

# Indhold



|   |    |
|---|----|
| <i>Anders Lundsgaard: Fra kompenserende praksis til udviklingsfokuseret specialpædagogik</i> . . . . .  | 3  |
| <i>Anne-Mette Veber Nielsen og Holger Juul: Frilæsning i 1. klasse – effekt på ordlæsning?</i> . . . . .  | 12 |
| <i>Ib Hedegaard Larsen: Læsevanskeligheder og den vanskelige fælles terminologi</i> . . . . .   | 28 |
| <i>Lene Tanggaard og Mogens Blæhr: “Bare rolig – udredningerne ender ovre i skabet” – refleksioner over mangeårig psykologpraksis og et aktuelt skoleudviklingsprojekt.</i> . . . . . | 35 |
| <i>Aage Thomsen: Kognitiv Adfærdsterapi og Obsessiv Compulsiv Disorder</i> . . . . .  | 44 |
| Abstracts . . . . .   | 51 |
| Anmeldelser   |    |
| Hans – Christoph Steinhausen: <i>ADHD – Livslange perspektiver og særlige behov</i> (Birgit Marott) . . . . .   | 53 |
| Ingebjørg Mæland & Bjørn Hauger: <i>Anerkendende Elevsamtaler</i> (Bjørn Glæsel) . . . . .  | 54 |
| Carsten Bendixen & Henrik Fischer: <i>Psykologi i Skolen – Hvad virker?</i> (Bjørn Glæsel) . . . . .  | 55 |
| Birgit Ryberg (red.): <i>Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning</i> (Henning W. Nielsen) . . . . .  | 57 |
| Årgangsregister Tidsskriftet Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 2010 . . . . .   | 59 |

### 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

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.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Fotografik: Palle Johansen

Grafisk produktion: AKA-Print A/S, Århus

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 2, 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

## Fra kompenserende praksis til udviklingsfokuseret specialpædagogik

*Forskningen i det udviklingspsykologiske område har de seneste årtier været i en rivende udvikling startende med Daniel Sterns arbejde, men særligt kvalificeret af den neuroaffektive udviklingspsykologi, repræsenteret ved Susan Hart. Udviklingen på det specialpædagogiske område har dog ikke været i stand til at følge denne udvikling, og der synes derfor stadig i den danske folkeskole i vidt omfang at være en forståelse af, at børn trives bedst med ligesindede, og at børn med ensartede problematikker derfor ligeledes udvikles bedst sammen. Opdagelsen af spejlneuronerne og den senere forskning i disses betydning for barnets udvikling sår dog alvorlig tvivl om denne antagelses validitet, hvorfor en nytænkning af den specialpædagogiske forståelse af børn i udsatte positioner i den grad er nødvendig. Der er brug for en bevægelse væk fra det kompenserende og hen imod det udviklende. Nærværende artikel giver et overordnet bud på en sådan nytænkning og beskæftiger sig desuden med eksempler på, hvordan en udviklingsfokuseret specialpædagogik kan realiseres i praksis.*

*Anders Lundsgaard, autoriseret psykolog.  
Ansæt ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning Esbjerg.*

Der har længe været et ønske om en bevægelse væk fra et kategorisk perspektiv på børns udvikling og hen imod et mere relationelt perspektiv. Der synes dog at være store vanskeligheder med at foretage denne bevægelse indenfor specialpædagogikken, hvorfor der stadig indenfor denne praksis er en stærk tendens til at organisere sig i overensstemmelse med den kategoriske tænkning. Tendensen understøttes dels af den stadige stigning, der ses i diagnoserne hyppighed samt antallet af diagnoser og dels af de meget stærke interesseorganisationer, der er opstået omkring diagnoserne. Svend Brinkmann (2010) argumenterer for, at sygdom og sundhed er blevet en ny samfundsmæs-

sig megadiskurs, der har medført, at antallet af diagnoser i det psykiatriske system indenfor det sidste halve århundrede er tredoblet.

Der er således på baggrund af denne tendens et stadigt stigende antal børn i folkeskolen, der diagnosticeres med udviklingsmæssige-, emotionelle- og adfærdsmæssige vanskeligheder. Det kategoriske perspektiv på denne udvikling har været, at der er opstået et væld af parallelle specialpædagogiske tilbud, der ud fra hver deres kategori hævder at have svaret på, hvordan den enkelte kategoris særlige medlemmer skal håndteres. Disse systemer har haft en tendens til at lukke sig om sig selv og derved overse de mange generelle træk,

der går på tværs af de specifikke kategorier og diagnoser (Egelund & Tetler, 2010).

I kølvandet på en diagnose følger derfor meget naturligt en forventning om, at barnet har brug for noget specielt. Dette medfører et øget pres på de segregerede skoletilbud ud fra en forventning om, at et barn med eksempelvis ADHD har brug for at gå i et skoletilbud sammen med andre børn, der ligeledes har ADHD. Tesen er, at der dermed samles en specialviden omkring børn med ADHD i disse tilbud, hvorfor det enkelte barns skolegang derfor også forventes optimalt understøttet. Pædagogikken i disse skoletilbud er ofte funderet i en kategorisk tænkning med afsæt i et individorienteret perspektiv og dermed lagt an på de mangler, som barnet har. Der tages derfor ofte udgangspunkt i en kompenserende indsats.

Den seneste undersøgelse af effekten af specialundervisning i Danmark udført af Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (Egelund & Tetler, 2010) peger på, at langt de fleste elever i specialpædagogiske tilbud kan lide at gå i skole og synes, at de lærer meget. De er ligeledes positivt indstillede i forhold til deres læringsmiljø. Denne anskuelse udfordres dog af eksempelvis Thomas Nordahl, der anfører, at elever der modtager specialundervisning vantrives og er udsat for mobning (Nordahl, 2010). Erfaringen er yderligere, at elever i segregerede specialpædagogiske ordninger ofte ender med at overgå til ungdomsuddannelsernes specialsystemer, og der synes derfor at være en diskrepans mellem elevernes selvrapportering i forhold til egen læring og det rent faktiske læringsudbytte.

Der anes derfor et behov for forbedringer på det specialpædagogiske område – hvilket Egelund og Tetler (2010) ligeledes konkluderer. Der er behov for en specialpædagogisk indsats, der tager udgangspunkt i et relationelt perspektiv, og hvor der arbejdes fremadrettet med kontinuerlig evaluering af indsatsen. Der er brug for et udviklingsfokuseret perspektiv på specialpædagogikken. Jeg vil i denne artikel argumentere for et anderledes syn på denne. Et syn der tager udgangspunkt i barnets ressourcer med henblik på at afklare, hvilke erfaringer barnet endnu ikke har opnået, og hvilke kompetencer vi mangler at lære det, for at øge mulighederne for at kunne indgå i udviklende fællesskaber med jævnaldrende.

Artiklen beskriver i overordnede termer tankegangen bag begrebet udviklingsfokuseret specialpædagogik med henblik på at få skabt en sproglig referenceramme for begrebet. Det er ikke hensigten at levere en detaljeret teoretisk referenceramme. Omfanget af en sådan udredning vil langt overstige denne artikels formål. Derudover gives der et bud på, hvordan den udviklingsfokuserede specialpædagogik kan realiseres i praksis i form af eksempler på hvilke metoder, der med fordel kan anvendes i forbindelse med arbejdet med børn i udsatte positioner.

### **Det teoretiske fundament**

Den udviklingsfokuserede specialpædagogik tager sit teoretiske udgangspunkt i Daniel Sterns udviklingspsykologi (Stern, 1991), der senere er blevet yderligere kvalificeret af den neuroaffektive udviklingspsykologi (Hart, 2009a). Særligt spejlneuronernes be-

tydning for barnets udvikling, som den er omtalt hos adskillige forfattere (Hart, 2006a; Hart, 2006b & Hertz, 2008), er essentiel i denne forbindelse. Der arbejdes ud fra tankerne omkring zonen for nærmeste udvikling (Vygotsky, 1978), sammenholdt med den systemiske teoris tanker om læring som en social proces, der angår det psykiske system i samspil med omverdenen (Rasmussen 2003).

Ønsket om at introducere den udviklingsfokuserede specialpædagogik er at initiere en bevægelse væk fra den evige debat om arv og miljø, som eksempelvis kan ses i debatten mellem Sandra Scarr (Scarr, 1992; Scarr, 1993) og Diana Baumrind (Baumrind, 1993), omhandlende kvaliteten af den omsorg, som børn har behov for i deres opvækst. En debat, der har været med til at skabe en alt for snæver anskuelse af de problematikker man naturligt er stødt på i arbejdet med udsatte børnegrupper. Man har således traditionelt haft en tilbøjelighed til at anskue et barns vanskeligheder ud fra enten det synspunkt, at der er tale om genetiske dispositioner, eller at der er tale om miljømæssige problematikker. Senest er debatten flyttet ind på diagnoseområdet, hvor eksempelvis Carsten René Jørgensen (2009) og Karen Vibeke Mortensen (2009) anfægter det kategoriske perspektiv. Det konkluderes, at der medicineres på et alt for løst grundlag, og at diagnoserne hviler på symptomer hos barnet og mangler beskrivelser fra miljøet. En yderligere nuancering er kommet med den neuroaffektive udviklingspsykologi, der anfører, at arv og miljø ikke er hinandens modpoler, men at de derimod arbejder sammen og ikke

kan adskilles. Børn er således eksempelvis født med et arveligt temperament, men dette kan påvirkes både positivt og negativt gennem de miljømæssige faktorer (Hart, 2009a; Hart 2009b).

### **Neuroaffektive fokuspunkter**

Den neuroaffektive udviklingspsykologi beskriver barnets udvikling ud fra et neuropsykologisk udgangspunkt, der dikterer, at mennesket er født med iboende forudsætninger til at indgå i samspil med det omgivende miljø og den dertil hørende kultur. Forskningen viser, at selv babyer på blot to dage ved hjælp af deres spejlneuroner er i stand til at imitere forskellige ansigtsudtryk pålideligt. Vi er således *født til at deltage i hinandens nervesystem* (Hart, 2009a p. 18). Dermed flyttes den menneskelige udvikling fra individet og ind i relationen.

De erfaringer, vi gør os, er bestemmende for, hvordan vores hjerner udvikles og dermed også for hvordan vi (ind)lærer og agerer. Børn fødes med forskellige temperamenter, der er bestemmende for, hvordan de møder omverdenen, men det er miljøets reaktion på barnet, der er med til at afgøre den neurologiske udvikling. Børn kan af forskellige årsager være udstyret med et følsomt nervesystem, der kan betyde, at selv små uoverensstemmelser kan virke overvældende (Hart, 2009a), men det modsatte kan ligeledes gøre sig gældende, således at et barn fødes med et bemærkelsesværdigt modstandsdygtigt nervesystem. Der er således ingen ensretning i forhold til, at en bestemt biologi eller et bestemt miljø skulle føre til en bestemt adfærd hos barnet. Det er samspillet mellem miljøet og biologien,

der i sidste ende er afgørende for den neurologiske udvikling.

Udviklingen af nervesystemet foregår i forskellige tempi og kan i perioder være inde i eksplosive udviklinger, som det eksempelvis er tilfældet i barnets første leveår. Ligeledes kan der være perioder, hvor nervesystemet er mere optaget af at konsolidere sig, end det er fokuseret på udvikling. Almengyldigt er det dog, at de forbindelser der aktiveres hyppigst, bevares og udvikles, mens forbindelser der ikke stimuleres, falder i baggrunden. Hjernen er kendetegnet ved sin plasticitet, og det er derfor vigtigt at forstå, at den miljømæssige stimulering og påvirkning foregår gennem hele livet. Der er derfor mulighed for til stadighed at påvirke og forandre hjernen gennem erfaringer med miljøet. Det er *dermed aldrig for sent at udvikle de neurale kredsløb* (Hart, 2009a p. 36).

### **Den udviklingsfokuserede specialpædagogik**

I den udviklingsfokuserede specialpædagogik fokuseres der på de kompetencer, som barnet indeholder. Ud fra en systemisk antagelse om barnets udvikling tænkes der på tværs af diagnoser og andre mangelbeskrivelser. Barnets udvikling anskues ud fra en række pædagogiske udviklingsdomæner bestående af *strukturelt udviklingsdomæne*, der har fokus på ydre styring med henblik på gradvis internalisering af strukturerende arbejdsredskaber for det enkelte barn. *Kropsligt udviklingsdomæne* hvor der er fokus på fysisk aktivitet som middel til at muliggøre mental aktivitet. *Socialt udviklingsdomæne* hvor der er fokus på opøvelse og mestring af sociale færdigheder. *Emotionelt udvik-*

*lingsdomæne* hvor der er fokus på arbejdet med barnets emotionelle liv, og *kognitivt udviklingsdomæne* hvor der er fokus på arbejdet med specifikke kognitive kapaciteter så som hukommelse, opmærksomhed osv.

Udviklingsdomænerne vil til enhver tid, i forskellig grad, være i spil for det enkelte barn, alt efter hvilken position barnet befinder sig i. Det er således vigtigt at betragte udviklingsdomænerne som pædagogiske pejlemærker, der kan give en rød tråd i det pædagogiske arbejde med det enkelte barn. Dermed er det ikke de enkelte udviklingsdomæner men samspillet mellem dem, der bliver interessant i forhold til det pædagogiske arbejde. De metoder der præsenteres vil på trods af at de kun er beskrevet i forbindelse med ét af udviklingsdomænerne i stor grad kunne benyttes i forbindelse med arbejdet indenfor flere af udviklingsdomænerne. Derudover er det vigtigt at erindre, at barnet som system ikke kan betragtes uafhængigt af de systemer, som det indgår i, og det er derfor essentielt, at de pædagogiske strategier ikke udelukkende tager afsæt i et individperspektiv men derimod udvikles i et relationelt perspektiv, der kan bibringe barnet de erfaringer, som det endnu ikke har fået, og som kan støtte den udvikling, der uopsætteligt presser sig på.

### **Strukturelt udviklingsdomæne**

Arbejdet indenfor det strukturelle udviklingsdomæne har til formål gennem en ydre styring at skabe struktur for barnet. Børn med manglende erfaringer indenfor dette domæne kan eksempelvis have svært ved at danne overblik, have let ved at blive afledt, have

svært ved selv at identificere naturlige handlesekvenser etc. Børnene kan opleves som både meget forstyrrende, urolige og støjende men kan også omvendt blive apatiske, indelukkede og omverdensforskrækkede. Fælles for disse børn er, at de farer vild i mulighederne og den kompleksitet, som omverdenen konstant præsenterer dem for.

Indledningsvis handler det om at strukturere omverdenen for børnene gennem omverdensstrukturerende metoder som eksempelvis visuel afskærmning, auditiv afskærmning, brugen af piktogrammer og andre visuelle omverdensstrukturerende metoder. Der er således et behov for disse børn for at få skabt nogle stilladser og faste holdpunkter, som de kan strukturere deres verden omkring.

Når disse eksterne omverdensstrukturerende metoder er på plads, kan der arbejdes med forskellige træningsprogrammer, og særligt KLOGE-metoden (Sjö & Spellerberg, 2008) fra programmet Hukommelses- og Opmærksomhedstræning (Hendriks & Van den Broek-Sandmann, 1996) virker oplagt i denne sammenhæng. Programmet er oprindeligt udviklet i Holland til arbejdet med børn med erhvervet hjerneskade men kan uden problemer implementeres som en specialpædagogisk metode i arbejdet med børn, der ikke nødvendigvis er hjerneskadede.

Fokus på arbejdet indenfor det strukturelle udviklingsdomæne er at få bragt barnet så meget i ro, at der kan arbejdes på at få internaliseret de omverdensstrukturerende metoder, så der kan ske en bevægelse væk fra behovet for afskærmning og hen imod en udvikling af barnet som kompetent aktør i

forhold til selv at få skabt struktur og overblik over mangfoldigheden i omverdenen.

### **Kropsligt udviklingsdomæne**

Arbejdet indenfor det kropslige udviklingsdomæne fokuserer på at skabe mulighed for indlæring gennem kropslig aktivitet. Der er her et opgør med den rigide tro på, at al god indlæring foregår i siddende stilling. Børn med manglende erfaringer indenfor dette domæne bruger ofte en stor del af deres overskud på at holde sig i ro i overensstemmelse med den forventede opførsel i klasserummet, hvilket bevirker, at overskuddet til at indlære nyt stof ikke er til stede. Ved at aktivere kroppen for disse børn åbnes muligheden for at skabe rum for indlæring.

Der kan således arbejdes med kropslig indlæring, hvor musik dans og bevægelse er omdrejningspunktet, udeskole som eksempelvis Kjeld Fredens er stor fortaler for (Fredens, 2005) og deciderede udegrupper hvor størstedelen af undervisningen foregår udenfor hele året. Derudover kan den traditionelle undervisning krydres med strukturerede pauser med bevægelse, hvor man gennem rim, remser, sanglege, cykelture, løbeture etc. giver barnet, der eksempelvis har tendens til at udtrættes, en mulighed for en pause fra arbejdet, hvor kroppen lades op, og barnet tanker fornyet energi til indlæring.

### **Socialt udviklingsdomæne**

Arbejdet indenfor det sociale udviklingsdomæne fokuserer på opøvelse og mestring af sociale færdigheder. Det er meget vigtigt med opmærksomhed på dette domæne, idet børn, der ikke er ac-

cepteret hos deres jævnaldrende, kommer til at mistrives (Daugaard, 2006), hvilket kan have en negativ påvirkning på alle de andre udviklingsdomæner. Børn med manglende erfaringer indenfor det sociale udviklingsdomæne kan have svært ved at indgå i almindelige sociale interaktioner. Det kan eksempelvis handle om vanskeligheder i forhold til at komme i kontakt med jævnaldrende, opretholde kontakt med jævnaldrende samt afbryde kontakt med jævnaldrende på en alderssvarende måde.

Det kan være vanskeligt at træne sociale færdigheder løsrevet fra konteksten, hvorfor færdigheder indenfor det sociale udviklingsdomæne så vidt det er muligt, trænes i en live setting (Daugaard, 2006). I den forbindelse kan "jeg kan metoden", der er udviklet af Ben Furman (Furman, 2010) med fordel inddrages, og derudover er for eksempel rollespil særdeles virksomme. Der er dog mulighed for at arbejde med sociale færdigheder løsrevet fra en live setting, idet der eksempelvis kan arbejdes med materialer, hvor man arbejder med at aflæse forskellige ansigtsudtryk samt sociale historier (Daugaard, 2006), hvor man ved hjælp af en feedforward mekanisme funderet i en personlig historie om barnet forsøger at guide barnet i fremtidig social mestring.

### **Emotionelt udviklingsdomæne**

Arbejdet indenfor det emotionelle udviklingsdomæne fokuserer på arbejdet med barnets emotionelle liv. Manglende erfaringer indenfor dette domæne kan eksempelvis henføres til manglende tilknytningserfaringer og manglen-

de erfaringer med at forholde sig til egne vitalitetsfølelser i forbindelse med barnets selvudvikling.

Der findes forskellige strukturerede metoder til at arbejde med erfaringer indenfor det emotionelle domæne. En af disse metoder er KAT-kassen (Callesen et. al., 2002), der er udviklet til at støtte barnet i at opnå en større selvforståelse i forhold til sociale relationer samt til at støtte barnet i at opnå en forståelse af egne og andres behov. Derudover kan der arbejdes med tilknytningsbaserede øvelser, som de er defineret i metoden Theraplay (Booth & Jernberg, 2010), der består i at give barnet positive tilknytningsoplevelser gennem leg og glæde. Slutteligt kan der med fordel arbejdes med barnets vitalitetsfølelser som Lise Gullestrup beskriver det i forhold til det 0-5 årige barn (Gullestrup, 2005). Trods det, at de overvejelser, der bliver præsenteret af Gullestrup, er målrettet den tidlige selvudvikling, er der intet til hinder for, at metoderne kan benyttes i forhold til børn i skolealderen, der mangler erfaringer i forhold til egne vitalitetsfølelser.

### **Kognitivt udviklingsdomæne**

Arbejdet indenfor det kognitive udviklingsdomæne fokuserer på arbejdet med specifikke kognitive kapaciteter såsom hukommelse, opmærksomhed osv. Manglende erfaringer indenfor dette domæne kan ses udtrykt hos barnet som eksempelvis vanskeligheder i forhold til at holde fokus samt specifikke vanskeligheder i forhold til indlæring.

Der er en mængde muligheder for at arbejde med dette domæne. Det strukturerede program Hukommelses- og opmærksomhedstræning (Hendriks &



Van den Broek-Sandmann, 1996) samt metoden Fejlfri læring (Daugaard, 2006) er metoder, der kan være med til at udvikle specifikke kognitive kapaciteter hos barnet. Derudover kan arbejdet yderligere kvalificeres i form af diverse computerprogrammer, der eksempelvis kan benyttes til målrettet at arbejde med udvikling af hukommelseskapaciteter. Som kompenserende foranstaltninger, der kan være med til at aflaste barnet i en periode og derefter bidrage til barnets udvikling, kan der derudover arbejdes med brug af IT-støtte samt brug af mobiltelefonens muligheder med eksempelvis kalender og kamera.

### **Systemisk analyse som fundament**

Barnets udviklingsdomæner er ikke statiske, og det er derfor vigtigt konstant at være opmærksom på, om de pædagogiske rammer tilbyder en tilpas grad af forstyrrelser og udfordringer, der er med til bestandigt at udvikle barnet. Der arbejdes hele tiden med specialpædagogiske metoder ud fra en tro på, at metoderne kan internaliseres i barnet og dermed bliver udviklende i stedet for kompenserende.

Dermed understreges vigtigheden af, at der foretages en nøjagtig analyse af hvilke erfaringer barnet mangler i sin udvikling før specialpædagogiske tiltag iværksættes. Til dette formål kan eksempelvis Alan Carrs (Carr, 1999) analysemodel, hvor der fokuseres på identifikation af opretholdende faktorer, beskyttende faktorer, prædisponerende faktorer samt udløsende faktorer, benyttes. Derudover er LP-modellen (Nordahl, 2007; Nordahl, 2009) som pædagogisk analyseværktøj yderst anvendelig til formålet. Uanset hvilken

model man vælger som støtte til den systemiske og systematiske analyse, må der ikke herske nogen tvivl om, at analysen er et afgørende fundament med enorm betydning for effekten af den specialpædagogiske indsats.

### **Udvikling i centrum**

Børn med manglende erfaringer i deres udvikling er i en forhøjet risiko for at ende i stressfyldte relationer. Det forhøjede stressniveau kan være med til yderligere at hindre barnets optimale udvikling, og det kan derfor i en periode være nødvendigt at arbejde kompenserende for at nedbringe barnets stress og muliggøre udvikling (Jørgensen, 2011). Det må dog aldrig være det endegyldige mål udelukkende at bringe barnet i ro, og det er derfor vigtigt konstant at være på udkig efter udviklingsvinduer.

Grundantagelsen er, at al udvikling sker i troværdige, kvalificerede relationer med både børn og voksne, der på en relevant måde er i stand til at tilbyde barnet en tilpas forstyrrelse, der gør, at barnet undres og udvikles. Dermed bliver nødvendigheden af at revurdere de rammer, som vi for øjeblikket tilbyder børn med specielle behov, også tydelig. Hvis barnet skal have mulighed for at skabe relationer og gennem den spejling, der sker i disse, udvikle sig, er det nødvendigt at præsentere barnet for en forskellighed i forhold til det, barnet selv repræsenterer. At samle alle de børn, der har den samme mangelbeskrivelse og dermed de samme vanskeligheder, må således anses for at være en uhensigtsmæssig tilgang. Rammerne for spejling i det anderledes – det tilpas forstyrrende – udebliver, og barnets udvikling vanskeliggøres.

Den neuroaffektive udviklingspsykologi henleder opmærksomheden på, at den gensidige interaktion, der opstår mellem primær omsorgsperson og barn, er kendetegnet ved, at omsorgspersonen konstant tilpasser aktivitetsniveauet, således at barnet hverken stimuleres for meget eller for lidt (Hart, 2009a). Det er ønsket med den udviklingsfokuserede specialpædagogik at bringe dette koncept i spil i de specialpædagogiske miljøer. En tilpas forstyrrelse vil medføre, at barnet udvikler sig, mens en utilpas forstyrrelse – uanset om den er overvældende eller understimulerende – vil medføre, at barnet som system lukker sig og forbliver statisk. I værste fald vil man kunne iagttage udviklingen regrediere og dermed skabe en imploderende udviklingsbevægelse med tab af kompetencer, frem for den udvidende bevægelse, der er ønskelig for barnet.

Det er ligeledes ønsket, at der med udgangspunkt i det enkelte barns behov etableres mulighed for at tilbyde barnet de erfaringer, det endnu ikke har gjort, og som er uundværlige for den neurologiske udvikling. Håbet er, at der kan skabes et flow i de specialpædagogiske tilbud, der sikrer at børn i udsatte positioner ikke dømmes til en livsvarig opbevaring i det specialiserede system, men derimod udvikles, bringes i fornyet trivsel og på ny får adgang til de udviklende børnefællesskaber indenfor normalsystemets rammer. Som Søren Hertz (2008) udtrykker det, skal vi turde tro på håbet og de uanede muligheder. Ikke dermed konkluderet at der er uendelige muligheder, men der er altid hos ethvert barn udviklingsmu-

ligheder, som det er vores pligt som professionelle at ane, forstørre og udvikle.

### Litteratur:

- Baumrind, Diana (1993)**, The Average Expectable Environment is not Good Enough: A Response to Scarr, *Child Development*, 64, pp. 1299-1317.
- Booth, Phyllis B. & Jernberg, Ann M. (2010)**, Theraplay: Helping Parents and Children Build Better Relationships Through Attachment-Based Play, *Normans Media Ltd.*
- Brinkmann, Svend (red.) (2010)**, Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser, *Klim.*
- Callesen, Kirsten, Nielsen, Anette Møller & Attwood, Tony (2002)**, KAT-Kassen – kognitiv affektiv træning, *Psykologisk Forlag.*
- Carr, Alan (1999)**, The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology – A Contextual Approach, *Routledge.*
- Daugaard, Lene (2006)**, Skolebørn med særlige behov – en neuropædagogisk håndbog om børn og unge med følger efter en erhvervet hjerneskade, *Videnscenter for hjerne-skade.*
- Egelund, Niels & Tetler, Susan (red.) (2010)**, Effekter af specialundervisningen – pædagogiske vilkår i komplicerede lærings-situationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater, *Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.*
- Fredens, Kjeld (2005)**, Når tingene taler til os, *Udeskole.dk.*
- Furman, Ben (2010)**, Børn kan – i praksis, *Hans Reitzels Forlag.*
- Gullestrup, Lise (2005)**, At blive et med sig selv – om udviklingen af det 0-5 årige barns SELV, *Frydenlund.*
- Hart, Susan (2006a)**, Hjerne, samhørighed, personlighed, *Hans Reitzels Forlag.*
- Hart, Susan (2006b)**, Betydningen af samhørighed, *Hans Reitzels Forlag.*
- Hart, Susan (2009a)**, Den følsomme hjerne, *Hans Reitzels Forlag.*
- Hart, Susan (2009b)**, En trendy diagnose, *Psykolog Nyt, Nr. 23, pp. 14-19.*
- Hendriks, C.M.C.M. & Van den Broek-Sandmann, T.M. (1996)**, Hukommelses- og Opmærksomhedstræning, *Pearson Assessment.*

- Hertz, Søren (2008)**, Børne- og ungdomspsykiatri – Nye perspektiver og uanede muligheder, *Akademisk Forlag*.
- Jørgensen, Carsten René (2009)**, Forståelse og behandling af ADHD, *Psykolog Nyt*, Nr. 17, pp. 3-9.
- Jørgensen, Gitte (2011)**, At gå af neuroaffektive broer mens de bygges, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Nr. 2, pp. 87-102.
- Mortensen, Karen Vibeke (2009)**, Børn og diagnoser, *Psykolog Nyt*, Nr. 19, pp. 20-23.
- Nordahl, Thomas (2007)**, Arbejdet med LP-modellen – Beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i skolen, *PrintNord*.
- Nordahl, Thomas (2009)**, LP-modellens vidensgrundlag – Forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen, *PrintNord*.
- Nordahl, Thomas (2010)**, Nogle fokusområder fra rapport til skolens rejsehold: Thomas Nordahl et al: 'Uligheder og variationer', UCN 2010, *University College Nordjylland*.
- Rasmussen, Jens (2003)**, Radikal og operativ konstruktivisme, i Niels Jørgen Bisgaard, Pædagogiske teorier, *Billesø & Baltzer*, pp. 120-137.
- Scarr, Sandra (1992)**, Developmental Theories for the 1990s; Developmental and Individual Differences, *Child Development*, 63, pp. 1-19.
- Scarr, Sandra (1993)**, Biological and Cultural Diversity: The Legacy of Darwin for Development, *Child Development*, 64, pp. 1333-1353.
- Sjö, Nina Madsen & Spellerberg, Stine (2008)**, Fra besværlig pøde til KLOGE-metode – hvordan der opstår øget rummelighed i klassen og hos læreren ved kognitiv træning i Pia Løvschal-Nielsen, Jan Sau Johansen, Søren Sander Rasmussen og Inger Hornbech, På vej videre: udvikling i indsatsen for børn med hjerneskade, Marselisborg Centret og Servicestyrelsen, pp. 71-88.
- Stern, Daniel N. (1991)**, Barnets interpersonelle univers, *Hans Reitzels Forlag*.
- Vygotsky, Lev S. (1978)**, Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes, *Cambridge*.

# Frilæsning i 1. klasse – effekt på ordlæsning?



*Vi undersøgte sammenhængen mellem selvstændig læsning af frilæsningsbøger og fremgang i ordlæsning i løbet af 1. klasse hos 129 danske elever. Over en periode på to måneder midt i skoleåret registrerede vi elevernes lån fra en kasse frilæsningsbøger, som på forhånd var omfangsberegnet. Frilæsning målt som antal læste/lånte enheder havde langt stærkere sammenhænge med fremgang i ordlæsning end frilæsning målt som antal bøger. Sammenhængen var signifikant selv efter kontrol for elevernes læseniveau ved begyndelsen af udlånsperioden og for læseforudsætninger ved slutningen af børnehaveklassen. Effekten af frilæsning var markant, når det gjaldt udviklingen af læsehastighed, hvorimod vi ikke fandt nogen signifikant effekt på udviklingen af læsepræcision.*

*Anne-Mette Veber Nielsen, videnskabelig assistent,  
Center for Læseforskning, INSS, Københavns Universitet og  
Holger Juul, lektor, ph.d. Center for Læseforskning, INSS, Københavns Universitet*

## Baggrund

Udvikling af gode læsefærdigheder er ikke noget, der er hurtigt overstået. Det er derimod en langstrakt proces, der tager måneder og år. Det synes oplagt, at det, der tager tid, er at samle erfaringer med læsning af mange typer tekster af forskellig sværhedsgrad og efterhånden opbygge en rutine. I Fælles Mål 2009, hvor Undervisningsministeriet har formuleret trinmål for danskundervisningen i indskoling, fremgår det bl.a., at eleverne skal læse *dagligt* for at opnå en god læserutine og blive funktionelle læsere (Undervisningsministeriet, 2009). I tråd med dette er der begyndt at udkomme flere frilæsningsbøger med elever i indskoling som målgruppe. Nogle skoler sætter frilæsningen i system ved eksempelvis at have "læse-bånd", hvor alle elever i en periode læ-

ser 20 minutter på egen hånd hver dag (Termansen, 2011).

Undervisningsministeriets anbefaling af daglig selvstændig læsning stemmer glimrende med almindelig sund fornuft: at "øvelse gør mester" gælder givetvis også for læsning. Anbefalingen af frilæsning rejser imidlertid spørgsmål, som ikke kan besvares på grundlag af common sense-betragtninger alene. Eksempelvis:

*Hvor meget hjælper det at læse selvstændigt? Hvor stærke sammenhænge er der mellem mængden af frilæsning og (fremgang i) læseniveau?*

*Hvornår hjælper det? Giver det fx mening at anbefale frilæsning som aktivitet helt fra 1. klasse, hvor nogle elever stadig er meget usikre læsere?*

*Hvordan er samspillet mellem frilæsning og andre faktorer? Det er en almin-*

delig erfaring, at nogle børn gør frem-skridt i læsning uden at øve sig særlig meget, mens andre kun går langsomt frem trods en ihærdig indsats. Det ty-der på, at læseudviklingen ikke drives frem af erfaringsmængden alene.

Sådanne spørgsmål kræver empiri-ske svar. Og her viser der sig en række forhold, som dels gør de svar, forsknin-gen kan tilbyde, ret komplicerede, og dels gør dem ret usikre. Det skyldes for det første, at det er vanskeligt at måle, hvor meget elever egentlig læser på egen hånd, hvilket betyder, at de sam-menhænge, der findes, bliver behæftet med en vis usikkerhed. For det andet kræver det et ret kompliceret undersøgelsesdesign at finde ud af, hvor meget det hjælper at læse selvstændigt.

### **Elevs selvstændige læsning – hvad skal man måle og hvordan?**

Det er vanskeligt at måle en given elevs præcise læsemængde i såvel skolen som i fritiden. I tidligere undersøgelser har man anvendt forskellige metoder til enten at registrere elevs konkrete fri-læsning eller til at få et mål for deres generelle læseerfaring. De hyppigst anvendte metoder præsenteres her med fokus på fordele og ulemper.

Til at registrere elevs frilæsning har man i flere undersøgelser anvendt *logbøger*. Her har eleverne i en begræn-set periode skullet registrere deres læ-seaktiviteter uden for skolen. Det kan være registrering af *alle* aktiviteter in-klusiv læsning (fx Anderson et al., 1988) eller udelukkende registrering af aktiviteter relateret til læsning (fx Tay-lor et al., 1990). Her forsøger man ikke blot at estimere relative forskelle blandt elevs læseomfang, men også at esti-

mere den absolutte mængde tid, der bli-ver brugt på at læse. Estimering af tids-perioder er dog en vanskelig opgave, for hvor lang tid blev der *faktisk* brugt på at læse? Med logbøger er det også mu-ligt at registrere mængden af læsestof, men spørgsmålet er, hvad man skal op-gøre: er det antal læste bøger og blade, sider eller enheder? Bøger og sider vari-erer jo i både sværhedsgrad og omfang, og de bliver ikke altid læst til ende. An-tallet af enheder er givetvis et mere føl-somt mål, men forudsætter, at de læste tekster lader sig omfangsberegne.

En generel begrænsning ved logbøger er, at de kræver en meget høj grad af samarbejde fra lærere, forældre og ele-ver, fordi registreringen er tidskræven-de, og fordi forskelle i omhu i logbogsfø-ringen kan tilsløre den reelle variation i læseomfang. Nogle af eleverne kan end-videre have tendens til at pynte på de-res læsemængde, eftersom læsning er en aktivitet, der påskønnes i det omgi-vende samfund (Ciepielewski & Stanow-ich, 1992).

I andre undersøgelser har man an-vendt *interviewskemaer*, der typisk be-står af en række spørgsmål om, hvor ofte eleven læser for sin fornøjelses skyld, og hvilke bøger eleven har læst. Interviews er lette at afvikle, men er som logbøger følsomme for, at eleverne angiver, at de læser mere end de i vir-keligheden gør (Spear-Swerling, 2006). Desuden kræver denne metode ofte, at eleven skal genkalde sig specifikke tit-ler eller estimere, hvor lang tid han el-ler hun har brugt på at læse.

Cunningham og Stanowich (1990) har udviklet en *titelgenkendelsestest* til børn i form af et afkrydsningsskema. Siden er en lignende test med genken-

delse af forfatternavne også blevet anvendt (fx Echols et al., 1996). Afkrydsningsskemaerne består af et antal eksisterende bogtitler eller forfatternavne, der blandes med opfundne for at kunne afsløre elever, der blot gætter sig frem. Den endelige score er antal eksisterende titler/forfattere fratrukket antal opfundne titler/forfattere. Fordelene ved genkendelsestestene er, at de giver mulighed for at estimere relative forskelle i læseerfaring i løbet af 5-10 minutter. Formen er immun for svar, der giver indtryk af, at man læser mere end man i virkeligheden gør, og kræver ikke, at man skal genkalde sig specifikke titler, eller estimere, hvor lang tid man har brugt på at læse (Ecalte & Magnan, 2008). En begrænsning ved denne metode er, at det er muligt at genkende forfatternavne eller titler på bøger, uden man selv har læst de pågældende bøger eller bøger af den pågældende forfatter. Endvidere ved man ikke, om en elev, der genkender mange titler, har læst meget eller lidt i den specifikke periode, hvor man undersøger elevens læsefremgang.

### **Hvad ved vi om sammenhængen mellem selvstændig læsning og læsefærdighed?**

Mol og Bus (2011) har gennemført en metaanalyse af en række her og nu-undersøgelser, hvor man har undersøgt sammenhængen mellem læsefærdighed og læseomfang. Det overordnede inklusionskriterium var, at læseomfang skulle være målt med en titel- eller forfattergenkendelsestest. I 40 studier med elever fra 1. til 12. klasse (elever i alderen 6 til 17 år) var læseomfang gen-

nemsnitligt moderat korreleret<sup>1</sup> med læseforståelse ( $r = .36$ ) og ordlæsning ( $r = .38$ ). Derudover fandt de en tendens til, at sammenhængen mellem omfang af frilæsning og læseniveau blev stærkere fra indskoling (1.-4. klasse) til mellemtrinnet (5.-8. klasse).

I PISA 2009 har man også undersøgt sammenhængen mellem elevernes læseengagement (deres lyst til at læse, den tid de anvender på at læse i fritiden, samt hvad de læser) og deres læsefærdighed. Her viser der sig en signifikant sammenhæng: elever, der er engageret i at læse, opnår bedre resultater end elever, der ikke er engageret i at læse. For danske elever i 9. klasse gælder det, at elever, der læser dagligt for deres egen fornøjelses skyld, scorer 39 point bedre på den samlede læseskala end de elever, der ikke læser dagligt. En pointforskel der i PISA 2009, ifølge beregninger fra OECD, gennemsnitligt for alle deltagende lande svarer til ét klassetrin (Skolestyrelsen 2011). På baggrund af dette resultatet kan man i et notat fra Skolestyrelsen finde følgende overskrift "*En halv times læsning for fornøjelsens skyld giver bedre læsefærdigheder*" (ibid.).

Det er dog problematisk at fortolke sammenhængen mellem omfang af frilæsning og læsefærdigheder på baggrund af her og nu-undersøgelser som de ovenstående (Cipielewski & Stanovich, 1992, National Reading Panel, 2000). For sammenhængen kan både

1 Til at vurdere styrken af simple korrelationer benytter vi retningslinjerne fra Cohen (1988):

- Svag:  $r = .10$  til  $.29$
- Moderat:  $r = .30$  til  $.49$
- Stærk:  $r = .50$  til  $1.0$

skyldes, at de bedste læsere er blevet gode, fordi de læser hyppigt (sådan som Skolestyrelsen antager i det anførte citat), eller at dårlige læsere læser sjældent, fordi de ikke er så gode til at læse.

For at kunne afdække egentlige årsagssammenhænge, er der behov for andre metoder. En mulighed er langtidsundersøgelser hvor der er mulighed for at kontrollere for elevernes tidlige læsefærdigheder. Dermed kan man se på, om læseomfang bidrager selvstændigt til deres fremgang i læsning i en afgrænset periode. I et studie af Cunningham og Stanovich (1997) blev en gruppe elever (gennemsnitsalder 7 år og 1 måned) læsetestet i 1. klasse og igen 10 år senere, hvor de gik i high school. Ved gentestningen undersøgte man bl.a. elevernes læseforståelse, og desuden vurderede man deres læseerfaring ved hjælp af en forfatter- og en magasinekendelsestest. Målet for læseerfaring korrelerede stærkt ( $r = .54$ ) med samtidig læseforståelse og kunne forklare 10,2 % af variationen efter kontrol for tidlig læseforståelse. Men derudover viste læsefærdighed målt i 1. klasse sig at være en stærk prædikator for elevernes læseerfaring 10 år senere. Tidlig læsefærdighed forklarede således godt 10 % af variationen i læseerfaring efter kontrol for high school-resultaterne i læseforståelse. Det indikerer, at en hurtig tilegnelse af læsefærdigheder er medbestemmende for livslange læsevaner, uanset det endelige læseforståelsesniveau den enkelte opnår.

Der findes kun få langtidsundersøgelser, hvor man har set på sammenhængen mellem læseomfang og læsefærdighed med elever i indskoling. I et finsk studie af Leppänen et al. (2005)

anvendte man et spørgeskema med åbne spørgsmål til at få et mål for elevernes læseomfang. Resultaterne pegede også her på en gensidig påvirkning mellem læseniveau og omfang af læsning af bøger; jo bedre ordgenkendelse eleverne havde i 1. klasse, i jo højere grad læste de bøger i 2. klasse (standardiseret betakoefficient = .30), og i jo højere grad eleverne læste bøger i 1. klasse, jo bedre var deres ordgenkendelse i 2. klasse (standardiseret betakoefficient = .13).

Så vidt vi ved, findes der ikke danske undersøgelser med deltagelse af elever i indskoling, hvor sammenhængen mellem omfang af frilæsning og elevernes læsefærdigheder er undersøgt. Men der er gennemført mindst to undersøgelser med deltagelse af elever på mellemtrinnet. Danmark deltog i 2006 i den internationale undersøgelse af læsekompetence på mellemtrinnet kaldet PIRLS.<sup>2</sup> Her deltog 4001 danske elever fra slutningen af 4. klasse. Deres læseforståelse blev vurderet på baggrund af skønlitterære og informerende tekster med tilhørende spørgsmål. Scoreskalaen er bygget sådan op, at 500 point svarer til gennemsnittet for alle deltagende lande. Gennemsnittet for de danske elever var 546 point. De medvirkende elever blev også stillet spørgsmålet: "Hvor tit læser du for sjov uden for skolen." Her er det generelle billede, at de elever, der læser meget i fritiden, også er de gode læsere. Danske elever (49 %), der angiver, at de læser hver dag eller næsten hver dag, scorer i gennemsnit 559 point (SD 2,9) mens elever (21 %),

2 PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study.

der angiver, at de læser to gange om måneden eller mindre, i gennemsnit scorer 528 point (SD 3,2) (Mejding & Rønberg, 2007).

I en igangværende dansk langtidsundersøgelse med deltagelse af 179 elever i 3. klasse har man bedt eleverne estimere, hvor mange minutter de læser dagligt. Dette mål for læseomfang korrelerer svagt men signifikant med elevernes ordlæsning ( $r = .27$ ) og læseforståelse ( $r = .22$ ), men har ikke selvstændig forklaringsværdi for variation i læseforståelse efter kontrol for elevernes ordlæsning (Rønberg & Petersen, 2010).

### Forskningsspørgsmål

Da frilæsning er en hyppig undervisningsaktivitet i indskoling, hvis effekt ikke er grundigt undersøgt, besluttede vi at gennemføre en undersøgelse med følgende tre forskningsspørgsmål:

1) *Hvor stærke sammenhænge er der hos danske elever i 1. klasse mellem omfanget af frilæsning og elevernes fremgang i læsning?*

For at undersøge effekten af frilæsning på læsefærdigheden (og udelukke effekter i den modsatte retning, dvs. fra læsefærdighed til læseomfang), ønsker vi at afklare, om læsemængden i en given periode er forbundet med *fremgang* i læsning. Det skal her igen bemærkes, at eftersom elever med svage læsefærdigheder i sagens natur kan have modvilje mod at læse, er der ikke noget overraskende i en sammenhæng mellem læsefærdighed og læsemængde.

2) *Bidrager omfanget af frilæsning til at forudsige fremgang i*

*læsning, når der kontrolleres for elevernes udgangspunkt og kendte forudsætninger for læsning?*

De elever, der i forvejen er godt i gang med deres læseudvikling, vil muligvis fortsætte med at udvikle sig positivt, mens elever, der kun lige er ved at få hul på deres læseudvikling, måske vil gå langsommere frem. Derfor er det vigtigt at afklare, om en eventuel sammenhæng mellem læsefremgang og læsemængde forsvinder, hvis man kontrollerer for elevernes læsefærdigheder i udgangspunktet. Ligeledes er det væsentligt at kontrollere for faktorer med kendt betydning for tidlig læseudvikling (især fonologisk opmærksomhed, bogstavkendskab og hurtig seriel benævnelse) – da eleverne med de bedste forudsætninger kan formodes at gå hurtigst frem.

3) *Hvis omfanget af frilæsning har en effekt på den tidlige læseudvikling, ses den da både for læsehastighed og for læsepræcision?*

Med dette spørgsmål går vi mere i detaljer med, hvad det er, man eventuelt bliver bedre til, hvis man læser meget. En oplagt mulighed er, at man med øget erfaring genkender ordene hurtigere, sådan at læsehastigheden øges. Men er det også sådan, at man bliver bedre til at afkode ord, som man er usikker på, sådan at også læsepræcisionen øges? Dette er væsentligt at få afklaret, da den grundlæggende læsepræcision endnu er under udvikling hos mange elever i 1. klasse.



## Metode

### *Undersøgelsens ramme*

Undersøgelsen, der rapporteres her, er del af en større langtidsundersøgelse på Center for Læseforskning, Københavns Universitet, om udvikling af læsehastighed. Til denne artikel er anvendt data fra tre testpunkter: børnehaveklassen (april-maj) og 1. klasse (november og maj).

### *Deltagere*

Ved testningen i børnehaveklassen deltog i alt 187 børn (99 drenge og 88 piger) fra otte klasser fra fire skoler i København. Gennemsnitsalderen var 6 år og 10 måneder, da børnene første gang blev testet i april-maj i slutningen af børnehaveklassen. Ved testpunktet i maj 1. klasse var 11 elever gået ud af undersøgelsen pga. flytning, eller fordi de skulle gå et klassetrin om. Én lærer valgte ikke at gennemføre registreringen af elevernes udlån af frilæsningsbøger (jf. nedenfor), hvorfor der kun indgår data fra syv klasser.

Deltagerne i undersøgelsen ( $N = 155$ ) havde i januar 1. klasse i gennemsnit 37,4 korrekte i Ordlæseprøve 1 (Juul & Møller, 2011), hvilket ligger meget tæt på referencenormen for februar 1. klasse på 38,0 korrekte besvarelser. Deltagergruppens læseniveau lå således som man kunne forvente for aldersgruppen.

### *Mål i børnehaveklassen (læseforudsætninger)*

*Fonologisk opmærksomhed.* Ved hver opgave blev deltageren præsenteret for et ord udtalt af testlederen og bedt om at sige det ord, der blev tilbage, når et bestemt fonem blev fjernet, fx "hvad er der tilbage hvis du fjerner [m] fra

"mur?" Forventet svar: "ur". I de første 9 opgaver skulle deltageren fjerne forlyden. I de resterende opgaver skulle deltageren enten fjerne udlyden eller et fonem inde i ordet. Der blev givet instruktion, til barnet forstod opgaven. Testen blev afbrudt, hvis barnet lavede fire fejl i træk. Testen bestod af 18 opgaver, og scoren var antal korrekte svar. Cronbach's  $\alpha$  var .91.

*Bogstavkendskab.* Testen bestod af alfabetets 29 bogstaver skrevet med versaler. Bogstaverne blev præsenteret i tilfældig rækkefølge på fem linjer. Deltagerens opgave var at benævne bogstaverne i den rigtige rækkefølge. Hvis eleven ikke selv kunne benævne bogstaverne i den rigtige rækkefølge, hjalp testlederen ved at pege på bogstaverne i læseretningen. Scoren var procent korrekt benævnte bogstaver. Korrelationen med en test af udpegning af bogstaver var .67.

*Hurtig seriel benævnelse af cifre.* I denne standardtest af hurtig seriel benævnelse blev cifrene 1, 2, 3, 4 og 5 anvendt. De fem cifre blev præsenteret i tilfældig rækkefølge på fem linjer med ti cifre hver. Opgaven blev indledt med en opvarmningsrunde med én linje med ti cifre. Scoren for de 50 cifre var antal cifre benævnt pr. sekund.

### *Test af læsefærdighed*

For at måle fremgange i læsning måtte vi i sagens natur følge eleverne over en længere periode og teste deres læsefærdigheder flere gange. Da der var tale om begyndere, fokuserede vi på læsning af enkeltord. Test af læsefærdighed blev gennemført hver anden måned i løbet af 1. klasse (i alt 5 testgange). Til analyserne i denne artikel er der som

tidligere nævnt anvendt testresultater fra november og maj måned.

*Læsning af lydrette ord.* Opgaven bestod af 24 enkeltord præsenteret i seks korte lister hver bestående af fire ord (Jουλ, 2009). Rækkefølgen af ordene i hver af de seks lister blev ændret fra testgang til testgang. Alle ord kan forventes at være inden for 6-7-åriges ordforråd. Der er tale om enstavelsesord med CV, VC eller CVC struktur. Opgaven var at læse ordene højt. *Læsepræcision* var procent korrekt læste ord. Cronbach's  $\alpha$  var .86 (november). *Læsehastighed* var antal ord læst pr. minut. Korrelationen mellem parallelle lister var .88 (november). Hastighedsscorer blev kun beregnet for de deltagere, der læste minimum ét ord korrekt. *Læseeffektivitet* var antal korrekt læste ord pr. minut, dvs. læsepræcision gange læsehastighed.

*Fremgang i ordlæsning.* Fremgang i ordlæsning beregnedes som differensen mellem elevernes læsescorer i november og maj måned. Differensen blev beregnet for både læsepræcision, læsehastighed og læseeffektivitet. Eventuelle negative værdier blev konverteret til scoren 0. For at vurdere, hvorvidt der var tale om et pålideligt mål for fremgang, blev differensscorerne fra den individuelle højtlesning sammenlignet med differensscorer fra gruppetestning af elevernes ordlæsning fra cirka den samme periode. Ved tre testpunkter i 1. klasse (september, januar og maj måned) gennemførte eleverne læseprøven Ordlæs (Borstrøm & Petersen, 2004). Sammenhængen mellem elevernes fremgang i individuel højtlesning (antal korrekt læste ord pr. minut) og fremgang i gruppeprøven fra september

til maj (antal korrekt løste opgaver på fem minutter) var stærk ( $r = .64$ ). Det tyder på, at der er tale om pålidelige mål for fremgang.

### **Mål for omfang af frilæsning**

Da eleverne i undersøgelsen var elever i 1. klasse, der først er ved at lære at læse, må deres selvstændige læseerfaring formodes at være meget begrænset. På den baggrund blev genkendelsestest fravalgt som målemetode. Med elever på dette klassetrin kan man ligeledes formode, at en stor del af deres selvstændige læsning foregår i skolen. Vi valgte derfor at registrere læsning af frilæsningsbøger i skolen såvel som derhjemme.

For at stille alle klasser i undersøgelsen så lige som muligt forærede vi hver klasse identiske sæt med 42 alderssvarende frilæsningsbøger fra serierne Dingo (Gyldendal) og Fri Læsning (Alinea). Hver titel blev omfangsberegnet til antal enheder (bogstaver). Omfanget varierede fra 412 til 3147 med et gennemsnit på 1557 enheder. Klasselæreren i hver klasse blev bedt om at administrere udlånet af frilæsningsbøgerne. De fik hver udleveret en udlånsmappe, hvor de skulle notere datoen, når en elev henholdsvis lånte og afleverede en frilæsningsbog. Lærerne blev bedt om kun at udlåne en bog ad gangen pr. elev. Derudover fik hver elev udleveret en personlig mappe. Heri var der skemaer, de skulle udfylde, når de havde læst en bog færdig. Elevernes læseomfang blev efterfølgende opgjort i *antal bøger* samt *antal enheder*.

Frilæsningsbøger, lærernes udlånsmappe og elevernes personlige mapper blev udleveret til klasserne i oktober 1.

klasse og indsamlet i januar måned 1. klasse. Det var ikke alle klasser, der umiddelbart gik i gang med registreringen, men alle klasser registrerede udlån i december og januar. Vores mål for læseomfang er derfor baseret på denne afgrænsede periode.

Til analyserne er lærernes registrering anvendt. Sammenhængen mellem lærernes registrering og elevernes egen registrering<sup>3</sup> var stærk ( $r = .86$ ) for antal bøger og ( $r = .90$ ) for antal enheder, hvilket tyder på, at der var tale om en pålidelig registrering. Med hensyn til målets gyldighed, kan vi dog ikke være sikre på, at eleverne altid læste de bøger, de lånte, og vi ved heller ikke, hvor grundigt de blev læst.

### **Afgrænsning af datasættet**

For elever, der allerede ved første testpunkt læste meget hurtigt og præcist, er der risiko for, at målet for fremgang i ordlæsning (antal korrekt læste ord i minuttet) bliver misvisende, fordi der ganske enkelt er en naturlig grænse for, hvor meget mere eleverne kan gå frem på dette ordniveau. Læste en elev 120 eller flere ord korrekt pr. minut ved det afsluttende testpunkt i maj måned, har vi vurderet, at han eller hun har nærmet sig en grænse for, hvor meget mere han eller hun kan forventes at gå frem. På den baggrund udgår to elever fra de efterfølgende analyser.

Da en del af variationen i omfang af frilæsning kan skyldes forskelle mellem klasserne, kan det være problematisk at fortolke resultater af analyser, hvor eleverne fra de syv klasser indgår som

én gruppe. For at se hvorvidt de syv klassers gennemsnitsscore i læsemængde (antal enheder) adskilte sig signifikant fra hinanden, gennemførtes en variansanalyse. Analysen viste, at gennemsnitsscoren for én af klasserne var signifikant højere end for de øvrige seks klasser. Derimod var der ingen signifikante forskelle mellem disse seks klasser, hvorfor de behandles som én gruppe i analyserne, mens den sidste klasse udgår.

Samlet set betyder ovenstående, at der indgår 129 elever fra seks klasser i analyserne.

### **Fremgangsmåde**

Alle test i såvel børnehaveklasse som 1. klasse blev afviklet individuelt med hver deltager af trænede testledere.

### **Resultater**

I tabel 1 fremgår deskriptiv statistik af de anvendte mål i undersøgelsen, mens tabel 2 viser korrelationerne mellem målene.

I relation til undersøgelsens første forskningsspørgsmål om sammenhængen mellem læsemængde og læsefremgang kan flere resultater i tabel 2 fremhæves. Antal bøger er et langt mindre følsomt mål end antal enheder og viser langt svagere korrelationer med de øvrige mål – selv om den indbyrdes korrelation mellem de to mål for læseomfang er stærk. Når målet er antal læste (eller i hvert fald lånte) enheder, ses en moderat og klart signifikant sammenhæng med fremgangen i læseniveau fra november til maj. Sammenhængen mellem antal enheder og elevernes læseniveau i udgangspunktet (dvs. ved starten af udlånsperioden) er derimod

<sup>3</sup> Elevernes egen registrering er foreløbig opgjort for fire klasser.

**Tabel 1.** Deskriptiv statistik

|                                   | Skala                                      | Gennemsnit | Std.afv. |
|-----------------------------------|--|------------|----------|
| bogstavkendskab                   | procent                                    | 86         | 17       |
| fonologisk opmærksomhed           | procent                                    | 34         | 27       |
| hurtig seriel benævnelse af cifre | antal cifre pr. sek.                       | 1.01       | .23      |
| udgangspunkt (nov. 1. kl.)        | antal korrekt læste ord pr. min.           | 11.35      | 12.02    |
| maj 1. klasse                     | antal korrekt læste ord pr. min.           | 40.48      | 28.56    |
| fremgang                          | forskel i antal korrekt læste ord pr. min. | 29.48      | 21.64    |
| antal bøger                       |  | 3.31       | 2.70     |
| antal enheder                     |  | 4653.61    | 4335.36  |

*Note.* udgangspunkt = antal korrekt læste ord pr. min., november 1. klasse; maj 1. klasse = antal korrekt læste ord pr. min., maj 1. klasse; fremgang = differensen mellem antal korrekt læste ord pr. min. november og maj 1. klasse; antal bøger = antal registrerede bøger i perioden december til januar 1. klasse; antal enheder = antal registrerede enheder i perioden december til januar 1. klasse.

**Tabel 2.** Korrelationer mellem undersøgelsens mål.

| Mål                                  | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. bogstavkendskab                   |       |       |       |       |       |       |
| 2. fonologisk opmærksomhed           | .31** |       |       |       |       |       |
| 3. hurtig seriel benævnelse af cifre | .28** | .26** |       |       |       |       |
| 4. udgangspunkt                      | .39** | .49** | .52** |       |       |       |
| 5. fremgang                          | .30** | .31** | .47** | .41** |       |       |
| 6. antal bøger                       | .13   | -.02  | .13   | .02   | .24** |       |
| 7. antal enheder                     | .23** | .14   | .31** | .21*  | .44** | .83** |

\* $p < 05$ . \*\* $p < 01$ .

*Note.* udgangspunkt = antal korrekt læste ord pr. min., november 1. klasse; fremgang = differensen mellem antal korrekt læste ord pr. min. november og maj 1. klasse; antal bøger = antal registrerede bøger i perioden december til januar 1. klasse; antal enheder = antal registrerede enheder i perioden december til januar 1. klasse.

påfaldende svag, men dog også signifikant. Tilsyneladende er det kun i begrænset omfang elevernes læseniveau,

der har bestemt, hvor mange og hvor lange frilæsningsbøger de læste i ud-lænsperioden.

**Tabel 3.** Hierarkisk regressionsanalyse med antal korrekt læste ord pr. min. i maj 1. klasse som afhængig variabel.

| Afhængig variabel | Trin | Uafhængige variable | $R^2$ | $\Delta R^2$ |
|-------------------|------|---------------------|-------|--------------|
| maj 1. klasse     |      |                     |       |              |
|                   | 1.   | udgangspunkt        | 52.9  | 52.9***      |
|                   | 2.   | læseforudsætninger  | 59.2  | 6.3***       |
|                   | 3.   | antal enheder       | 63.6  | 4.4***       |

\*\*\* $p < 001$ .

*Note.* læseforudsætninger = bogstavkendskab, fonologisk opmærksomhed og hurtig seriel benævnelse af cifre målt i slutningen af børnehaveklassen.

Umiddelbart stemmer sammenhængen mellem læseomfang og læsefremgang med den formodning, at omfanget af elevers selvstændige læsning bidrager positivt til deres fremgang i ordlæsning. Det er imidlertid væsentligt at spørge, om denne sammenhæng stadig er signifikant, når man kontrollerer for læsefærdigheder i udgangspunktet og for kendte forudsætninger for læsning (forskningsspørgsmål nr. 2) – ikke mindst da variabelen “fremgang”, som det ses i tabel 2, korrelerede signifikant med såvel “udgangspunkt” som læseforudsætninger (bogstavkendskab, fonologisk opmærksomhed og hurtig seriel benævnelse).

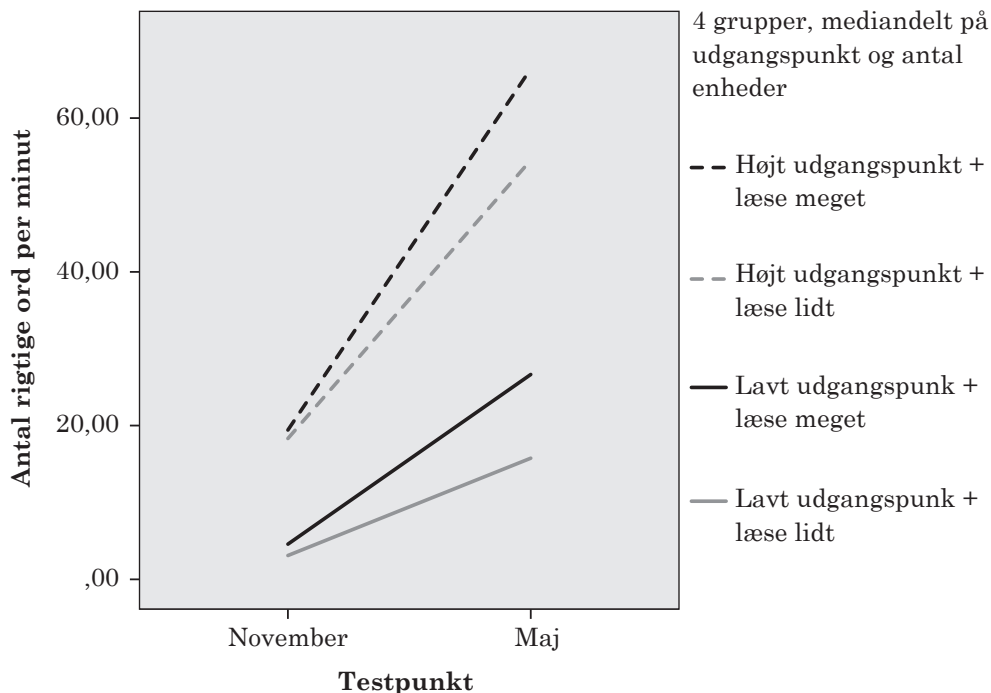
For at svare på forskningsspørgsmål nr. 2 gennemførte vi en hierarkisk regressionsanalyse med antal korrekt læste ord i maj 1. klasse som afhængig variabel (tabel 3).<sup>4</sup> Elevernes udgangspunkt i ordlæsning (antal korrekt læste ord i november 1. klasse) blev indsat som

den første uafhængige variabel og forklarede, som det fremgår, en betydelig del (52,9 %) af variationen i den afhængige variabel. Der var med andre ord en meget stærk sammenhæng mellem læsefærdigheder målt midt i 1. klasse og læsefærdigheder målt sidst i 1. klasse.

Den variation, der er tilbage i den afhængige variabel efter dette første analysetrin, svarer til den variation i variabelen “fremgang”, der ikke kan forklares af forskelle i variabelen “udgangspunkt”. I analysens næste trin forklarede vores tre mål på læseforudsætninger tilsammen yderligere 6,3 % af variationen. Disse mål opfangede formentlig en variation i relevante læseforudsætninger, som endnu ikke var blevet omsat til læsefærdigheder i november 1. klasse (hvor der på variabelen “udgangspunkt” ses en tendens til gulveffekt, jf. tabel 1).

Som tredje og sidste trin i analysen blev antal læste enheder indsat som uafhængig variabel og forklarede yderligere 4,4 % af variationen. Vi fandt med andre ord, at omfanget af elevernes frilæsning bidrog selvstændigt til at forklare forskelle i læseudvikling. Dette resultat styrker den formodning,

4 En test for multikollinearitet bekræftede, at regressionsanalysen lod sig gennemføre meningsfuldt; ingen tolerance-værdier var mindre end .5.



**Figur 1.** Betydningen af megen eller lidt frilæsning i samspil med højt eller lavt udgangspunkt i ordlæsning for fremgang i ordlæsning fra november til maj måned 1. klasse. Stiplede linjer: højt udgangspunkt, optrukne linjer: lavt udgangspunkt, sorte linjer: stor læsemængde, grå linjer: lille læsemængde.

at frilæsning er en aktivitet, der bidrager positivt til læseudviklingen allerede i 1. klasse. Modellen forklarede som helhed 63,6 % af variationen i elevernes ordlæsning i slutningen af 1. klasse.

Figur 1 anskueliggør samspillet mellem udgangspunktet i læsning, omfanget af frilæsning samt fremgangen i læsning. Deltagerne er her inddelt i 2 x 2 grupper. Først blev deltagerne inddelt i to grupper baseret på mediansplit af deres udgangspunkt i ordlæsning: højt (stiplede linjer med gennemsnitligt ca. 20 ord korrekt per minut i november) vs. lavt (optrukne linjer med gennemsnitligt ca. 5 ord korrekt per minut i november). Derefter blev gruppen med

højt udgangspunkt atter medianopdelt efter den registrerede læsemængde (blå linje = stor læsemængde, grøn linje = lille læsemængde; *median* = 6.266 enheder). Tilsvarende blev gruppen med lavt udgangspunkt opdelt (blå linje = stor læsemængde, grøn linje = lille læsemængde; *median* = 1.794 enheder). Linjernes hældning afspejler gruppernes fremgang fra udgangspunktet i november og frem til maj 1. klasse: Jo stejlere linje, jo større fremgang.

Overordnet ses det, at der var klare fremgange fra november til maj i alle fire grupper. En variansanalyse (mixed between-within subjects) viser da også, at effekten af testtidspunkt (november

vs. maj) er betydelig (Wilks Lambda = .25,  $F(1, 122) = 361.01$ ,  $p = .000$ , partial eta squared = .75). Men som det ses, oplevede elever med et højt udgangspunkt større fremgange end elever med et lavt udgangspunkt (de stiplede linjer er stejlere end de optrukne), hvilket gav en stærk interaktion mellem udgangspunkt og testtidspunkt (Wilks Lambda = .67,  $F(1, 122) = 61.04$ ,  $p = .000$ , partial eta squared = .33). Fremgangens størrelse afhang med andre ord af udgangspunktet.

Ligeledes oplevede elever, der læste relativt meget, større fremgange end elever, der ikke læste så meget (de blå linjer er stejlere end de grønne), hvilket gav en signifikant interaktion mellem læsemængde og testtidspunkt (Wilks Lambda = .92,  $F(1, 122) = 10.60$ ,  $p = .001$ , partial eta squared = .08). Fremgangens størrelse afhang således også af læsemængden.

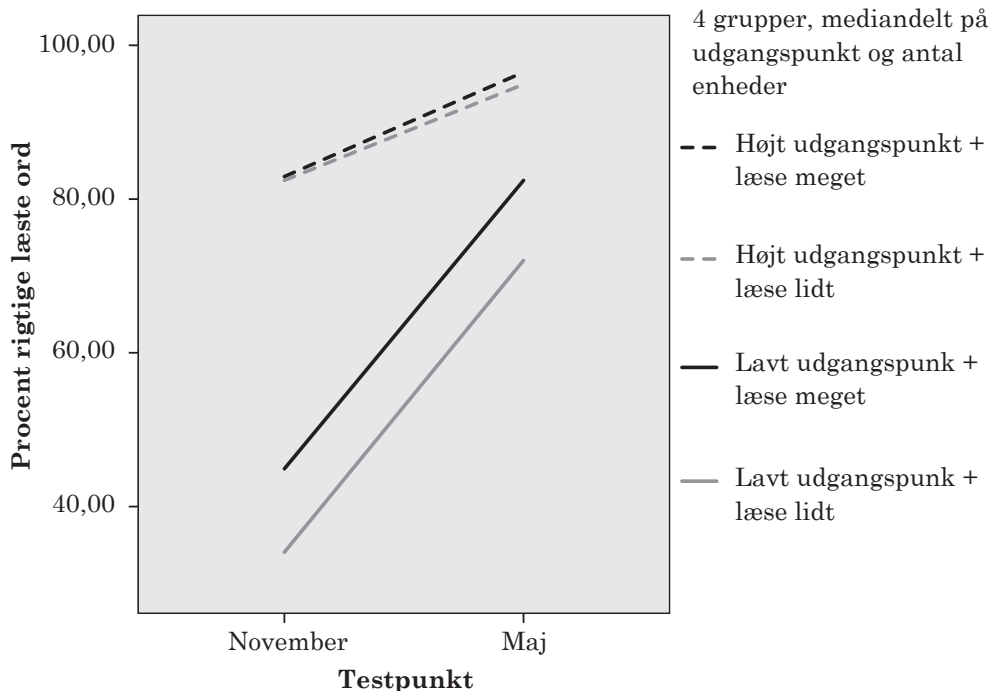
Man kan nu spørge, om der var nogle kombinationer af udgangspunkt og læsemængde, der gav fremgange, som ikke allerede var forklaret af de to faktorer hver for sig. Det ser ikke ud til at være tilfældet. Vi fandt *ikke* nogen signifikant trevejs-interaktion mellem udgangspunkt, læsemængde og testtidspunkt (Wilks Lambda = .10,  $F(1, 122) = .05$ ,  $p = .823$ , partial eta squared = .00). Det betyder, at effekten af læsemængde ikke afhang af udgangspunktet. For gruppen, der startede lavt, sås der cirka samme effekt af at frilæse meget som for gruppen, der startede højt.

Da mange i gruppen, der startede lavt, læste de korte lydrette ord i højt-læsningsprøven med stort besvær (5 rigtige ord per minut svarer til et tidsforbrug

på 12 sekunder per rigtigt læst ord), er det oplagt at spørge, om fremgangene i denne gruppe skyldtes specifikke fremgange i enten læsepræcision eller læsehastighed – eller en kombination af fremgange i begge dimensioner (forskningsspørgsmål 3).

For at svare på dette ser vi i figur 2 specifikt på scorerne i læsepræcision (procent korrekt læste ord) i november og maj 1. klasse for de samme fire grupper som i figur 1. Før en variansanalyse (mixed between-within subjects) blev gennemført, blev en logit-transformation af procentværdierne foretaget. Vi fandt igen en klar effekt af testtidspunkt (Wilks Lambda = .35,  $F(1, 122) = 228.9$ ,  $p = .000$ , partial eta squared = .65), men ingen signifikant interaktion mellem udgangspunkt og testtidspunkt (Wilks Lambda = .99,  $F(1, 122) = 1.7$ ,  $p = .190$ , partial eta squared = .014). Elever med et højt udgangspunkt oplevede her ikke større fremgange end elever med et lavt udgangspunkt. Dette skal dog ses i lyset af, at der er et naturligt loft for, hvor meget eleverne kan gå frem, når der er tale om præcision.

Det springende punkt i forhold til forskningsspørgsmål 3 er imidlertid, om der var nogen signifikant interaktion mellem læsemængde og testtidspunkt. Det fandt vi ikke (Wilks Lambda = .99,  $F(1, 122) = .62$ ,  $p = .434$ , partial eta squared = .01). Som det fremgår af de næsten parallelle linjer i figur 2, går læse-lidt og læse-meget grupperne cirka lige meget frem. Eftersom vi således ikke fandt nogen effekt af læsemængde på udviklingen i læsepræcision, kan vi slutte, at effekten, der er afbilledet i figur 1, kan tilskrives en effekt specifikt på udviklingen af læsehastighed.



**Figur 2.** Betydningen af megen eller lidt frilæsning i samspil med højt eller lavt udgangspunkt i ordlæsning for fremgang i præcision i ordlæsning fra november til maj måned 1. klasse. Stiplede linjer: højt udgangspunkt, optrukne linjer: lavt udgangspunkt, sorte linjer: stor læsemængde, grå linjer: lille læsemængde.

## Diskussion

Vi fandt i denne undersøgelse en moderat sammenhæng ( $r = .44$ ) mellem omfanget af frilæsning i 1. klasse og fremgang i ordlæsning fra midten til slutningen af skoleåret. Omfanget af frilæsning blev målt som antallet af enheder i frilæsningsbøger, der blev læst i skolen eller lånt med hjem. Dette læsemængdemål var et langt stærkere korrelat til læsefremgang end antallet af læste/lånte bøger. Opgørelsen af antal læste/lånte enheder var dog kun mulig, fordi udlånsregistreringen var baseret på frilæsningsbøger, som var udvalgt og omfangsberegnet på forhånd.

Sammenhængens styrke svarer meget godt til hvad man har fundet i tidligere undersøgelser af sammenhænge mellem læseerfaring og læseniveau (fx Mol & Bus, 2011). Vi gik imidlertid et skridt videre end tidligere undersøgelser ved at undersøge sammenhængen mellem elevernes læsemængde og *fremgang* i læsning, frem for at se på sammenhængen mellem læsemængde og læseniveauet *her og nu*. I her og nu-undersøgelser kan man ikke afgøre om en effekt går den ene eller den anden vej: Er det læseerfaringen der påvirker læseniveauet eller omvendt? Sammenhængen mellem læsemængde og læsefremgang er derfor et stærkere belæg



for, at der faktisk er en positiv effekt af frilæsning. Den fundne sammenhæng var signifikant selv efter kontrol for elevernes læseniveau ved begyndelsen af udlånsperioden og for læseforudsætninger ved slutningen af børnehaveklassen.

Vi kan dog ikke være sikre på, at fremgangene i læsning er et *direkte* resultat af elevernes frilæsning. Vi kan nemlig ikke udelukke, at der har været intervenserende faktorer på spil – fx elevernes generelle motivation for læseundervisning i skolen. Man kan således forestille sig, at elever, der *generelt* er motiverede for aktiviteter relateret til læsning, også låner flere frilæsningsbøger end andre deltagere i undersøgelsen. Dermed kan det være *andre* aktiviteter i undervisningen end frilæsningen, der ligger bag elevernes fremgang i læsning.

Når det gælder undersøgelsens pædagogiske implikationer, må det fremhæves, at vi ikke fandt nogen effekt af frilæsning på udviklingen af læsepræcision. Elever, der var usikre ordlæsere i udgangspunktet, gik cirka lige meget frem i sikkerhed, uanset om de var noteret for et stort eller et lille forbrug af frilæsningsbøger. Det er måske ikke så overraskende, når man tænker på, at det for mange af disse elever handlede om overhovedet at få knækket koden og blive i stand til at læse helt simple ord som *bi* og *hat* uden fejl. Det lærer man næppe af at sidde med en frilæsningsbog. Derimod fandt vi en effekt på udviklingen af læsehastighed. Det tyder på, at frilæsningen hjalp eleverne til en mere flydende læsning af ord som de *al-lerede* kunne læse korrekt.

Det kan her bemærkes, at vores data i høj grad bekræfter “Niensens Lov”, der siger, at elever først for alvor udvikler deres læsehastighed, når de har nået en høj grad af præcision (Nielsen m.fl., 1992; Frost, 2005). Nyttens af frilæsning er således meget tvivlsom, når det gælder elever, der har problemer med at læse korte lydrette ord korrekt.

Det skal også understreges, at effekten af frilæsning naturligvis bør sammenlignes med effekten af de aktiviteter, som tiden *ellers* kunne have været brugt på. Det er meget muligt, at de elever, der ikke frilæste så meget, ville have haft større udbytte af aktiviteter, der ikke i så høj grad afhang af deres egen motivation for at læse. Den fundne sammenhæng betyder således ikke, at frilæsning kan anbefales ubetinget som en gavnlig aktivitet i indskolingen.

En ting er, at vi fandt en robust, signifikant effekt af frilæsning – men hvorfor var den kun moderat og ikke stærkere endnu? Det oplagte svar er, at der formentlig også er andre faktorer, der har indflydelse – sådan at det ikke er den akkumulerede læsemængde, der alene driver læseudviklingen frem. Som nævnt i indledningen er det en kendt erfaring, at nogle børn lærer med langt mindre øvelse end andre. At sammenhængen mellem registreret læsemængde og læsefremgang kun var moderat, kan imidlertid også skyldes de notoriske vanskeligheder med at opgøre elevens læsemængde på en pålidelig og gyldig måde. Vi fandt som nævnt en fin sammenhæng mellem lærernes udlånsregistrering og registreringerne i elevernes logbøger af, hvad de havde læst. Det tyder på, at vores læsemængdemål

var pålideligt. Men der kan være væsentlige forskelle i elevernes selvstændige læsning, som vores mål ikke fik fat i. Det er fx tænkeligt, at kortvarige læseforsøg i hverdagen (læsning af skilte, mælkekartoner etc.) har betydning for begynderlæseres udvikling. Validiteten af vores mål kunne således uden tvivl have været bedre – vi ved bare ikke hvor meget.

Også den beskedne korrelation mellem læsemængde og læsefærdigheder i udgangspunktet ( $r = .21$ ) kan undre – for det synes indlysende, at der kan være en sammenhæng mellem, hvor godt elever læser, og hvor meget de har lyst til (og kan *overkomme*) at læse. En forklaring på den ret svage sammenhæng, vi fandt, kan være, at der var en begrænset variation i elevernes læsefærdigheder i udgangspunktet, idet der var tendens til gulveffekt. Endvidere var frilæsningen i høj grad en aktivitet, der foregik i skoletiden, og i denne sammenhæng havde gode og mindre gode læsere formentlig cirka lige lang tid til rådighed, hvilket kan have mindsket variationen i registreret læsemængde.

I lyset af de vigtige pædagogiske implikationer er der naturligvis behov for flere og gerne grundigere undersøgelser på området. Da selvstændig læsning i sagens natur kræver, at eleven selv er motiveret og har lyst til at samarbejde, er det vanskeligt at se, hvordan man kan gennemføre egentlige effektundersøgelser, hvor der “doseres” forskellige læsemængder til forskellige elever. Men måske kan registreringen af elevernes selvstændige læsning forbedres. E-bogs-teknologien giver nogle lovende nye muligheder i denne forbindelse:

Præcis hvilke tekster har eleven haft på skærmen og hvor længe?

Endelig er der faktorer, som ikke blev kontrolleret i vores undersøgelse. Det gælder ikke mindst lærerfaktoren. Frilæsningens virkning afhænger formentlig i et eller andet omfang af, hvordan den organiseres. Hvilke andre aktiviteter spiller den sammen med? Og hvor god er læreren til at sikre, at eleverne låner bøger, der passer til deres læseniveau? En undersøgelse, hvor lærerfaktoren kontrolleres, vil være interessant – og kræve deltagelse af langt flere klasser!

## Tak

Til lærere, elever og medhjælpere der deltog i projektet. Til forlagene Gyldendal og Alinea for at have stillet bøger til rådighed for projektet.

## Litteraturhenvisninger

- Anderson, C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Borstrøm, I. & Petersen, D. K. (2004). *Ordlæs*. København: Alinea.
- Cipielewski, J. & Stanovich, K. E. (1992). Predicting Growth in Reading Ability from Children's Exposure to Print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. udg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children: A Quick Measure of Reading Experience. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 733-740.
- Ecalles, J. & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from Grade 1-5. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 525-544.

- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E. & Zehr, K. S. (1996). Using Children's Literacy Activities to Predict Growth in Verbal Cognitive Skills: A Longitudinal Investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 296-304.
- Frost, J. (2005). *Læsemåleren*. Gyldendal
- Juul, H. & Møller, L. (2011). *Ordlæseprøve 1*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Juul, H. (2009). *Holgers højtæsningslister*. Upubliceret testmateriale, Center for Læseforskning.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383-399.
- Mejding, J. & Rønberg, L. (2007). *PIRLS 2006 – en sammenfatning*. [http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersoegelser/pirls/udgivelser\\_forlag\\_20081210144415\\_pirls-pixi2.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersoegelser/pirls/udgivelser_forlag_20081210144415_pirls-pixi2.pdf)
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: The National Institute of Child Health and Human Development [http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook\\_pdf.pdf](http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf).
- Nielsen, J. C., Allerup, P., Ankerdal, H., Gamby, G., Poulsen, A. & Søgård, A. (1992). *IL-håndbog. Individuel læseundersøgelse. Et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læsning på 3.-7. klassetrin*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rønberg, L. & Petersen, D. K. (2010). *The Relationship between Component Skills, Reading Experience, and Reading Comprehension in Danish 3rd Graders*. [http://pure.au.dk/portal/files/34295208/POSTER2010\\_Louise\\_Roenberg\\_Dorthe\\_Klint\\_Petersen.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/34295208/POSTER2010_Louise_Roenberg_Dorthe_Klint_Petersen.pdf)
- Skolestyrelsen (2011). *Pisa 2009 – læsning*. <http://www.ktst.dk/sitecore/content/Skolestyrelsen/Skolen/PISA/PISA%202009/Laesning%202009.aspx>.
- Spear-Swerling, L. (2006). Childrens reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220.
- Taylor, B. M., Frye, B. J. & Maruyama, G. M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Termansen, M-B. (2011). Samarbejde og læsebånd i den første læseundervisning. *Læsepedagogen*, 2, 15-19.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål 2009 Børnehaveklassen*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 25, faghæfte 23. <http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Boernehaveklassen.aspx>.

## Redaktionelt forord:

Når vi i PPT har valgt at trykke denne artikel, som også er blevet bragt i "Læsepædagogen" 6/2011, er det fordi læse-stavevanskeligheder/ordblindhed både traditionelt set og aktuelt er et af PPRs mange hovedinteresseområder. Det er, som det fremgår af artiklen, helt nødvendigt, at PPR fastholder en nuanceret tilgang til forståelsen og beskrivelserne af læsevanskeligheder og fx ikke lader sig nøje med en hurtig henvisning til, at eleven har afkodningsvanskeligheder, og så kan man undervise vedkommende i det.

Der skal en helt anderledes bred og detaljeret vurdering til – også hvis specialundervisningen skal kunne få effekt.

## Læsevanskeligheder og den vanskelige fælles terminologi



*Terminologien omkring typer og grader af læsevanskeligheder er fortsat til debat. Et væld af navne og begreber florerer i faglitteraturen, og det er ikke let at skelne mellem de forskellige termer, der anvendes. Fx forskellen på dyslektiske vanskeligheder, massive læse-/stavevanskeligheder, ordblindhed, vedvarende læsevanskeligheder, specifikke læse-/stavevanskeligheder, svære læsevanskeligheder og fonologiske vanskeligheder. En mangfoldighed der vidner om fortsat forskningsmæssig interesse, men også om en manglende enighed om begrebernes indhold og brug, hvilket i sidste ende kunne berøre den pædagogiske indsats. Her peges på en række af de problemstillinger, som knytter sig til den terminologiske mangfoldighed, der hersker på området.*

*Ib Hedegaard Larsen, lærer og cand. pæd. psych.  
Ansæt som afdelingsleder ved læseklasserækken*

### Forskningsmæssige tilgange og dilemmaer

I løbet af de hundrede år, fænomenet dysleksi (ordblindhed/læsevanskeligheder) har været kendt og genstand for forskning, har en lang række faglige specialister forsøgt at afdække såvel årsager til fænomenet som mulige behandlingsmæssige tiltag. Læger, øjen-

læger, neurologer, psykologer, audiologopæder og senest sprogvidenskaben har gennem tiden bidraget med forskning, artikler og bøger og dermed til en gradvis større forståelse af fænomenet. I takt med denne forskning fremkom stadig nye begreber med tilhørende definitioner og tilgange til fænomenet: dysleksi (R. Berlin), visuel hukommelse

(Hinselwood), wordblindness (Morgan), developmental dyslexia (Orton), visuel og auditiv dysleksi (Gjessing), dysfonisk og dyseidetisk dysleksi (Boder), vanskeligheder med det fonematiske princip (Elbro) og fonologiske vanskeligheder (Lieberman). Rækken af bidragydere er lang, og alle har (som i den gamle historie om de seks kloge, men blinde mænd, der ville undersøge, hvordan en elefant så ud) medvirket til en stadig nuancering af fænomenet, men ingen har endnu 'set', hvordan elefanten eller fænomenet 'i virkeligheden' ser ud, hvilket bl.a. forklarer, hvorfor der til stadighed er diskussion om såvel definition som årsager.

Hos vore naboer, Sverige og Norge, anvendes fx begrebet 'dysleksi' frem for 'ordblindhed', der til gengæld er mest anvendt i Danmark. I England bruges dyslexia af og til synonymt med specifikke indlæringsvanskeligheder (Bjaalid 2002), mens dysleksi/ordblindhed i Norden primært er knyttet til læsevanskeligheder. En norsk undersøgelse fra 2001 søgte at afdække, i hvor høj grad de norske PPR-kontorer (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) anvendte begrebet dysleksi til at beskrive læsevanskeligheder. Den viste, at størsteparten af kontorerne – nemlig 90 % – anvendte termen 'specifikke læse- og stavevanskeligheder', mens 70 % anvendte 'dysleksi' (Ibid). I Danmark er ikke foretaget en tilsvarende undersøgelse, men en gennemlæsning af ca. 100 pædagogiskpsykologiske vurderinger viser en variation over begreberne 'massive, vidtgående, specifikke læse- stavevanskeligheder', mens begreberne dysleksi eller ordblindhed anvendes yderst sjældent. Bjaalids artikel indledes med, at det

endnu ikke er lykkedes i Norge at give dysleksibegrebet et indhold, man kan enes om. Det må siges også at gælde i Danmark.

Et hurtigt blik på dysleksiforeningerne i Norden viser samme tendens, nemlig at der fortsat ikke er enighed om at definere dysleksi/ordblindhed. I såvel den svenske ordblindeforening som i det norske dysleksiforbund omtales den manglende enighed, og flere definitioner nævnes side om side. 'Dysleksi er en individuell vanske, derfor er ingen dyslektikere like. De 'lærde' er ikke heller helt enige, derfor presenterer vi flere definitioner av vansken'. (<http://www.dysleksiforbundet.no/no/dysleksi/>).

Ovenstående peger således på et af forskningens dilemmaer: jo mere nuanceret dysleksi/ordblindhed betragtes, jo sværere er det at opnå enighed om at afgrænse samt opstille kriterier for såvel testning som pædagogisk og undervisningsmæssig praksis. Skal dysleksi relateres til fx IQ, generelle indlæringsvanskeligheder, korttidshukommelse, sproglige vanskeligheder, genetik, epigenetiske problemstillinger (gener, der påvirkes af miljø) – altså andet end decideret læsning og dermed en bred forskningsmæssig tilgang til fænomenet? Eller skal forskningen koncentrere sig om en mere præcis og overskuelig afgrænset tilgang, der handler om fx symptomet afkodningsvanskeligheder eller fonologiske vanskeligheder? Et dilemma, der afspejles i to af de officielle definitioner, der benyttes i Danmark.

### **To officielle definitioner**

I Danmark findes umiddelbart to officielle definitioner på dysleksi/ordblind-

hed. Den ene findes i det internationale sygdomsklassifikationssystem ICD-10 og den anden i to udgaver – dels i Den Store Danske Encyklopædi og dels i forkortet udgave på VIHS' hjemmeside (Videnscenter for Handicap og Socialpsykiatri), hvor tidligere 'Videnscenter for Ordblindhed' nu hører under.

Dysleksi blev defineret og optaget første gang i 1994 i det internationale sygdomsklassifikationssystem (ICD-10) under kapitel 5 (Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser) med betegnelsen 'specifik læseforstyrrelse (ordblindhed)' med følgende beskrivelse:

*'Specifik og væsentlig forstyrrelse i udvikling af læsefærdigheder, som ikke alene kan forklares med mental alder, synsproblemer, neurologisk lidelse eller mangelfuld skolegang. Læseforståelse, ordgenkendelse, højtælningsevne og udførelse af færdigheder, som kræver intakt læseevne kan alle være afficeret (påvirket). Stavevanskeligheder er ofte forbundet med specifik læseforstyrrelse og vedvarer ofte op i adolescensen (puberteten), selv efter at læseevnen er forbedret. Læseforstyrrelse er ofte forudgået af forstyrrelser i tale- og sprogudvikling. Emotionelle forstyrrelser og adfærdforstyrrelser optræder ofte i forbindelse med læseforstyrrelser op gennem skolealderen.'* (Bertelsen 2000 s. 160).

Essensen i denne beskrivelse er, at der er en række symptomer, der ikke kan forklares ved manglende intelligens, dårligt syn, neurologisk lidelse eller manglende undervisning. Dvs., at un-

dersøgelsen skal forholde sig til, om barnet er relativt normalt begavet, at synet og andre sanser er intakte, at den neurologiske udvikling er svarende til barnets alder, og om barnet har modtaget fyldestgørende undervisning. Hvis eleven på trods af dette udvikler læsevanskeligheder, er der tale om en specifik læseforstyrrelse (dysleksi/ordblindhed).

Da ICD-10 i samme år blev anerkendt af Sundhedsstyrelsen som det officielle sygdomsklassifikationssystem i Danmark, er 'specifik læseforstyrrelse (ordblindhed)' således den ene officielt anerkendte definition, og umiddelbart ville et nærliggende ræsonnement være, at det således var psykiatere, der stillede diagnosen, da udviklingsforstyrrelser i henhold til ICD-10 sorteres under psykiatrien. Sådan forholder det sig imidlertid ikke, idet formanden for Ordblind/Dysleksiforeningen, Karl-Åge Andreassen, på en forespørgsel til formanden for Dansk Psykiatrisk Selskabs udvalg for Diagnostik, Klassifikation, Monitorering og Registrering, Ole Mors, fik det svar, at diagnosticering og behandling af læse- og staveforstyrrelser *ikke* hører ind under psykiatrien, men sorteres under Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (Nyt om ordblindhed, juni 2011). PPR har således kompetence og myndighed til at stille diagnosen dysleksi/specifik læseforstyrrelse i henhold til beskrivelsen i ICD-10. Spørgsmålet er så, om PPR-kontorer er vidende om, at det forholder sig sådan?

Den anden officielle definition findes i Den Store Danske Encyklopædi og er forfattet af Carsten Elbro: '**ordblindhed**, *dysleksi*, markante vanskeligheder ved at lære at læse og skrive, som

skyldes langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde ...' ([http://www.denstoredanske.dk/Samfund,\\_jura\\_og\\_politik/Sprog/Sprogvanskeligheder/ordblindhed?highlight=ordblindhed](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Sprogvanskeligheder/ordblindhed?highlight=ordblindhed)). Næsten enslydende definition findes hos tidligere 'Videnscenter for Ordblindhed' – nu ViHS: 'Ordblindhed eller dysleksi er vanskeligheder med at lære at læse og skrive. Vanskelighederne skyldes langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde. Ofte – men ikke altid – finder man andre i familien med læsevanskeligheder, fx en forælder, en bror eller bedsteforældre, som på trods af god begavelse har haft vanskeligt ved at lære at læse og skrive.' (<http://www.servicestyrelsen.dk/om-os/organisation/vihs-videnscenter-for-handicap-ogsocialpsykiatri/handicap-grupper/ordblindhed1/ordblindhed?searchterm=ordblin>)

Begge definitioner er relativt præcise og enkle, idet der er fokuseret på selve afkodningen som det centrale problem i læsevanskelighederne. Siden starten af 90'erne har læseforskere beskrevet og gentagne gange dokumenteret, at dysleksi/ordblindhed primært er relateret til 'en forstyrrelse i afkodningen af skriftsproget forårsaget af et svigt i det fonologiske system' (Høien og Lundberg 2000) og senest Elbro, der ser afkodningsvanskelighederne som 'beroende på problemer med at udnytte skriftens lydprincip' (Elbro 2007), dog tilføjer Elbro, at afkodningsvanskelighederne ikke må kunne forklares med svære sproglige vanskeligheder, dårligt syn eller hørelse.

Her er således tale om en meget omfattende definition (diagnose) beskrevet

i ICD-10, der er relativt kompliceret at udrede, da elementer som kognitiv funktion, sanser, sproglig formåen og neurologisk udvikling indgår. Og en relativ enkel definition af ordblindhed/dysleksi i form af fokus på afkodningsvanskeligheder, der kan afsløres allerede i 2. eller 3. klasse med pædagogiske prøver (fx 'Udvikling og afprøvning af procedure til identifikation af elever i risiko for dysleksi' udviklet af Elisabeth Arnbak og Ina Borstrøm). I skoleverdenen anvendes ofte hverken diagnosen 'specifik læseforstyrrelse' (dysleksi) eller afkodningsvanskeligheder (i betydningen ordblindhed), men til gengæld en række andre begreber, hvor det ikke helt præcist fremgår, hvad de indholdsmæssigt betyder – fx 'specifikke læsevanskeligheder', 'massive læsevanskeligheder' eller 'dyslektiske vanskeligheder'.

### **På vej mod en enslydende terminologi**

Da, så vidt jeg ved, stort set ingen i dette land stiller diagnosen 'specifik læseforstyrrelse (ordblindhed)' i henhold til ICD-10, står vi tilbage med den relativt enkle men meget klare definition: at ordblindhed er langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde, dvs. afkodningsvanskeligheder. En lang række fordele er forbundet med en fælles anvendelse af denne definition:

- For det første kan det kontrolversielle begreb ordblindhed helt afskaffes. Hvorfor kalde det ordblindhed (en blindhed relateret til noget visuelt), når der reelt er tale om afkodningsvanskeligheder

der, som jo meget præcist beskriver læseproblemet?

- For det andet er det relativt enkelt at afsløre afkodningsvanskeligheder. Det kræver ikke umiddelbart en lang uddannelse at tage disse pædagogiske prøver endsige aflæse dem. Det betyder, at skolerne kan sætte ind meget tidligt og afsløre afkodningsvanskeligheder.
- For det tredje vil skolen selv kunne diagnosticere afkodningsvanskelighederne – og dermed ikke være afhængig af den lange sagsbehandling i PPR – og dermed straks sætte ind med træning i afkodning – fx kursus i VAKS (Vokal-Af-Kodnings-Strategi) – og dermed afhjælpe problemet. Såkaldt ‘ordblindeundervisning’ vil således være træning i afkodning.

Tilbage står betegnelsen *dysleksi*, der egentlig betyder vanskeligheder (dys) med ord og tale (lexi) – svarende til det overordnede begreb *læsevanskeligheder*, og dysleksi bør således anvendes synonymt hermed, hvis ordenes oprindelige betydning skal give mening

Når en elev henvises til støtte- eller specialundervisning grundet læsevanskeligheder, handler det således om at beskrive kompleksiteten af disse læsevanskeligheder frem for at afgøre, om barnet er ordblindt eller ej. Vanskeligheder med fx afkodning, bogstavgenkendelse, semantisk forståelse og artikulering er alle brikker til beskrivelse af læsevanskelighedernes karakter, når en fagligt uddannet lærer står over for en elev. Med andre ord: beskriv bar-

nets vanskeligheder frem for at diagnosticere.

### **Afkodningsvanskeligheder er én forklaring på læsevanskeligheder**

Netop fordi læsevanskeligheder er så kompleks en størrelse, bør læreren være opmærksom på, at læsevanskeligheder i sit fundament og i sine følger-virkninger rækker langt ud over det, vi forstår ved læsning som værende ‘afkodning x forståelse’.

Nogle elever har problemer med forståelse af det, de læser, nogle med overhovedet at koncentrere sig om at lære bogstaverne, nogle mangler motivation til at udvikle deres læsning, men hovedparten har uden tvivl afkodningsvanskeligheder. Afkodningsvanskeligheder relateres bl.a. til grafem-fonem korrespondancen, men hvad er denne korrespondance, og hvad driver den?

En gennemlæsning af 60 indstillinger (PPV, Pædagogisk Psykologisk Vurdering) til vidtgående specialundervisning grundet læsevanskeligheder tegner et billede af elevernes vanskeligheder. Gruppen omfatter 4.-8. klasse med flest indstillinger på 4. og 5. klassetrin:

- Alle elever beskrives som havende afkodningsvanskeligheder målt på en række læseprøver og andet materiale, der måler elevens evne til at arbejde med bogstav og lyd.
- Ca. 95 % af eleverne har hukommelsesvanskeligheder målt med sætningsspændvidde samt delprøver fra WISC (intelligensprøve). Noget kunne således tyde på, at der for nogle er en sammenhæng mellem afkodningsvanskeligheder og hukommelsesspændvidde.



- Ca. 80 % har ligeledes matematikvanskeligheder, hvilket ofte forklares med, at eleverne har svært ved at læse tekststykker og dermed mister vigtig information i forbindelse med udregninger. Men det forklarer ikke, hvorfor en række elever ikke kan alle tallene til 100 eller bytter om på fx 56 og 65. Forklaringen er snarere, at der er en sammenhæng mellem at huske samt bearbejde de abstrakte bogstavers navn og lyd og tallenes navn og værdi.
- Ca. 75 % beskrives med ordmobiliseringsvanskeligheder målt på talepædagogiske test. Dvs., eleverne er ikke så hurtige til at benævne og finde de rigtige ord, hvilket kan være noget, der ligger til grund for afkodningsvanskeligheder eller er afledt deraf.
- Ca. 60 % beskrives med motoriske vanskeligheder enten direkte beskrevet i PPV'en eller målt i løbet af den første måneds undervisning gennem en række boldøvelser og krydsede øvelser (cross crawl). Ses bl.a. tillige ved en mangelfuld eller ikke-alderssvarende håndskrift.
- Ca. 50 % beskrives som havende artikulationsvanskeligheder, dvs. udtaleproblemer ved visse lydforbindelser. Kunne relateres til afkodningsvanskeligheder, idet elevens opfattelse af lyd og efterfølgende udtale er forringet.
- Ca. 50 % af eleverne har forældre med læsevanskeligheder, og for nogen er det således med stor sandsynlighed arveligt i en eller anden grad. Dvs., at nogle arver

forudsætninger for afkodningsvanskeligheder – måske epigenetisk (gener påvirket af opvækst).

Herudover blev alle elever prøvet med en simpel øjenmotorisk test, og ca. 20 % havde svært ved glidende øjenbevægelser i læseafstand. Endelig blev elevernes IQ og WISC-profil vurderet med henblik på eventuelle mønstre, men det viste sig, at IQ har en relativ lav indflydelse på afkodningsvanskeligheder, idet en del elever med relativ høj IQ har dårligere læsetestresultat end elever med relativt lavere IQ.

Ovenstående peger på, at når elever henvises til specialundervisning grundet læsevanskeligheder, tegner der sig et meget nuanceret billede, hvor afkodningsvanskelighederne årsagsmæssigt er viklet ind i en række andre kritiske forudsætninger, og ingen aner, hvordan disse kritiske forudsætninger forholder sig til hinanden. Et gennemgående træk er elevernes hukommelsesvanskeligheder – såvel korttidshukommelse som arbejdshukommelse, hvilket måske forklarer noget af grafem-fonemproblematikken i indlæringsfasen, så måske vil afkodningsvanskeligheder i fremtiden hedde hukommelsesvanskeligheder.

Hertil kommer en række faktorer som lavt selvværd, kost, søvn, motion, opmærksomhed og koncentration, der alle spiller afgørende ind i selve den daglige læseundervisning. Derfor er det fortsat vigtigt at bibeholde den nuancerede tilgang til læsevanskeligheder såvel forskningsmæssigt som i praksis.

Begrebet *læsevanskeligheder* dækker hele spektret, men inden for dette findes en mangfoldighed af kritiske fakto-

rer, der alle kan bidrage til at forklare læsevanskelighederne – herunder *afkodningsvanskeligheder* (det vi tidligere kaldte ordblindhed).

### **Litteratur:**

Bertelsen, Aksel (2000): *WHO ICD-10, Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser*. Munksgaard.

Bjaalid, Inger-Kirstin (2002): *Dysleksidiagnosen og dysleksidefinitionen i pædagogisk praksis* i *Nyt om Ordblindhed* nr. 31, juni 2002.

Elbro, Carsten (2007): *Læsevanskeligheder*. Gyldendal.

Høien, T. & Lundberg, I. (2000): *Dysleksi – fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk.

# “Bare rolig – udredningerne ender ovre i skabet” – refleksioner over mangeårig psykologpraksis og et aktuelt skoleudviklingsprojekt



*Denne artikel redegør for erfaringer og resultater af et skoleudviklingsprojekt i en større dansk kommune igangsat i 2009. Artiklen består i en analyse og diskussion af baggrunden for projektet, resultater og dilemmaer i udmøntningen heraf og ender op med beskrivelse af en model for rådgivningsarbejde i forhold til skolens hverdag og børn med særlige behov.*

*Af: Lene Tanggaard, cand.psych., Ph.d., Professor, Institut for Kommunikation og Mogens Blæhr, tidligere ledende psykolog og nuværende konsulent*

## En skelsættende oplevelse

Som nyuddannet psykolog tidligt i 1970'erne var den ene af denne artikels forfattere ansat som psykolog i en jysk kommune. Som altid var han omhyggelig med sine psykologiske udredninger og skrev samvittighedsfuldt mange sider om de enkelte elever til rapporter. En dag på skoleinspektørens kontor spurgte han inspektøren, hvad de egentlig gjorde ved de mange udredninger? “Bare rolig”, sagde inspektøren. “Vi gemmer dem herovre i pengeskabet. De er jo stemplet med ‘fortroligt’”. For psykologen blev oplevelsen skelsættende. Hvis arbejdet med de alenlange udredninger alligevel blot endte i pengeskabet, kunne man så bruge den kostbare psykologtid på noget andet? Eksempelvis på et mere direkte forebyggende og indgribende arbejde i forhold til de børn, der havde særlige behov? Ville lærerne og familierne i højere grad kunne få hjælp og vejledning fra psyko-

logerne, hvis afsættet for arbejdet blev en refleksion over konkrete oplevelser i dagligdagens undervisning og familieliv?

For psykologen i det ovenstående blev svaret ja og for mange andre psykologer med ambitioner om at forandre praksis til det bedre for familier, børn og lærere har svaret været enslydende. De senere års ambitioner om at ændre PPRs praksis har trukket på samme læs med overskrifter som mere forebyggelse og mindre test, inddragelse af familier og mere konsultation og hjælp til lærere og pædagogers dagligdag med børn (Nielsen, 2005; Hansen et.al., 2002; Hansen, 2005; Hansson, 1995; Leadbetter, 2006; Tanggaard & Elmholdt, 2006). Dette er senest afspejlet i et temanummer om inklusion i nærværende tidsskrift, hvor udfordringer og dilemmaer i forhold til in- og eksklusion af børn i den danske pædagogiske virkelighed diskuteres (Vol. 48, nr. 3,

2011). Det gælder i øvrigt ikke blot nationalt, men også internationalt. Miller & Leyden skriver således i 1999 i en artikel i tidsskriftet *British Educational Research Journal*, at: "Det primære fokus for forskning og praksis i den pædagogiske psykologi bør være at øge kvaliteten og effektiviteten af interaktionerne mellem lærere og elever, vel at mærke så mange lærere og elever som muligt, og samtidig undgå, at individuelle elever bliver konstrueret som 'medicinske modeller' (p. 392). Samtidig er der bevægelser i anden retning helt aktuelt, og man kunne med god ret kritisk spørge, om de mange fine lovord om inklusion kun fungerer på papiret, men ikke i praksis? Et eksempel er, at flere børn synes at blive fanget ind af diagnoser. Aldrig har så mange børn i Danmark fået tildelt en ADHD-diagnose (Jørgensen & Nielsen, 2010), et mønster der går igen internationalt (Graham, 2007). Jørgensen & Nielsen beskriver tendensen med overskriften "Patologisering af uro" og understreger, at en aktuel skolehverdag med mange krav om ansvar for egen læring, selvorganisering og ændrede opvækstvilkår øger sårbarheden hos børn, og at disse ændrede opvækstbetingelser er den væsentligste forklaring på stigende uro i skolehverdagen. I 2008 var 10.700 børn og unge i medicinsk behandling for ADHD. Det er en stigning på 40 procent i forhold til 2007 og næsten en tredobling i forhold til 2004, og i de seneste år er der sket en markant stigning i antallet af henvisninger til børne- og ungdomspsykiatrien; fra 2004 til 2006 steg henvisningerne således med 47 % ([http://www.servicestyrelsen.dk/analyse\\_og\\_data/god-social-praksis/tema-om-born-og-unge-](http://www.servicestyrelsen.dk/analyse_og_data/god-social-praksis/tema-om-born-og-unge)

med-handicap/faktaboks). En nærliggende forklaring på, at diagnoser efterspørges, er at det økonomiske bevilningssystem mestendels er opbygget således, at diagnoser udløser ressourcer til specialundervisning, hvor udgifterne år for år synes at stige (UVM, Tal der taler, 2009). Der er altså alle mulige grunde til at tage tråden op fra den nyuddannede psykologs oplevelse i 1970'erne og igen spørge: Hvordan sikre udvikling af psykologiske og pædagogiske praksisser og forklaringsmodeller, der hjælper, der hvor børn i skole og daginstitution har særlige behov? Hvordan forebygge mere og mindske symptomlindring med medicin, hvis langtidseffekter vi i øvrigt ikke kender? Noget tyder på, at de gode intentioner om at arbejde forebyggende og konsultativt måske kun ganske overfladisk har vundet indflydelse på rådgivere og psykologers praksis. Er de blot nye ord, der maskerer en dybt rodfæstet individualiserende og ekskluderende praksis både i rådgivere og nære professionelle arbejdspladser?

### **Et skoleudviklingsprojekt og taskforce**

Ovenstående ambition om metaforisk set at bevæge sig fra dokumenter i aflåsedede skabe til refleksioner over daglig praksis, og undren over, hvorvidt fine intentioner om inklusion kan rodfæste sig i ændret praksis, har været bagtæppe for det skoleudviklingsprojekt, der er omdrejningspunktet i nærværende artikel. Skoleudviklingsprojektet tilbyder ikke en enkel løsning på folkeskolevirkelighedens udfordringer, men har som sin ambition at bide sig mere vedholdende fast og insistere på at øge re-

fleksionsniveauet i den daglige skolehverdag.

### **Metode og fremgangsmåder**

De seneste to år har undertegnede været konsulenter og aktionsforskere i et større skoleudviklingsprojekt. Som del af en særlig Task-force har vi bistået udvalgte skoler, de nære professionelle og rådgivere i en større kommune med at komme et skridt væk fra det, vi har kaldt foranstaltningfiksering og hen imod en større grad af refleksion omkring handlekompetence i den daglige praksis i det enkelte lærerteam, på netværks- og kompetencemøder, i de enkelte rådgiverteams og på ledelsesniveau. Foranstaltningfiksering kan beskrives som en tendens til, uden nærmere indgående undersøgelse, at lokalisere et problem og finde en foranstaltning, der passer hertil (eksempelvis 'uro = ritalin', 'problemer med at lære = wisc-test', 'vanskeligheder med at komme i skole = kontaktperson', 'besvær med forældrene = familieklasser'). Disse typer af fikseringer ender ofte ud i, at der udvikles stadigt mere specialiserede tilbud til stadigt mere differentierede problemstillinger. Devisen risikerer desuden at blive: jo flere problemer vi beskriver, jo mere hjælp og jo flere ressourcer får vi. Samtidig lærer de enkelte aktører hurtigt at beskrive problemer på bestemte måder, fordi de så ved, at bestemte typer af indsatser bliver udløst. Overskrifterne for arbejdet med Task-force er og har modsat været at sikre større procesopmærksomhed, når problemer bliver til problemer, mere vægt på familier og børns egne perspektiver i den psykologiske udredning, højere grad af tværfaglig indsats

blandt rådgiverne og at bidrage til læringsparathed i de situationer, hvor problembeskrivelser lukker sig for hurtigt, og hvor der ikke arbejdes ud fra en nogenlunde fælles forståelse af situationen blandt de nære professionelle, rådgiverne og de involverede familier og børn. I sidste ende er målet med projektet at øge relations-, didaktiske- og klasseledelseskompetencer i dagligdagen på skolerne. Disse tre begreber er inspireret af rapporten "Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole" publiceret i 2008 af Clearinghouse, DPU. Det er et overordnet mål med Task-force, at lærere og rådgivere har de tre begreber på rygraden i det daglige arbejde. Samtidig har det været målet at udvide den psykologiske synsvinkel fra at være koncentreret om klassiske psykologiske interventioner baseret på test, terapi og personlig udvikling gennem coaching til at være rodfæstet i pædagogiske begreber. Aktionsforskningsdelen implicerer, at vi har intervenseret i praksis som deltagere i processen og ikke som neutrale, observatører på kanten af systemet og desuden har udvikling af praksis som et overordnet mål.

### **Det konkrete projekt og metoder**

Det konkrete skoleudviklingsprojekt og deltagelsen i Task-force blev igangsat i foråret 2009. Baggrunden for projektet var dels et tidligere elevfraværprojekt i kommunen, og dels de generelle udfordringer med stigende udgifter til specialundervisning og en ophobning af sager i familieafdelingen i kommunen. Projekt-elevfravær havde vist, at man i mange elevfraværssager ikke havde formået at inddrage børn og familiernes

perspektiver i tilstrækkelig grad. Gennem en formativ og udviklingsorienteret indsats fra konsulentens side lykkedes det at vise noget af vejen mod en mere familieinvolverende strategi med vægt på, at forældrenes og børnenes egne oplevelser og perspektiver på problemstillingerne blev inddraget som afsæt for refleksion meget tidligt i forløbet. Kort sagt var overskriften på indsatsen at få den psykologiske udredning og mere bredt den rådgivningsmæssige indsats ud af kontorerne og ind i familierne og lærernes hverdag. Yderligere var det sigtet at få møderne omkring eleven (eksempelvis i kompetencefora og på netværksmøder) til at sigte mod udvikling af en fælles forståelse af problemstillingen på tværs af faglige forskelligheder blandt rådgiverne og forskellige perspektiver blandt de involverede parter. I elevfraværssager viste det sig eksempelvis at være oplagt at inddrage perspektiver og viden fra sundhedsplejersker eller familierådgivere, selvom det var en sag på skolens grund, der vedrørte fravær fra undervisningen. Projektet viste også, at elevfraværssager, der kan siges at indgå under overskriften adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer, repræsenterede en stor udfordring for skolerne. Såkaldte fag-faglige problemstillinger syntes ikke at repræsentere nær så store udfordringer for lærerne og ligeledes PPR-personalet som mere AKT-relaterede problemstillinger. Projektet endte således ud i spørgsmålet: Hvordan sikrer vi handlekompetence blandt rådgivere, ledelse og lærere i forhold til disse personlige, sociale, adfærdsmæssige problemstillinger? Hvordan sikrer vi os at familierne inddrages, så de også får

ejerskab til at løse problematikkerne? Hvordan sikrer vi os, at rådgiverne arbejder ud fra en fælles forståelse og ikke arbejder i parallelle, men ukoordinerede spor. Task-force blev således igangsat som et mindre aktionsforskningsprojekt med en primær ambition om at forandre praksis i retning mod en større grad af inddragelse af børn og familiers perspektiv og med den ambition at søge mod en tværfaglig indsats i rådgivningen.

### Strategier

Strategierne bag indsatsen i task-force blev, med skolechefen som primus motor, formuleret i tæt samarbejde mellem forebyggelseschef, ledere af henholdsvis PPR, Børne- og Familierådgivning og Sundhedsplejen samt "Skolernes pædagogiske udvalg" (SPU), der består af fem skolelederrepræsentanter fra kommunen (der selv har meldt sig). Vi var som forskere og konsulenter penneførere på strategiplanen, men alle deltagere blev opfordret til at skrive med og til at involvere medarbejdere i formuleringerne af tekstens ordlyd. Strategien kom i hovedtræk til at bestå i formuleringer, der sigtede på at implementere kommunens sammenhængende børnepolitik (hvor det er et eksplicit mål at inddrage familierne). Dertil blev der formuleret to niveauer eller lag i teksten. Dels et lag, der angav guidelinenes for arbejdet i det almindelige professionelle arbejde med børn, dels et lag, der vedrørte strategier for rådgivningsarbejdet. Herudover har indsatsen bestået i møder og temadage med rådgivergrupperne og kontinuerlige møder med forvaltnings- og rådgiverchefer for at sikre udvikling af det tvær-

faglige samarbejde. Vi udvalgte derudover to fokusskoler (i samarbejde med skolechef og SPU), hvor vi som konsulenter fik til opdrag at arbejde formativ med vægt på inddragelse af familier og elevers perspektiver.

## Resultater og opmærksomhedspunkter

I det følgende fremhæver vi en række resultater og refleksioner, som vi er blevet opmærksomme på i løbet af projektet. De står for egen regning og udgør således ikke nødvendigvis de samlede aktørers perspektiver. Vi opsummerer dem her i punktform og uddyber dernæst gennem beskrivelse af en konkret case.

- På trods af vidtrækkende involvering af centrale aktører var det i begyndelsen af projektet oplevelsen for mange medarbejdere i organisationen, at strategiplanen ikke helt var deres egen. Det førte til, at vi i opstartsfasen anvendte en del tid på at drøfte status på planen og på at drøfte tvivl og usikkerhed vedrørende de konkrete formuleringer. Ledelsesopgaven med at trække strategiformuleringen 'ned i praksis' og involvere medarbejderne tydeligt repræsenterede en udfordring.
- Det har i perioder været vanskeligt at formidle, hvad inddragelse af familiernes perspektiver betyder i praksis. Der var længe tvivl angående den formative indsats fra konsulenternes side: arbejdede vi udredende eller konsultativt og kan man gøre begge dele samtidigt?

- AKT-børn repræsenterer den største udfordring for lærere og rådgivere i den daglige skolepraksis.
- Foranstaltningsfiksering findes stadig, og det er en lang sej kamp at flytte fokus hen mod procesorientering.

I det følgende beskriver vi en case, hvor Task-force konsulenten har været inddraget i praksisudvikling på en skole. Case er eksemplarisk, fordi den viser, hvordan det lykkes at rykke en fastlåst sag hen imod mere procesorientering til glæde for både barn, forældre og lærere. Alle Task-force sager dokumenteres gennem transskriptioner af båndudskrift efter hvert møde suppleret med mere almene kommentarer.

## Der må være grænser for, hvad vi skal finde os i

Niels går i 6. klasse på en fødeskole (skolen har til og med 7. klassetrin). Klasselæreren (relativt nyuddannet), der har klassen til matematik, er lige vendt tilbage fra barselsorlov. Dansk-læreren (erfaren specialklasselærer ansat i vikariatet, kommer fra anden kommune) fortsætter som dansklærer. Fire drenge fra klassen har for nylig været drøftet i Kompetenceforum (specialcentret, der rådgiver skoleleder) med særlig opmærksomhed på tre elever (Niels er den ene), som lærerteamet ikke mener, kan fortsætte på klassen, men bør henvises til specialklasse. Det ene forældrepar har nu flyttet deres søn til en privatskole. Der er ingen afklaring for de to andre drenge. Deres forældre vil ikke umiddelbart acceptere, at deres barn skal i specialklasse på na-

boskolen. Derfor bringes sagen igen op i Kompetenceforum, hvor Taskforce konsulenten nu deltager.

I Kompetenceforum møder både dansklærer og matematiklærer op og redegør for de store vanskeligheder, de oplever med Niels. Især dansklæreren oplever sig både provokeret af og magtesløs overfor Niels. Lærernes fortællinger om deres vanskeligheder er præget af normative beretninger om Niels' adfærd: Der må være grænser for, hvad man som lærer skal finde sig i. Og hvad de øvrige elever skal finde sig i. Og andre forældre klager også. Især dansklæreren føler sig provokeret af eleven og ser problematikken som et spørgsmål, der også omhandler det psykiske arbejdsmiljø: Det kan ikke passe, at man skal sygemelde sig pga. eleverne. Dansklæreren ser opgaven som et opdragelsesproblem. Matematiklæreren er mindre kategorisk. Inden hun gik på barsel oplevede hun både Niels og klassen som noget anderledes. En mere positiv kontakt til Niels og en mere harmonisk fungerende klasse.

I løbet af mødet bliver dialogen flyttet til at have fokus på Niels' adfærd som udtryk for noget andet end manglende opdragelse. Måske som udtryk for vanskeligheder ved at mestre en skolehverdag, hvor han ikke oplever sig forstået af lærerne og derfor heller ikke oplever sig hjulpet i vanskelige situationer, situationer hvor han mister grebet om både situationen og sig selv. Således set en elev, der både af lærerne og af sig selv opleves at mistrives. Det aftales, at lærerteamet i en periode får intensiv rådgivning og vejledning ud fra en sådan ændret forståelse af opgaven med særlig opmærksomhed på voksen-barn

relationen, kontakt og tilknytning. Dette blev meddelt forældrene ved brev fra skoleleder. Samtidig blev der aftalt en intensiveret indsats i forhold til klassemiljøet med særlig opmærksomhed på klasseledelse.

Der foreligger en tidligere Pædagogisk Psykologisk Vurdering af Niels, hvor det anbefales at have særlig opmærksomhed på Niels' sociale og følelsesmæssige udvikling. Og en formodning om, at adfærden kan være udtryk for Tourettes Syndrom. Under rådgivningsforløbet giver lærerne klart udtryk for, at de har oplevet sig magtesløse overfor opgaven at omsætte denne vurdering til en konkret praksis i skolehverdagen.

### **Inddragelse af familiens perspektiver**

Niels' lærere og skolen som sådan oplevede manglende opbakning fra Niels' forældre ift. at få Niels til at ændre adfærd, så han var til at undervise. Forældrene oplevede sig overset og dirigeret med af en skole, som ikke magtede at tage vare på deres barn og sikre ham en god skolehverdag. Et tidligere konstruktivt samarbejde imellem hjem og skole udviklede sig til en tiltagende konflikt og en klage fra forældrene til Skolebestyrelsen over skolens inkompetence.

På mødet i Kompetenceforum, hvor der blev åbnet for et ændret syn på opgaven, blev det aftalt, at forældrene skulle inviteres til et Netværksmøde med deltagelse af skoleleder, dansk- og matematiklærer samt PPR rådgiver efter en periode, hvor der var gjort erfaringer med den intensive rådgivning og vejledning af lærerne. Lærerne var me-



get bekymrede for at skulle møde forældrene. På Netværksmødet, der efter aftale blev ledet af PPR rådgiveren<sup>1</sup>, indleder skoleleder med at pointere, at skolen påtager sig den specialpædagogiske opgave ift. Niels og forventer, at kunne løse den, nu hvor lærerteamet får intensiv rådgivning og vejledning på opgaven fra PPR. PPR rådgiveren gør forældrene opmærksom på, at de også har mulighed for at få deres barn henvist til en AKT specialklasse, men at PPR står inde for, at den nuværende specialpædagogiske bistand er i overensstemmelse med Niels' behov. Og tilføjer, at opgaven ikke ses som en opdragsopgave, men en omsorgsopgave. Erfaringerne indtil nu har vist, at når de voksne formår at skabe tryghed for Niels, så udviser han mange ressourcer både ift. at fungere fagligt og socialt, og han synes at trives.

Forældrene giver udtryk for, at den forløbne periode har skabt markante ændringer ift. Niels' oplevelse af at gå i skole. Han er begyndt at omtale lærerne positivt, oplever sig forstået og hjulpet, når der opstår situationer, hvor han oplever det vanskeligt, både ift. at magte de faglige opgaver og fungere socialt.

Dialogen på Netværksmødet bliver tiltagende konstruktiv og ressourcefyldt. Der vokser en forståelse frem af, at Niels er på overarbejde, når han skal forsøge at mestre en hel skoledag. At han kommer "bombet" hjem efter en skoledag. At opgaven bl.a. er at hjælpe

og guide ham, så han ikke konstant er så presset.

Forældrene giver, på opfordring af PPR rådgiveren, mange konkrete eksempler på, hvordan de til hverdag med succes får hjulpet og guidet Niels. Lærerne supplerer med tilsvarende erfaringer fra skolehverdagen. PPR rådgiveren bidrager med sin særlige viden og forståelse til både at anerkende og berige de konstruktive eksempler.

Transskriptionen af diktafonoptagelsen fra Netværksmødet illustrerer markant ovennævnte antydede konstruktive udvikling i dialogen fra at være høfligt informerende hinanden til at blive tiltagende engageret og konstruktivt kreativ berigende hinanden ift. den ind mellem vanskelige opgave det er, både hjemme og i skolen, at hjælpe og støtte Niels i hans udvikling. Situationen går fra at være fastlåst til at være præget af en nysgerrig interesse efter at opnå en genuin forståelse for, hvad der gør skolehverdagen så vanskelig for Niels.

Ovenstående case er et eksempel på, hvordan Task-force konsulenten har været inddraget i forhold til særligt problematiske og fastlåste situationer på skolerne. Her er nøgleordene for indsatsen at øge procesopmærksomheden og ikke at ty til hurtige konklusioner som i følgeslutningen: uro = opdragsproblemer = specialklasse ved at inddrage de relevante aktørers perspektiver og herunder ikke mindst forældrene. Omdrejningspunktet er i særlig grad at få øget fokus på lærernes kernekompetencer her formuleret som et spørgsmål om relations- didaktisk og klasseledelseskompetencer for at undgå, at individuelle børn utilsigtet bliver konstrueret som 'problemet'

1 Efter aftale fungerede konsulenten som PPR rådgiver med opgaven formativt at have særlig fokus på den udviklende proces mod fælles forståelse ved inddragelse af forældrene og de nære professionelle

## En model for rådgiverarbejdet?

Det blev indledningsvist i artiklen antydet, at der muligvis er en diskrepans mellem de gode intentioner om inklusion formuleret af en række toneangivende teoretikere og praktikere på den ene side og den tilsyneladende tiltagende ekskluderende diskurs omkring børn særligt markant udtrykt med væksten i ADHD-diagnosen på den anden side. Task-force projektet blev igangsat på basis af denne undren, men var også helt konkret foranlediget af stigende udgifter til specialundervisning i kommunen og problemer med tilvejebringelse af et visitationsgrundlag baseret på beskrivelser af forudgående processer i arbejdet med udsatte børn. Men hvorfor har vi svært ved at inkludere børn, der på forskellig vis udfordrer normalundervisningen, selvom vi gerne vil? I den model for rådgiverarbejdet, der er på vej til at udkrystallisere sig på basis af Taskforce projektet, er der tre hovedoverskrifter, der, anvendt på rette måde i forhold til konkrete udfordringer, kan angive en vej til øget inklusion. Det er med andre ord vores erfaring, at rådgiverarbejdet må være: **1) tværfagligt** for at kunne håndtere udfordringer i skolehverdagen, hvor mange slags indsigter kan vise sig frugtbare **2) må kunne håndtere langt større inddragelse af børn og familiernes egne perspektiver** end for nuværende, hvor disse ofte forsvinder til fordel for teknisk-faglig sprogbrug, der ydermere risikerer at marginalisere familiernes egne perspektiver og **3) må være baseret på begreber fra den pædagogiske virkelighed** i udvikling af den pædagogiske praksis og derfor må være mindre baseret på udredninger af

individuelle dysfunktioner og udøvelse af individuel terapi. De begreber om konsultation, der hidtil er udviklet med afsæt i psykologers praksis i PPR (Nielsen, 2005; Hansen et.al., 2002; Hansen, 2005; Hansson, 1995; Leadbetter, 2006; Tanggaard & Elmholdt, 2006) er alle baseret på forholdsvis monofaglige (psykologisk inspirerede) beskrivelser og tankesættet hentes overvejende fra systemisk tænkning og forskellige terapeutiske interventionsteknikker. Den kim til en model, der er på vej til at udkrystallisere sig på basis af task-force projektet, er eksplicit flerfaglig og bygger ikke fortrinsvist på terapeutisk inspiration, men på pædagogiske begreber og en intention om at inddrage familiernes egne perspektiver inspireret af fænomenologisk tænkning, hvor faglige begreber sættes i parentes for at kunne beskrive og udvikle børnenes, familiernes og skolernes oplevede livsverden. Kunsten bliver således, som det indledningsvist blev fremhævet med reference til artiklen af Miler & Leyden, at øge kvaliteten af lærer-elev interaktioner gennem rådgiverarbejdet, og vores erfaring fra Task-force er, at dette sker bedst så tæt på lærernes praksis som muligt. Denne indsigt er desuden inspireret af tænkning hentet fra situeret læring (Lave & Wenger, 1991), hvor hovedsigtet således bliver at arbejde med inklusion på en sådan måde, at elever ikke blot rummes og accepteres, men også får mulighed for at øge deltagelse og mestring i den daglige skolepraksis (se også Alenkær, 2011). Inklusion handler således eksplicit om at øge oplevelsen af mestring og graden af deltagelse og ejerskab til livet i skolehverdagen for både elever og forældre.

## Konklusion og perspektivering

Task-force involverer mange små og gradvise skridt tæt på praksis, og samtidig arbejdes der på at almengøre erfaringerne gennem temamøder med rådgiverne, refleksioner over daglig praksis og tværgående ledelsesmøder med rådgiverchefer, skoleledere i det pædagogiske udvalg og forvaltningsledelsen og forskellige former for dokumentation. Den foreløbige model for arbejdet tager afsæt i inspiration fra det konkrete arbejde i kommunen både i forbindelse med Task-force og tidligere projekter, men er også på et mere overordnet niveau inspireret af aktuelle pædagogiske begreber, fænomenologisk tænkning og situeret læring med vægt på en forståelse af inklusion som øget deltagelse og mestring.

Det var et oprindeligt håb med projektet at bidrage til at forandre praksis på skolerne og i rådgivernes praksis med sigte på øget inklusion, deltagelse og mestring af de centrale opgaver for alle parter. Det er lykket så småt med små sten på vejen, og arbejdet fortsætter. Herunder også ambitionen om at udvikle en deltagelsesorienteret og familieinddragende konsultationsmodel for rådgiverpraksis.

## Referencer

- Alenkær, R. (2011). Inkluderende AKT-arbejde i skolen – en empirisk undersøgelse. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Temanummer: Inklusions- og eksklusionsprocesser i sociale sammenhænge. Vol. 48, nr. 3, 175-187.
- Graham, L. (2007). Out of sight, out of mind/out of mind, out of site. Schooling and attention deficit hyperactivity disorder. *Paper presented at the American Educational Re-*

- search Association (AERA). Annual conference*, April 9-13, Chigago.
- Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G., & Schiøttz, L. (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Årgang 38, nr. 1.
- Hansen, K.V. (2005). Konsultation revisited. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, Årgang 42, nr. 1(4-44).
- Hansson, U. (1995). *Konsultation som psykologisk metode i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jørgensen, C.R. & Nielsen, K. (2010). Patologisering af uro? I: Brinkmann, S. (red.). *Det diagnosticerede liv*. (pp. 179-205). Aarhus: Forlaget Klim
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leadbetter, J. (2006). Investigating and conceptualisering the notion of consultation to facilitate multi-agency work. *Educational Psychology in Practice*. Vol. 22, No. 1, 19-31.
- Miller, A. & Leyden, G. (1999). A coherent framework for the application of psychology in schools. *British Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 3, 389-400.
- Nielsen, S.K. (2005). Nye udfordringer for PPR psykologer: Fremtidens kompetencer. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, Årgang, 42, Nr. 4, 466-481.
- Nordenbo, S., Søgaard Larsen, M. Tiftikçi, N. & Wendt, R.N. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole- Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Tanggaard & C. Elmholdt (2006, red.). *Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR*. Temaseriehæfte: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. Årgang 43, Vol. 5.
- Andre kilder:**  
UVM. Tal der taler: <http://www.uvm.dk/service/Statistik/Tvaergaaende/Tal%20der%20taler.aspx>

# Kognitiv Adfærdsterapi og Obsessiv Compulsiv Disorder



*Artiklen handler om en effektundersøgelse af behandling af OCD med Kognitiv adfærdsterapi. Populationen udgjorde 19 personer, og heraf var 32 procent under 15 år.*

*På en skala fra 0-10 opnår 78 procent populationen et resultat på mellem 0-2, som betegnes som en "væsentlig bedring." medens der for de 32 procent under 15 år var tale om en 100 procent "væsentlig bedring."*

*For at få et fingerpeg om kvaliteten af resultaterne sammenlignes disse med Foa's klassiske undersøgelse af kognitiv adfærdsterapi som metode til behandling af OCD (Foa et al. 2005).*

*Desuden fokuseres der i artiklen på en kombination af metoderne kognitiv omstrukturering, eksponering og fokuseret afledning. Det kunne se ud til at denne kobling er mere effektiv end metoderne anvendt adskilt.*

*Det gode resultat med gruppen under 15 år kunne måske tilskrives, at der var tale om intensive forløb, hvor lærerne i enkelte tilfælde var blevet superviseret i principperne. Der er desværre ikke data på denne del af arbejdet. Afslutningsvis gives der nogle forsigtige bud på tidsrammer til et optimalt behandlingsforløb af OCD med kognitiv adfærdsterapi.*

*Aage Thomsen, cand. pæd. psych., privatpraktiserende psykolog*

## Indledning

Formålet med denne artikel er at beskrive erfaringerne med og resultaterne af kognitiv adfærdsterapi med 19 personer, der havde diagnosen OCD. Hensigten er også at sammenligne resultaterne med en eksisterende undersøgelse af behandling af OCD med Kognitiv Adfærdsterapi (Foa et al., 2005).

Desuden blev der foretaget en vurdering af effekten af at kombinere tre af metoderne i den kognitive adfærdsterapi. Det drejede sig om kognitiv omstrukturering, intensiv eksponering med respons prevention og fokuseret afledning. Denne kombination af de tre metoder er inspireret af undersøgelser, der viser, at en kombination er mere ef-

ektiv end at anvende metoderne isoleret (Garret, 1959; Gould, et al., 1997; Marks, 2001; Salkovskis & Campbell, 1993;Thomsen, 2002).

Med udgangspunkt i undersøgelsen gives der et bud på et optimalt behandlingsforløb af OCD med kognitiv adfærdsterapi.

## Deltagerne

Af de OCD-personer, som jeg arbejdede med i tidsrummet 2004-2009, var der 23, hvor diagnosen OCD enten var stillet af speciallæger i psykiatri eller af familiens egen læge. Disse 23 personer fik alle tilsendt et spørgeskema. Spørgeskemaerne blev returneret af 19, og det er disse 19 personer, hvoraf de 6 var

under 15 år, der udgør populationen i undersøgelsen. Af de 19 OCD-personer var de 9 medicinerede under arbejdet med kognitiv adfærdsterapi, men i den samlede opgørelse er alle 19 vurderet efter samme skala. Vurderingen af effekten af kognitiv adfærdsterapi hos de 19 personer er foretaget mellem 7 og 60 måneder efter afslutningen af forløbet.

Ved starten af forløbet blev belastningsgraden af tvangstanker og ritualer i hverdagen vurderet af de 19 personer selv på en skala fra 0 til 10. I Figur 1 er der et eksempel på en enkelt OCD-persons egen vurdering af de situationer, som fremkaldte angst. Det samlede tal for hver enkelt persons belastningsgrad af tvangstanker og ritualer er af praktiske grunde sat til et generelt angstniveau på 10. Under hele behandlingsforløbet blev dette tal anvendt som en målestok for problemets omfang før, under og efter den kognitive adfærdsterapi.

### Processen

Der er ikke tvivl om, at kognitiv adfærdsterapi er effektiv i behandlingen af OCD (Clark & Beck, 2010) og selve behandlingsprocessen følger den klassiske rækkefølge med assessment, psykoedukation, kognitiv omstrukturering, eksponering, fokuseret afledning, rating af angstniveau, overindlæring (Madsen, 1974) og vedligeholdelse.

Efter assessment og psykoedukation blev den kognitive omstrukturering imidlertid tæt knyttet til en intensiv eksponering, respons prevention og fokuseret afledning. Denne kombineret og tidsmæssige sammenkobling af de tre metoder er inspireret af kontiguitetsprincippet (Garrett, 1959), som kob-

**Figur 1.** Ved berøring af de her nævnte items blev der fremkaldt angst for bakterier. Angsten blev rated på en skala fra 0-10.

|   |    |
|---|----|
| Ligusterhæk .....                             | 10 |
| Dør til fælleshuset.....                      | 9  |
| Håndtag på yderdør til nabohus .....          | 9  |
| Håndtag på yderdør til egen<br>lejlighed..... | 9  |
| Puder i sofa.....                             | 8  |
| Håndtag til skuffer i køkkenet.....           | 8  |
| Sengetæppe .....                              | 7  |
| Kant rundt om håndvask .....                  | 7  |
| Tørrestativet.....                            | 5  |
| Penge i pengekasse .....                      | 5  |
| I alt.....                                    | 77 |

Det ses, at det samlede angst-tal er på 77. Gennemsnit pr item er følgelig 7,7. I den efterfølgende behandling blev dette tal af praktiske grunde sat til 10.

ler det, der skal læres, ind i tidsmæssigt tæt relation.

Derved kobles den rationelle tænkning tidsmæssigt sammen med eksponering og respons prevention. Den fokuserede afledning kobles tidsmæssigt sammen med den angst, som fremprovokeres ved eksponeringen. Derved lærer OCD-personen, at det er muligt at udholde den fremprovokerede angst. Varigheden af den fokuserede afledning anbefales at være op til fem minutter (Salkovskis & Campell, 1993).

Koblingen af disse tre elementer i behandlingen af OCD er inspireret af undersøgelser, der viser, at kombinationen af de tre metoder er mere effektiv end metoderne anvendt isoleret (Gould, et al., 1997; Salkovskis & Campells 1993; Thomsen, 2002).

Den kognitive omstrukturering ved behandlingen af OCD tager udgangspunkt i fire strategier. For det første stræbes der efter at skabe tvivl om tvangstankernes sandhedsværdi, en tvivl Leon Festinger betegner Cognitiv Dissonance (Festinger, 1962). Dernæst skal OCD-personen helst selv komme frem til nye erkendelser af tvangstanker blandt andet ved brug af den sokratiske metode (Salkovskis, 1996). For det tredje udarbejdes der lister over “mod-tanker” til tvangstanker. Det er en variation af arbejdet med den kognitive omstrukturering, som Per Hove Thomsen har givet betegnelsen “Konstruktiv Selvtale” (Thomsen, 2002, s.226). For det fjerde fokuseres der på, at OCD-personen opnår indsigt i, at tvangstanker er styrede af “...overvurderede trusler, overansvarlighed, overdreven kontrol og ubehag ved uvisshed” (Clark & Beck, 2010, p.457). Et eksempel på en liste over “mod-tanker” ses i figur 2.

Medens den kognitive omstrukturering foregår, påbegyndes arbejdet med eksponeringen af de angst provokerende tanker samtidig med, at man henholdsvis forhindrer, reducerer, udsætter eller på anden måde ændrer på de tilknyttede ritualer (Thomsen 2002). Her arbejdes med “serier” af flere tvangstanker. Et eksempel på en sådan serie er listen i figur 1.

Eksponering gennemføres i blokke af to timer fordelt på så få dage som muligt. Inspiration til denne intensive eksponering er hentet både fra en meta-analyse af 24 undersøgelser med eksponering af social fobi, (Gould et al. 1997) og fra Isaac Marks’ arbejder med fokus på tidsperspektivet ved reduktion af

**Figur 2.** Eksempler på “mod-tanker,” hvor OCD-personen arbejder med beviser for, at tvangstanker er udtryk for fejltænkning:

- \* Snavs er godt for immunforsvaret
- \* Ved vaccinationer sprøjter man “bakterier” ind i kroppen for at øge immunforsvaret”, på samme måde øges immunforsvaret ved påvirkning fra snavs.
- \* Snavs vandrer ikke gennem luften.
- \* De 5 mill. andre mennesker er ikke bange for at gå forbi en skraldespand, så det behøver jeg heller ikke at være.
- \* Det jeg ikke kan se/føle/lugte, eksisterer ikke, jeg skal nu begynde at stole på synssansen også.
- \* De 5 mill. andre danskere ville ikke synes, det er et problem, så det er altså mig, der har tænkt forkert.

angstniveauet. Marks anbefaler, at det optimale omfang og den intensive eksponering er 3 timers moduler gennemført fra 3 til 20 gange over en periode “på få uger” (Marks 2001, p.139). Der er en mulighed for, at nogle af de gode resultater med de seks børn og unge er opnået netop på grund af samspillet mellem eksponering uden for skolen kombineret med supervision af lærere, og at der herved har kunnet opnås en meget intensiv behandling.

Ved eksponering kan der være et dilemma mellem psykologstyret eksponering in vivo (Oppen et al.,1995) og OCD-

personens egen eksponering som hjemmearbejde. Dette dilemma er også behandlet af Clark & Beck (2010), som advarer om, at man ikke skal gå for tidligt over til at lade OCD-personerne selv klare eksponeringen, fordi angsten herved kan blusse op igen. Denne situation betegnes også som "spontaneous recovery" (Martin et al. 1983, p.54).

I omtalen af "Risskov programmet" beskriver Nicole Rosenberg dette dilemma, idet hun her påpeger, at psykologen kan blive "et sikkerhedssignal", som medfører, at psykologen bliver den afgørende faktor i forhold til effekten af eksponeringen. Derfor foretrækkes der i Risskov programmet "...uledsaget, men *velforberedt* eksponering..." (Rosenberg 2005 s. 95). Der er ingen tvivl om, at psykologen *kan* risikere at blive en "betingelse" (betinget stimulus) for, at OCD-personerne kan modstå tvangstanker og ritualerne. Derfor er der med den aktuelle population blevet varieret mellem psykologstyret eksponering, og en eksponering foretaget af OCD-personen som hjemmearbejde.

Brugen af den fokuserede afledning, som kobles tidsmæssigt tæt, "simultaneously" (Garret 1959 p. 5) sammen med eksponeringen, er også omtalt af Per Hove Thomsen, som skriver, at brugen af fokuseret afledning har: "... givet endog ganske overraskende gode resultater" (Thomsen, 2002, s.227).

## Resultater

Spørgeskemaundersøgelsens resultat er, at 78 procent af de 19 personer efter endt behandling angiver tal for angstniveauet mellem 0 og 2, som her betegnes som en "væsentlig bedring" i forhold til det generelle angst-tal på 10.

Det fremgår af figur 3, at der er 14 personer, der får betegnelsen "væsentlig bedring."

Særligt med henblik på resultaterne for skolebørnene, så opnår alle 32 procent en "væsentlig bedring" efter kognitiv adfærdsterapi (i figur 3 er skolebørnene nummeret 8,11,12,14,15,18,).

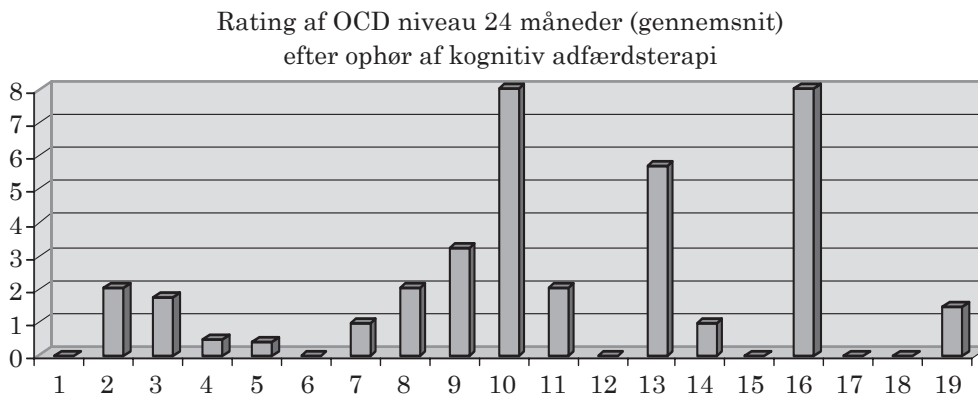
Disse 78 procent kan med forsigtighed sammenlignes med resultaterne af Foa's undersøgelse, der bygger på undersøgelse af 122 voksne OCD klienter, hvor de opnåede et resultat med en "væsentlig bedring" på 79 procent ved kombinationen af kognitiv adfærdsterapi og medicin og en "væsentlig bedring" på 86 procent med kognitiv adfærdsterapi alene (Foa et al. 2005).

Der er andre undersøgelser, (Nielsen. T. 2005) der viser, at procenten på 86 ved behandlingen af OCD med kognitiv adfærdsterapi uden brug af medicin også gælder for børn. Dette resultat er måske særligt interessant, idet man måske her bør være særlig forsigtig med medicinsk behandling af hensyn til usikkerheden om eventuelle bivirkninger på lang sigt.

Desuden kan delresultaterne for de 32 procent børn og unge i denne undersøgelse ses i lyset af behovet for at inkludere flere elever. Disse spinkle delresultater bekræfter undersøgelserne af, at den evidensbaserede kognitiv adfærdsterapi er effektivt til behandling af psykisk "mistrivsel" -herunder angst hos elever- i skolerne. (Gilham et al., 2006; Mennuti et al.,2006)

Tallet på 78 procent vurderes at være rimeligt sammenholdt med Foa's resultater på 79 og 86 procent, men sammenligningen med Foa's undersøgelse skal dog tages med forbehold, fordi der

**Figur 3.** En opgørelse over resultaterne af kognitiv adfærdsterapi med undersøgelsens 19 OCD-personer.



Som nævnt har et angst-tal på 10 har været behandlingens udgangspunkt for de enkelte OCD-personer i undersøgelsen. De 15 personer, der i spørgeskemaet selv har rated deres OCD angst-tal til 0-2, har fået betegnelsen “væsentlig bedring.” 4 personer opnår ikke denne betegnelse. Alle 6 børn under 15 år opnåede betegnelsen “væsentlig bedring.”

i det anvendte begreb “væsentlig bedring” kan være nogle forskelligheder, som gør en direkte sammenligning vanskelig. Derfor kan der her kun være tale om et fingerpeg i sammenligningen med Foa’s undersøgelse.

### Afsluttende kommentar

Det kunne se ud til, at den mest optimale måde at eksponere på er, at samle eksponeringen i en intensiv periode. De forskellige anbefalinger af, hvor mange timer... og om det skal være sammenhængende dage... er det endnu ikke muligt at give nogle konklusioner af, men foreløbig kunne det se ud til, at et intensivt eksponeringsforløb kombineret med kognitiv omstrukturering og fokuseret afledning er det mest effektive.

Desuden kunne det se ud som om en periode med vedligeholdelse og overindlæring af den kognitive adfærdsterapi, kan forbedre OCD-personens evne til at modstå nye tvangstanker og forhindre spontan gendannelse af “gamle” tvangstanker og ritualer.

### Bud på et tidsmæssigt optimalt forløb

På baggrund af erfaringer med praksis og resultaterne i denne undersøgelse kunne et bud på tidsrammer til et optimalt OCD forløb med kognitiv adfærdsterapi være (se figur 4).

Det kunne være interessant at afprøve nogle af de spinkle resultater fra arbejdet med de 19 OCD-personer og gennemføre et kontrolleret forsøg med



**Figur 4.** Bud på tidsrammer til et optimalt OCD forløb med kognitiv adfærdsterapi.

|         |             |  |
|---------|-------------|--|
| 1. fase | 10-15 timer | Assessment, psykoedukation og start på kognitiv omstrukturering. Ved børn lægges vægt på supervision af forældre, klasselærer og evt specialpædagog.   |
| 2.fase  | 15-30 timer | Kombination af kognitiv omstrukturering (fortsat), intensiv eksponering in vivo og fokuseret afledning afvekslende med OCD-personens eget hjemmearbejde.<br>Ved børn superviseres forældrene i hjemmearbejdet. Efterhånden, som resultaterne opnås, implementeres de via klasselæreren i skoleregion.<br>Ved svær OCD foreslås, at der til den intensive eksponering anvendes 2-6 timer pr dag i serier af tre sammenhængende dage afløst af 2-3 dage med pause og OCD-personens eget arbejde med hjemmeopgaver. |
| 3.fase  | 10-30 timer | Vedligeholdelse og overindlæring af de opnåede resultater. Denne vedligeholdelses periode bør måske foregå med mellemrum i 1-3 år afhængig af sværhedsgraden af OCD.   |

kombinationen af de tre metoder samt den intensive eksponering.

Det kunne især være interessant at afprøve brugen af kognitiv adfærdsterapi til behandling af børn med OCD. Processen skulle i så fald indeholde individuelt arbejde med børnene, supervision af forældrene og en systematisk inddragelse klasselærer og specialpædagogisk personale i en samlet indsats i et intensivt forløb.

### Litteraturhenviisninger.

Bradley C.R., (2006) Cognitiv Behavioral Treatment for Obsessive- Compulsive Disorder. *Psychiatric Times*, vol. 23, iss 9; pg. 65.  
Clark, D.A., Aaron T. Beck (2010): *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders. Science and Practice*. The Guildford Press, New York.  
Festinger, L., (1962): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press, USA.  
Foa, E.B., Liebowitz, M.R., Kozak, M.J., Davies, S. Campeas, R., Franklin M.E., Huppert, J. D., Kjernisted, K., Rowan, V., Schmidt, A.B.,

Simpson, H.B., Tu, X. (2005): Randomized, Placebo-Controlled Trial of Exposure and Ritual Prevention, Clomipramine, and Their Combination in the Treatment of Obsessive-Compulsive Disorder. *The American Journal of Psychiatry* no. 162, p 151-161.  
Garrett, H.E., (1959): *Great Experiments in Psychology*. Vision Press, London.  
Gilham, I. E. (2006). Including Parents in Depression Prevention Programs. In: R. S. Hess (ed.), Special section: Changing Practice, Changing Schools – School-based Prevention of Depression and Anxiety Symptoms in Early Adolescence: A Pilot of a Parent Intervention Component. *School Psychology Quarterly*, Vol. 21, No. 3, 2006, pp. 323-348.  
Gould, R.A., Buckminster, S., Pollack, M. H., Otto M.W. and Yap L., (1997): Cognitive-Behavioral and Pharmacological Treatment for Social Phobia: A Meta- Analysis. *American Psychological Association* D. 12, p. 291-206. Massachusetts General Hospital and Harvard Medical School.  
Madsen. K.B. (1974): *Almen psykologi II*, 3. udg. Gyldendal, København.  
Marks I. (2001): *Living With Fear – understanding and coping with anxiety*. The Mc.Graw-Hill Companies. London.

- Martin, G., Pear, J. (1983): *Behavior Modification*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey.
- Mennuti, R.B., Freeman, A., & Christner, R. W. (eds.) (2006). *Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings*. New York: Routledge.
- Nielsen, T. (2005): Forskningsnyt, *Psykolog Nyt*, nr 20.
- Oppen, P.V., Haan, E. D., Balkom, A.J.L.(1995): Cognitive therapy and exposure in vivo in treatment of obsessive compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy* Vol. 33. No 4. pp. 379-390.
- Rosenberg, N.K.(2005): Kognitiv Terapi ved panikangst, OCD og generaliseret angst. I: Mørch, M. M. & Rosenberg, N.K. *Kognitiv terapi Modeller og metoder* (kap.3). Hans Reitzels Forlag, København.
- Salkovskis P.,M., og Campells P., (1993) Thought Suppression induces intrusion in naturally occurring negative intrusive thoughts. *Behavior Research and Therapy*, Vol.32, No1, pp. 1-8.
- Salkovskis, P.(1996): *Frontiers of Cognitive Therapy*. The Guilford Press, New York.
- Thomsen, P.H.(2002) Red.: *OCD hos børn og unge*, Psykologisk Forlag, København.
- Whittal, M.L., Thordarson, D.S., McLean, P. D. (2005): *Treatment of obsessive-compulsive disorder: Cognitive behavior therapy vs.exposure and responsprevention*. *Behavior research and therapy*. Vol 43, H. 12. pp. 1559-1576.

Lundsgaard, Anders (Educational psychologist in Esbjerg). **From Compensatory Practice to Developmental Special Education.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 49, 1, 3 – 8.* – While research in developmental psychology and neuro- psychology has accelerated considerably during the last decades, special education does not seem able to absorb this and profit from it. It is therefore important to change sp.ed. from its traditional compensatory approach towards a developmental approach. – *Bjørn Glæsel*

Nielsen; Anne-Mette, Veber & Juul, Holger (Researchers at The Center of Reading, The University of Copenhagen). **Free Reading in First Class – Its Effect on Word Reading.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 49, 1, 9 – 24.* – We examined the relationship btw. individual free reading and progress in the reading of single words during the first school year of 129 Danish pupils. During two mths. in the middle of the school year, we registered the amount of pupils' loans of free reading books. While the number of books read did have an effect on the reading of words, a much stronger effect was obtained by comparing the number of reading units in each book with word reading. The relationship remained significant even after controlling the reading level of the pupils and the reading prerequisites of the kindergarten children at the end of their stay there. The effect was marked as to the development of reading speed, but not significant as to the precision of reading. – *Anne-Mette Veber Nielsen og Holger Juul*

Larsen; Ib, Hedegaard (Psychologist, special teacher). **Reading Difficulties and the Difficult Common Terminology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 49, 1, 25 – 31.* – The article is based on the lack of common terminology concerning the description of reading difficulties, and Dyslexia in particular. If the definition of Dyslexia as described in ICD-10 is used, the competence to diagnose lies with the psychologists who rarely specify the diagnosis in their practice. If we choose the simple definition, that Dyslexia is equal to difficulties in phonological coding even teachers are able to uncover the difficulties. Dyslexia is increasingly being used synonymously with difficulties with phonological coding which raises of the question; will we use such a controversial name or the diagnosis of Dyslexia? If we avoid doing so, it may allow us to focus even better on the descriptions of the pupils' *real* problems, rather than their diagnoses. – *Ib Hedegaard Larsen*

Tanggaard, Lene & Blæhr, Mogens (Professor at the University of Aalborg & former chief educational psychologist, consultant). **Easy Now – The Reports End up in the Closet.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 49, 1, 32 – 40.* – This paper presents the 'midway' results from a school-development project in a large

Danish municipality. The project began in 2009 and is still in progress. The paper analyses and discusses the background of the project, its current results and dilemmas and concludes by presenting a model for working with consultation in relation to the everyday life at schools with children with special needs. – *Lene Tanggard og Mogens Blæhr*.

Thomsen, Aage (Psychologist, private practice). **Cognitive Behavioral Therapy and OCD.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2012, Vol. 49, 1, 41 – 47 – The article reports a questionnaire impact study of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) on OCD, the data of which were collated approx. 24 mths. after the end of the treatment. The population was 19 cases. Their ages at the time of their treatment was btw. 11 and 39; 32 % were below 15. 11 % obtained results btw. 0 and 2, “significant improvement”. The results were compared to Foa’s classical study of CBT as treatment of OCD. His research showed that 79 % obtained “significant improvement” when combined with medication, and 86 % with CBT alone. The article tenders a tentative recommendation on the timeframe for optimal treatment of OCD with CBT. – *Aage Thomsen*.

## ADHD – Livslange perspektiver og særlige behov

Hans – Christoph Steinhausen: *ADHD – Livslange perspektiver og særlige behov*. Dansk Psykologisk Forlag, 272s., kr. 398,00.

5 % af verdens børn og unge og 4 % voksne lider af ADHD. Derfor er det særdeles relevant og spændende at give sig i lag med en bog om et superaktuelt emne med et udviklingsperspektiv, der skal øge forståelsen for sygdommens baggrund og påvirkning af patientens livskvalitet livet igennem. En bog bestående af 16 bidrag af nogle af de fremmeste eksperter på området.

Bogen kan inddeles efter følgende overskrifter:

1. Den videnskabelige forståelse samt lidelsens neurobiologiske baggrund og påvirkningen af patientens livskvalitet.
2. Kliniske karakteristika hos danske børn og unge og aspekter relateret til komorbiditet (samtidig optræden af 2 af hinanden uafhængige sygdomme eller risikofaktorer) – bl. a. misbrug samt detaljeret beskrivelse af neuropsykologisk udredning.
3. Forskellige undergrupper af børn med ADHD: meget små børn, piger og børn med intelligensdeficit.

4. Voksne med ADHD med focus på relationen ADHD og kriminalitet og trafikikkerhed
5. Behandlingsmuligheder.

Altså et meget stort og omfattende område. At forholde sig detaljeret til de 16 artikler er ikke muligt her, men jeg vil forsøge at trække væsentlige forhold frem og derefter lade det være op til læseren at gå i dybden.

Redaktøren starter med en historisk videnskabelig forståelse af ADHD, hvor han går helt tilbage til Alexander den Store og Djengis Khan, som formentlig var ramt af ADHD. Men først op mod 2. verdenskrig begyndte begrebet at etablere sig internationalt. Men klassifikationer af psykiske sygdomme må kontinuerligt udsættes for revision af nye forskningsresultater og forfatteren her peger på nødvendigheden af

- En revision af symptomlisterne
- Alderstilpasset klassifikation
- Revision af subtyper af ADHD
- En separat klassifikation af ADHD og ADD.

Altså et udgangspunkt hvor forskning vil skulle opprioriteres og fremhæves.

Og netop forskningsresultater og undersøgelser er udgangspunkt og fundament for disse eksperter indlæg. Hvert kapitel er i den grad underbygget af forskningsresultater og undersøgelser indenfor det valgte område.

Interessant og givende for fagfolk og eksperter. Men ikke altid helt nemt tilgængeligt

Afsnittet om komorbiditet er spændende og let tilgængeligt: Hvornår er det ADHD? Hvornår er det noget andet?

Det samme gælder afsnittet om unge med ADHD, hvor der stilles mange spændende spørgsmål. Symptomer viser sig forskelligt og udvikles med alder. Krav – symptomer – og komorbide symptomer ændres. Sammenhæng mellem medicin, ADHD og misbrug behandles.

Kapitel 8 udmærker sig ved at fokusere på ADHD hos piger. Hvorfor forekommer det sjældnere??? Der er usikkerhed med tallene, men tendensen er klar. Symptomerne hos pigerne er anderledes: de har overvejende opmærksomhedsproblemer, lavere selvfølelse og påvirkes mere af livsbegivenheder.

Interessant er det også at læse om ADHD og intelligensbegrebet. ADHD er ikke en årsag til dårlig begavelse, men hyppigheden af ADHD-symptomer tiltager, jo lavere intelligensen er. I øvrigt er kapitlet behæftet med undersøgelser, der stiller krav til læserens indsigt i problematikken.

ADHD er en kronisk lidelse, der også påvirker den voksne. Derfor er afsnittet om medicamentel behandling i f.t. terapi, trafiksikkerhed, komorbide symptomer samt højere risiko for kriminalitet særdeles relevant og interessant!

Bogen slutter med at sætte focus på behandlingstiltag og fremhæver ad-

færdsterapeutisk forældretræning. S. 228 viser en brugbar og tydelig illustration af “en ond cirkel” og konsekvenserne deraf. S. 231 illustrerer fint det multimodale program THOP som et godt hjælpemiddel. Gruppeterapi for voksne med ADHD viser en positiv effekt og kan kombineres med medicamentel behandling

Bogen slutter med en forfatteroversigt, der netop illustrerer de forskellige fagfolks ekspertise på området og allersidst et praktisk stikordsregister.

Alt i alt en bog skrevet af fagfolk til fagfolk – en bog med mange fagudtryk og en indforståethed, der måske kan virke skræmmende. Men en bog, der samler den nyeste forskning og giver en forståelse for en livslang lidelse, der kræver særlige forholdsregler.

Og til forskel fra mange andre bøger om emnet fremhæver den udviklingsperspektivet livet igennem.

*Birgit Marott,  
Lektor i psykologi, Aut. psykolog*

## **Anerkendende Elevsamtaler**

Ingebjørg Mæland & Bjørn Hauger: “*Anerkendende Elevsamtaler*”. Forlaget Mindspace, 2011, 115 s., kr. 198

Bogen bygger på et udviklingsprojekt over nogle år ved Arbejdssinstituttet i Buskerød amt i Norge. I.M. er leder af instituttet og B.H. er projektets vejleder.

To danske lektorer ved læreruddannelserne Metropol perspektiverer i et forord bogen ift. vore hjemlige diskus-

sioner over, hvor stor en del af den danske ungdom, der bør have en ungdomsuddannelse, og hvor få der får det.

Kap.1 beretter kort om, hvordan anerkendende elevsamtaler er blevet udviklet på stedet, der nærmest kan sammenlignes med en produktionshøjskole.

Kap.2 gennemgår det teoretiske grundlag for arbejdet: appreciative inquiry og positiv psykologi.

I kap. 3 præsenteres de metoder, der er udviklet i projektet. Et såkaldt problemtræ og et styrketræ, en klar dagsorden for møder og en mindebog.

Efter disse ret korte kapitler bringer kap. 4 en mere omfattende gennemgang af, hvordan eleverne styrker kan afdækkes (20 s.). Det anerkendende interview bruges for at udforske elevernes største potentialer i et fag, i klassen eller i en forældregruppe. En række spørgsmål vises – herunder “mirakelspørgsmålet”, og der vises et par korte cases.

Kap. 5 ser på fremtidsdrømme og erhvervsplanlægning. Igen kort og klart og med eksempler.

Kap. 6 handler om frigørelse – om at blive den, man gerne vil være. Der vises bl.a. en plan for en dialogkonference.

Der sluttet af med et kapitel om lederens tilbageblik på udviklingsarbejdet. Arbejdet har i høj grad båret frugt, og troen på elevinvolvering er blevet styrket. Der er en omfattende litteraturoversigt med inden- og udenlandske bidrag – de fleste af ret ny eller ny dato.

Denne lille bog fokuserer altså på følgende: at hjælpe elever med at finde egne styrkesider, tydeliggøre egne mål, realisere egne muligheder ved at vende defensiv tænkning til offensiv tænkning og motivere uddannelses- og erhvervsvalg.

Det lykkes bogen rigtig godt med. Fokus fastholdes fint undervejs, der skrives med optimisme på vegne af de mange unge, der slet ikke eller ikke helt kan se på sig selv med optimisme og selvsikkerhed. Og det er jo netop en stor og vigtig rolle for alle, der på folkeskolens ældste trin, i ungdomsskolen og i forbindelse med ungdomsvejledningen har et medansvar for at bringe de unge videre. Målgruppen er lærere og vejledere inden for disse områder.

*Bjørn Glæsel*

## **Psykologi i Skolen – Hvad virker?**

Carsten Bendixen & Henrik Fischer; *“Psykologi i Skolen – Hvad virker?”*. Hans Reitzels Forlag, 2011, 324 s.

Det fremgår af allerførste sætning i bogen, at den henvender sig til lærerstuderende og til både nye lærere og dem med mere erfaring. Bogen giver et bud på, hvad indholdet i faget psykologi i læreruddannelsen kunne og burde være. Dens redaktører er ansat henholdsvis på UCC og på Zahle; de er begge psykologer. De har inviteret en række erfarne forskere, debattører og andre fagfolk til at løse opgaven inden for en ramme på 13 kapitler.

De to redaktører spørger i kap.1, hvorfor læreren skal vide noget om psykologi. Læreren har brug for at kunne opstille hypoteser om mulige årsager til de kompleksiteter, som undervisning rummer. Det drejer sig ikke om at fokusere snævert på terapeutiske og specialpædagogiske tilgange, men om at forstå de pædagogiske relationer, lære-

ren er en del af. Det forudsætter både en faglig og en personlig udvikling samt en tilegnelse af viden om evidens: hvad er det, der virker? Deres overvejelser og forslag holdes op imod de centrale bestemmelser om faget psykologi.

I kap.2 fortæller tre lærere fra Tårs med udgangspunkt i et skoleprojekt om de præmisser, børn har med sig og om de muligheder, skolen har for at se de mange muligheder, børnene rummer. Feed-back til læreren i form af selvevaluering eller kollegial evaluering er blandt deres forslag til udvidelse af lærerens kompetence.

Henning Strand, ledende psykolog ved PPR Herlev, ser med udgangspunkt i en case om samspilsproblemer i en klasse på nogle af de processer, der udfoldes i børnegruppen, og som det har været vigtigt at gribe ind i som lærer. Fokus er gruppeaktiviteter, hvor læreren medvirker. Nøgleord er: gruppeprocesser, lærerkompetence, tryghed, udfordring og kultur. En vigtig konklusion er, at man – også som lærer – kun kan skabe forandring i en gruppe ved selv at være en del af den og ændre på sine egne tanker og handlinger.

Rasmus Alenkær er psykolog og har adskillige bøger bag sig om bl.a. inklusion. Han tager afsæt i en case og udvikler sine overvejelser over, hvad han kalder afstemt elevadfærd, som defineres ud fra en kontekstafklaring. En sådan foretages løbende og udmunder i en skriftlig plan. Planens indhold kan dreje sig om: elevernes rolleskift, fremmødeproblemer, overgange, pauser og afslutninger mv.

Vibeke Petersen, der er lektor ved UCC, tager ligeledes afsæt i en case – her om skole-hjemssamarbejde. Nøgle-

ord er: følelser, lydhør styring, perspektivbevidsthed, uoverensstemmelser og spilleregler for samarbejde. Kapitlet afsluttes lige som de øvrige kapitler med nogle forslag til, hvad læreren kan gøre samt nogle arbejdsspørgsmål og en litteraturfortegnelse.

De følgende fem kapitler er ligeledes skrevet af psykologer og har tilsvarende opbygning. Bo Jacobsen m.fl. fra KUA skriver om fællesskab og flerkulturelle elever, Peter Wick fra UCC skriver om adfærdsstyring og læring, Rikke Schwartz om at lytte efter alarmklokken, når børn opfører sig anderledes, Susan Hart om kønsforskelle og deres betydning og Tine Nielsen om læringsstile.

De følgende forfattere, der også er psykologer, beskæftiger sig med emner, der ligger lidt fjernere fra det store, almindelige midterfelt, som de hidtidige kapitler har kikket på.

Ole Kyed, der har skrevet en del om højtbegavede børn, diskuterer her nogle centrale emner på området: identifikationskriterier, intelligent undervisningsdifferentiering, talentudvikling og eliteskoler.

Anne Karin Smidt henter sit stof fra organisationspsykologien og ledelses- og personaleudvikling. Hendes ærinde er at inspirere til en udvikling af gruppen fra at bestå af enkeltindivider til at blive et team. Hun foreslår konkret dannelsen af et vitaliseringsteam.

Bjarne Nielsen har mange års erfaring inden for PPR-området og som forfatter. "Hvordan undgår læreren at gå ned med flaget?" spørger han. Han ser på de eksterne betingelser og krav til skolen og retter så blikket mod de forhold på den enkelte skole, der kan styrke lærerens arbejdsglæde og profession-



nalitet. Han anbefaler bl.a. relationsorienteret klasseledelse, som beskrives nærmere.

Det er en rigtig god bog! Den lever i høj grad op til de forventninger, som redaktørerne har skabt. Jeg ser den tydeligt som bogen, der i de kommende år kan danne grundlag i faget psykologi på læreruddannelsen og i efteruddannelsen af lærere.

Og hvad er så begrundelserne for denne anbefaling? At den redaktionelle linje er velvalgt og klar, at forfatterne er valgt blandt de absolut bedste inden for hvert område, at hvert kapitel forankres i praksis og munder ud i forslag til forbedret praksis, at kapitlerne tilsammen kommer hele vejen rundt – og lidt til! – og at de hver for sig har et passende omfang. Sproget er ligetil og letløbende – også der hvor forskningsresultater lige nævnes.

*Bjørn Glæsel*

## **Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning**

Birgit Ryberg (red.): *Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning*. Akademisk Forlag 2011. 220 sider, 199 kr.

Bogen er et festskrift til Mads Hermansen i anledning af hans fratræden som professor på CBS i august 2011. Den afspejler gennem sit meget brede emnevalg de alsidige interesser, der gennem mange år har ligget bag Mads Hermansens omfattende publikationsvirksomhed.

Det er lykkedes at samle artikler fra en kvalificeret forfattergruppe på ikke mindre end 16 personer, der på forskellig vis kan forbindes til Mads Hermansens virksomhed. Indlæggene er af høj kvalitet og de stiller store krav og til læseren.

Bogens artikler er samlet i tre dele. Første del omhandler læring og læringsbetingelser.

Tom Tiller beskriver nogle af de vanskeligheder skolen står i for øjeblikket, om elevernes oplevelse af meningsløshed, der medfører frafald fra uddannelserne. Han mener der er brug for rammer der åbner for fællesskab og solidaritet, som forudsætter værdighed og værdsættelse.

John Benedicto Kreisler diskuterer professionsbegrebet, som han ser som en spændetrøje for mulighederne for at udvikle kompetencer, der kan passe til de omskiftelige situationer lærerne bringes i.

Peter Jarvis beskæftiger sig med, hvordan læringsteori kan danne grundlag for undervisningen. Han lægger vægt på, at undervisning skal baseres på en klar forståelse af hvordan studerende og elever lærer, og at viden om læring må gå forud for undervisning. Han forholder til typer af erfaringer, der ligger til grund for læring, og de mange former for tænken og handling, som får betydning for læring.

Birgit Kirkebæk tager udgangspunkt i, om det i krisetider er muligt at opretholde idéen om, at alle har ret til undervisning. Hun er optaget af, hvad der sker med de professionelle, der ikke føler sig anerkendt og føler sin faglighed krænket.

Morten Kyndrup undersøger brugen af kunst og æstetisk rationalitet i forbindelse med læreprocesser.

Bogens anden del beskæftiger sig med ledelse og organisationsudvikling.

Halvor Bjørnsrud lægger et aktionsforskningsparadigme ned over skoleudvikling og viser veje til et konstruktivt samspil mellem forsker og deltagere i skoleudviklingsprojekter. Han taler om forskende praksisfællesskaber. Han ser forskeren som procesleder i reflekterende læringsgrupper. Grundlaget for arbejdet er deltagernes erfaringer og fortællinger, der medvirker til menings-skabelse i forhold til praksis og nye måder at arbejde på. Artiklen er særdeles relevant i en PPR sammenhæng, idet den kunne lægge op til en alternativ forståelse af psykologens rolle.

Torstein Balle har en tilgang, hvor han sætter Grundtvigs tænkning i relation til ledelse af pædagogiske institutioner. Han opstiller og diskuterer 7 centrale principper for ledelse.

Elisabeth Jensen identificerer en række forhold som har betydning såvel for lærerens ledelse af en klasse som lederens ledelse af medarbejderne. Hun lægger vægt på en åben undersøgende proces og den enkelte persons evne til at forlade tidligere tiders måder at forstå og handle på.

Per Schaarup er interesseret i organisationers måde at håndtere beslutninger på. Han lægger vægt på beslutningens konsistens og homogenitet og på at der er klarhed over beslutningens præmisser. Han gør opmærksom på faren for en glidning fra en faglig beslutningsproces hen mod en mere politisk betonet beslutningsproces.

I tredje del af bogen er fokus på læring i undervisning og uddannelse og den kommunikation, som uddannelsen i uddannelsesinstitutioner historisk og aktuelt er båret af.

Hanne Leth Andersen beskriver forskellige læringssyn og deres betydning for undervisning og forskning. Hun undersøger nogle af de kommunikationsformer universiteter er og har været præget af. Hun stiller disputationens kultur op overfor mere dialogbaserede kommunikationsformer og ser på mulige konsekvenser af de to former.

Ole Løw beskæftiger sig med hvordan lærernes opgaver er ændret over tid til en stadig større vejledningsforpligtelse. Vejledning ses som et samarbejde om menings-skabelse gennem en række narrativer.

Kirsten Krogh-Jepesen ser på den begrebsforvirring, der er fulgt i kølvandet på læringsbegrebet. Læring har været set både som processer i undervisningen og undervisningens resultat. Det betyder, at man mister forståelsen for det komplementære forhold mellem undervisning og læring.

Ina og Johan Borup har sundhedsfremme som fokus. De ser udviklingen af sundhedsbegrebet fra en snæver statisk opfattelse til en mere dynamisk og kompleks opfattelse, der forbinder sygdom med livskvalitet, livsstil og levevilkår.

Der er i bogen lagt op til spændende og videreførelser af læring. Det er fristende at benytte titlerne fra 2 af Mads Hermansens tidligere bøger, idet man kommer godt rundt i "læringens univers" og bevæger sig helt ud til "læringens horisont".

*Henning W. Nielsen*

# Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

Årgang 48 – nr. 1/2-6

## Artikler

|  |     |
|--|-----|
| <i>Anne Mette Thorhauge og Anne Birgitte Brus:</i>   |     |
| Computerspil og afhængighed . . . . .  | 3   |
| <i>Charlotte N. Ring:</i> Når teenagere bliver mødre . . . . .   | 25  |
| <i>Dorthe Landholt og Kirsten Jungersen:</i> Flerfamiliestue projekt og tilbud . . . . .   | 43  |
| <b>FAKTABLOK:</b> Guide til inklusion af børn med høretab i børnehave . . . . .  | 55  |
| <i>Svend Hjerrild:</i> Fortrolighed og tavshedspligt . . . . .   | 65  |
| <i>Louise Böttcher og Jesper Dammeyer:</i> “Lad os se på mulighederne”<br>– handicappsykologi fra et dialektisk perspektiv . . . . .         | 73  |
| <i>Gitte Jørgensen:</i> At gå ad neuroaffektive broer mens de bygges . . . . .   | 87  |
| <i>Pernille Hviid og Cristian Lima:</i> Pædagogik, evaluering og<br>evaluerings-ubehag . . . . .   | 103 |
| <i>Monica Melby-Lervåg:</i> Kognitive markører for dysleksi og<br>spesifikke sprogsvækkelser . . . . .                                       | 121 |
| <b>FAKTABLOK:</b> Rapporten “Skoleskak som forebyggende<br>specialundervisning” . . . . .  | 147 |
| <b>FAKTABLOK:</b> Social støtte i familien og skolen fremmer<br>flygtningebørns psykiske helbred . . . . .                                   | 148 |
| <i>Henning Strand:</i> Redaktionelt forord til temanummeret:<br>“Inkluderende og ekskluderende processer” . . . . .                          | 173 |
| <i>Rasmus Alenkær:</i> Inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen<br>– en empirisk undersøgelse . . . . .  | 175 |
| <i>Bjarne Nielsen:</i> Inklusion i skolen – en opgave for mange aktører . . . . .  | 188 |
| <i>Gøye Thorn Svendsen:</i> Evidensbaseret inkluderende praksis<br>– de gode cirkler i skole, SFO og familie . . . . .                       | 201 |
| <i>Klaus Majgaard:</i> Inklusionens Arkitekter . . . . .   | 216 |
| <i>Tine Schaarup og Karin Kehlet:</i> Den pædagogisk psykologiske<br>vurdering i en inklusionstid . . . . .                                  | 233 |
| <i>Thomas Armstrong:</i> Neurodiversity: A Concept Whose Time Has Come . . . . .   | 245 |
| <i>Janne Hedegaard Hansen:</i> Barrierer for inklusion i den pædagogiske praksis . . . . .   | 249 |
| <i>Henning W. Nielsen:</i> PPR og den inkluderende skole . . . . .   | 258 |
| <i>Lene Myong:</i> Bliv dansk, bliv inkluderet: transnational adoption i et<br>in- og eksklusionsperspektiv . . . . .                        | 268 |
| <i>Jørn Nielsen:</i> Inklusion og eksklusion – en kulturel og faglig kritik med<br>udviklende perspektiver . . . . .                         | 277 |
| <i>Peter Berliner &amp; Elena de Casas Soberón:</i> Inklusion i foranderlige<br>fællesskaber – et community psykologisk perspektiv . . . . . | 289 |
| <b>FAKTABLOK:</b> Social støtte i familien og skolen fremmer<br>flygtningebørns psykiske helbred . . . . .                                   | 296 |
| <i>Charlotte Ringsmose:</i> Kontekstuelle erkendelser og forpligtet involvering . . . . .  | 325 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Christine Vassing: Udviklende konsultation</i> . . . . .   | 337 |
| <i>Frans Ørsted Andersen og Gitte Højfeldt: Den finske uddannelsessucces starter på grøn stue</i> . . . . .   | 349 |
| <i>Grethe Kragh-Müller: Børneperspektiver på et godt børneliv i to kulturer</i> . . .   | 359 |
| <i>Rosa Louise Bloch: Sansende skridt i en anerkendende retning</i> . . . . .   | 379 |
| <i>Cathrine Møller Petersen: Pædagogisk psykologisk arbejde med kriminelle unge</i> . . . . .   | 409 |
| <i>Magnus Carlsen Kleinert, Rasmus Melgaard Hansen og John Strange: Mindfulness behandling af ADHD</i> . . . . .  | 423 |
| <i>Malene Rosenstand Schacht: Overvejelser om forældrekompetence i teori og metode – en praksisbeskrivelse</i> . . . . .  | 441 |
| <i>Pia Stendevad: Absencepilepsi og opmærksomhedsvanskeligheder</i> . . . . .   | 455 |
| <i>Annalise Rust: Meeqqanut Illu, Kalaallit Nunaat – Et grønlandsk Børnehus</i> . . . . .   | 487 |
| <i>Hanne Værum Sørensen: Anvendeligheden af ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) til vurdering af de materielle og de sociale rammer i danske børnehaver med fokus på 5-6årige børns muligheder for at være fysisk aktive</i> . . . . . | 498 |
| <i>Kasper Østergaard Linde og Nynne Pedersen Elholm: At ønske, at turde og at kunne – et forslag til en rådgivningsmodel</i> . . . . .  | 540 |
| <i>Dorthe Staunæs: Essay: En følsom metier – Ledelse af PPR i en inklusionstid</i> . . . . .  | 553 |
| <i>Lena Boström: Elevers lärtilar i jämförelse med deras lärares lärtilar. En jämförande studie av elever och lärare i ungdomsskolan i Danmark</i> . . .  | 560 |
| <i>Ny database om forskning i dagtilbud</i> . . . . .   | 581 |

## Omtale af ny litteratur

|  |     |
|--|-----|
| <i>Lene Tanggaard: Fornylsens kunst (Birte Kvist)</i> . . . . .  | 57  |
| <i>Steen Juul Hansen (red.): Professionelle i velfærdsstaten (Henning W. Nielsen)</i> . . . . .          | 57  |
| <i>Tina Sakura Bestle: Papirdrengen</i> . . . . .  | 152 |
| <i>Kari Elisabeth Bugge, Eline Grelland Røkholt: Børn og unge i sorg (Hannah Wang-Dantzer)</i> . . . . . | 153 |
| <i>Haslebo og Haslebo (red.): Nye veje for journalistik (Jørgen Mark Pedersen)</i> . . . . .             | 154 |
| <i>Morten Ejrnæs: Det ved vi om social arv (Bjørn Glæsel)</i> . . . . .                                  | 156 |
| <i>Lone Belling &amp; Thomas Gerstrøm (red.): Fortællinger fra U'et. (Henning Strand)</i> . . . . .      | 157 |
| <i>Niels Egelund (red.): Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik (Helge Kastrop)</i> . . . . . | 158 |
| <i>Svend Brinkmann (red.): Det diagnostiserede liv – Sygdom uden grænser</i> . . .                       | 160 |
| <i>Rasmus Alenkær: Inkluderende AKT arbejde i folkeskolen (Lars Grønbæk)</i> . . . . .                   | 162 |

|  |     |
|--|-----|
| Astrup, Jonna Mejlvang: <i>Læseforståelse hos børn med autisme</i><br>(Hannah Wang-Dantzer) . . . . .  | 164 |
| Johan Klinge Sørensen: <i>Lærerliv 2009</i> (Helge Kastrup) . . . . .  | 165 |
| Bo Hejlskov Elvén: <i>Problemskabende adfærd ved udviklingsforstyrrelser<br/>eller udviklingshæmning</i> (Birgit Marott) . . . . .                       | 166 |
| Emilie Kinge: <i>Anerkendende samtaler med børn</i> (Bjørn Glæsel) . . . . .   | 167 |
| Borgmann, L og Ørbech, M S: <i>Livgivende samtaler og relationer</i><br>(Anne Berry) . . . . .   | 168 |
| Malou Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine Grønbæk Pors og Dorthe<br>Staunæs: <i>Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle</i> (Jette Lentz) . . . . . | 300 |
| Daniel Nettle: <i>Personlighed – Hvem bestemmer, hvem du er?</i> (Birgit Marott)   | 302 |
| Christiane Bauer, og Thomas Hegemann: <i>Jeg kan – sådan!</i> (Elise J. Nielsen)   | 303 |
| Ann-Charlotte Smedler & Eva Tideman: <i>At teste børn og unge</i> . . . . .  | 304 |
| Kenneth J Gergen: <i>En invitation til social konstruktion</i> (Henning Strand) . . .  | 306 |
| Karen Glistrup: <i>Snak om angst og depression – med børn og voksne<br/>i alle aldre</i> (Hannah Wang-Dantzer) . . . . .                                 | 307 |
| Karen Glistrup: <i>Snak om angst og depression – med børn og voksne<br/>i alle aldre</i> (Elise J. Nielsen) . . . . .                                    | 309 |
| Helle Bjerresgaard og Else Bølling Kongsted: <i>Elever lærer sammen</i> . . . . .  | 309 |
| John Dewey: <i>Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem<br/>reflektiv tænkning og uddannelsesprocessen</i> (Susan Schlüter) . . . . .    | 311 |
| Ole Christensen og Rene B Christiansen: <i>Lærerne og de nye vilkår</i><br>(Birgit Marott) . . . . .   | 313 |
| Mick Cooper: <i>Eksistentielle Terapier</i> (Henning Strand) . . . . .   | 315 |
| Poul Rask Nielsen: <i>Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger</i><br>(Bjørn Glæsel) . . . . .  | 316 |
| Red. Kirsten Hyldgaard: <i>Pædagogiske umuligheder – Psykoanalyse<br/>og pædagogik</i> (Benjamin Viberg Jensen) . . . . .                                | 317 |
| Mads Hermansen: <i>Spilleregler i klassen</i> (Lars Grønbæk) . . . . .   | 318 |
| Redigeret af Susan Hart: <i>Dissociations fænomener</i> (Hannah Wang-Dantzer) .  | 319 |
| <i>Fordybelse</i> (Helge Kastrup) . . . . .  | 320 |
| Jens Moberg: <i>Personlig vækst – hjælp til din udvikling som leder</i><br>(Henning Strand) . . . . .  | 392 |
| Peggy Penn: <i>Skrivning og sprog i terapi – indlevende imaginationer</i><br>(Henning Strand) . . . . .  | 393 |
| Heidi Honig Spring og Bettina Brandt-Nilsson: <i>“AKTion, trivsel i<br/>udskolingen</i> (Hannah Wang-Dantzer) . . . . .                                  | 395 |
| Emmy van Deurzen og Sarah Young (red): <i>EN GUIDE TIL<br/>EKSISTENTIEL SUPERVISION</i> (Peter Alving) . . . . .   | 396 |
| Niels glavind: <i>Hvordan går det egentlig på gul stue? Overkommelig og<br/>meningsfuld evaluering i daginstitutioner</i> (Birgit Marott) . . . . .      | 398 |
| Kathrine Vitus & Signe Smith Nielsen (red.): <i>“Asylobørn i Danmark –<br/>En barndom i undtagelsestilstand”</i> (Bjørn Glæsel) . . . . .                | 399 |
| Humberto R. Maturana & Bernhard Pörksen: <i>Fra væren til handlen</i><br>(Henning Strand) . . . . .  | 401 |
| Kaj Struve: <i>Neuropædagogik – i teori og praksis</i> (Birgit Marott) . . . . .   | 402 |

|   |     |
|---|-----|
| Dean Anderson & Linda Ackerman Anderson: <i>Nøglen til ledelse af forandring</i> (Henning Strand) . . . . .   | 404 |
| En pjeces skrevet af Per Fabæch Knudsen og Hermann Christmann: <i>Når det lille barn stammer</i> (Lisbeth Staffe) . . . . .                                       | 405 |
| Dorte Beck Frederiksen & Marianne Andersen: <i>Teflon på Hjernen. Hvad kan jeg gøre, når tingene ikke rigtig bider sig fast hos barnet?</i> (Kåte From) . . . . . | 471 |
| Barbro Lennéer Axelson: <i>Tab, om sorg og livscændring</i> (Hannah Wang-Dantzer) . . . . .   | 472 |
| Benedikte Vilslev Petersen & Marianne Thrane (red.): <i>Evaluering i skolen</i> (Bjørn Glæsel) . . . . .  | 473 |
| Leon Lerborg: <i>Styringsparadigmer i den offentlige sektor</i> (Henning Strand) . .  | 475 |
| Allice Rørvig: <i>Håndbog i skolestart – praksis i børnehøjde</i> (Elise Johanne Nielsen) . . . . .   | 477 |
| Charlotte Højholt (Red.): <i>Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs</i> (Henning W. Nielsen) . . . . .   | 478 |
| Peter Wick: <i>Sådan håndterer du konflikter – situationel konflikthåndtering i pædagogisk arbejde</i> (Henning W. Nielsen) . . . . .                             | 479 |
| Hanne Stubbe Teglbjærg: <i>Skabende kunstterapi</i> (Kate Hansen) . . . . .   | 480 |
| Aksel Rask og Rikke Yde Tordrup (red.): <i>I sku' bare ha' set mig</i> (Jakob Brixen) . . . . .   | 482 |
| Mads Hermansen (red.): <i>Lærerens psykologibog</i> (Lars Grønbæk) . . . . .  | 482 |
| Hans Vejleskov: <i>Fra Wolfianisme til Københavnerfænomenologi – Danske universitetspsykologer i ca. 250 år</i> (Anders Leerskov) . . . . .                       | 584 |
| Vibeke Boelt, Martin Jørgensen og Torben Nørregaard Rasmussen (red.): <i>Specialpædagogik – Teori og Praksis</i> (Lars Grønbæk) . . . . .                         | 586 |
| Anna K. Andreasen: <i>T egne-samtale-metoden</i> (Grete Binger) . . . . .   | 587 |
| Bodil Havskov Jensen: <i>Verden i børnehøjde</i> (Grete Binger) . . . . .   | 590 |
| Ditte Dalum Christoffersen og Kit Stender Petersen: <i>"Mobning" – et socialt fænomen eller et individuelt problem</i> (Hannah Wang-Dantzer) . . . . .            | 591 |
| Inge M. Bryderup: <i>Diagnoser i Specialpædagogik og Socialpædagogik</i> (Bjørn Glæsel) . . . . .   | 592 |
| Martin Seligman: <i>At lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel</i> (Henning Strand) . . . . .   | 594 |



