

# Indhold



<i>Lise Ankerstrøm: Atypisk sensorisk adfærd hos børn med autisme</i> . . . . .	3
<i>Mette Mørk Henriksen og Morten Novrup Henriksen:</i> Diskursive understrømninger som benspænd for inklusion – organisationspsykologiske betragtninger på processen omkring arbejdet med inklusion i folkeskolen. . . . .	21
<i>Ane Qvortrup: Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv</i> . . . . .	34
<i>Sanna Dragholm: På sporet af ADHD i Rudersdal Kommune</i> . . . . .	53
<i>Camilla Printz: At fortælle sammen – Trekantsamtaler</i> med børn og unge. . . . .	59
Rubrik: Nyt fra det pædagogisk-psykologiske arbejde – rundt i verden . . . . .	72
Abstracts. . . . .	74
Anmeldelser:	
<i>Trude Slemmen: Vurdering for læring i klasserummet</i> . . . . .	76
<i>Lone Hersted &amp; Kenneth J. Gergen: Relationel ledelse</i> – dialogisk baseret samarbejde . . . . .	77
<i>Margarita Tarragona: Dine selver – identitetsarbejde baseret</i> på narrativ praksis og positiv psykologi . . . . .	78

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

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

#### Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.  
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-  
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ  
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.  
psych.

Poul Skov, fil.dr.

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

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

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: Palle Johansen

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

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

#### Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

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

## Atypisk sensorisk adfærd hos børn med autisme\*

*Hos børn med autisme beskrives ofte atypisk sensorisk adfærd (herefter forkortet ASA), og ASA anses af mange læg- og fagfolk som et karakteristisk træk ved autisme. Dette stemmer overens med fortællinger fra forældre til børn med autisme samt med førstehåndsberetninger fra mennesker med autisme, der kan opleve de atypiske sensoriske oplevelser som meget centrale i deres liv. ASA udgør dog et komplekst fænomen, som det er vanskeligt at beskrive og undersøge empirisk. Og teoretisk har det været vanskeligt at forstå fænomenet i sammenhæng med de øvrige vanskeligheder, der ses ved autisme. Der synes på den måde at være stor afstand mellem videnskab og den konkrete virkelighed for mennesker med ASA, hvilket blandt andet kommer til udtryk i, at der kun i meget begrænset omfang findes evidensbaseret intervention. Atypisk sensorisk adfærd har indtil videre ikke indgået i de diagnostiske kriterier for autismspektrumforstyrrelser, men dette ser ud til at blive tilfældet med DSM 5, der udkommer foråret 2013. Måske er dette tegn på, at der også videnskabeligt kan tænkes mere holistisk om de vanskeligheder, der ses ved autisme.*

*Lise Ankerstrøm, psykolog, PPR, Gentofte Kommune*

*“Frida er 8 år og på vej ned af skolens trappe. Hun stopper under ovenlysvinduerne, kigger på lysets reflekser, som de viser sig på væggen nedeunder. Hun bliver stående og smiler, ser opslugt og lykkelig ud. Hun bliver stående, indtil en lærer kommer og gelejder hende videre ned ad trappen”.*

*“Lucas er 7 år og har altid reageret stærkt på lyden af motorcykler. Han kan høre en motorcykel blandt al anden motor- og trafiklarm. Lucas skrider, vil gemme sig og ser i det hele taget meget bange ud. Han kan beroliges verbalt, så længe han ikke kan se motorcyklen, men at se en motorcykel køre forbi er en voldsom oplevelse for ham, og han må*

*efterfølgende beroliges længe, før han kan gå videre. Lucas nægter at passere en motorcykel, der holder stille. Når Lucas har hørt eller set en motorcykel, taler han om det i dage herefter”.*

*“Joakim er 11 år. Lige fra han var spæd, har han vist tydeligt ubehag ved at blive krammet og berørt. Hans forældre fandt dog med hjælp fra fysio- og ergoterapeut frem til at hårde tryk var bedre end lette berøringer. Dette gælder stadig, og Joakim kan nu selv finde på at give et hårdt, fast kram til sine forældre.”*

\* Artiklen er skrevet før udgivelsen af DSM 5.

Hos børn med autisme beskrives ofte ASA som beskrevet ovenfor. Det kan være en særlig optagethed af sensoriske aspekter af omgivelserne, f.eks. fascination af lys eller snurrende/drejende objekter eller overdreven snusning eller berøring af objekter. Eller det kan være særligt stærke reaktioner eller begrænset respons på bestemte sensoriske indtryk, f.eks. upåvirkethed af smerte/varme/kulde eller uønskede reaktioner på bestemte lyde eller teksturer<sup>1</sup>. Af denne grund anses atypisk sensorisk adfærd både af mange lægfolk og fagfolk som et karakteristisk træk ved autisme. Alligevel har det indtil videre ikke indgået i kriterierne for autisme i de diagnostiske manualer DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) og ICD (International Classification of Diseases). Diagnostisk går man her ud fra kriterier indenfor tre domæner, nemlig problemer med gensidigt socialt samspil, problemer med sprog og kommunikation, samt begrænset, repetitiv og stereotyp adfærd<sup>2</sup>. Aspekter af ASA kan eventuelt menes at indgå i kriterierne i det sidste domæne (f.eks. hyppig snusen til ting), men regnes jo altså ikke som en del af kernesymptomerne<sup>3</sup>. Hyppigheden af beskrivelser af ASA indenfor autismspektret har dog betydet, at det løbende har været debatteret, hvorvidt den atypiske sensoriske adfærd skulle have en plads i de diag-

nostiske manualer og indgå som et af kriterierne for diagnoserne. Med den nye reviderede udgave af DSM (DSM 5), der kommer i foråret 2013, ser det faktisk ud til at ske<sup>4</sup>. Atypisk sensorisk adfærd ser således ud til at blive et af flere mulige kriterier for diagnosticeringen af autisme. Dette synes umiddelbart meningsfuldt, men hvad rationalet præcis er for dette vides dog ikke.

På denne baggrund vil det her forsøges at gøre status over den atypiske sensoriske adfærds position i det autistiske landskab. Først vil der med udgangspunkt i ASA ses på autisms historie og herefter gøres status på det teoretiske område. Efter en kort redegørelse for nogle af de iboende udfordringer, der ligger i at undersøge sensorisk perception, vil det herefter opsummeres, hvad man ud fra førstehåndsførtællinger, klinisk og eksperimentel forskning i dag empirisk er nået frem til i forhold til ASA, samt hvordan det interventionsmæssige område ser ud videnskabeligt set. Afslutningsvis præsenteres nogle synspunkter på den aktuelle situation på området, som den er skitseret i artiklen.

## Historisk

Lige siden børnepsykiateren Leo Kanner i 1943 udgav sine cases om børn med autisme, har det været kendt at børn med autistisk adfærd også ofte har sensoriske symptomer. Kanner beskrev således vanskeligheder i forhold til indtagelse af mad og voldsomme reaktioner på høje lyde<sup>5</sup>. De sensoriske sympto-

1 Teksturer = genstandes overfladekvalitet.

2 Kendt som "Lorna Wings triade".

3 I autismediagnosticeringsredskaber som ADI (Autism Diagnostic Interview) og DISCO (Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders) behandles ASA dog som mere central i forstyrrelsen.

4 [Http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages](http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages)

5 Kanner, 1943.

mer var dog på ingen måde i fokus på dette tidspunkt, og op gennem 50'erne, hvor den psykoanalytisk tænkning dominerede forståelsen af autisme, sås de sensoriske symptomer primært som selvstimulering hos depriverede børn. På baggrund af kliniske observationer blev man dog i stigende grad opmærksom på autistiske børns særprægede forhold til de ydre omgivelser, dvs. deres stærke reaktioner på visse stimuli og begrænsede reaktion på andre, og der opstod spekulationer, om de autistiske børn gennem deres sansning og perception oplevede verden på en afvigende måde, og om dette kunne forklare børnenes tilbagetrækning fra verden samt repetitive og stereotype adfærdsmønstre. Da man op gennem 60'erne efterhånden udviklede en mere systematisk og eksperimentel forskning, blev de sensorisk-perceptuelle aspekter af autisme derfor også noget af det, der forskedes i. En gruppe forskere beskæftigede sig med over-arousal-teorier<sup>6</sup>, der centrerede sig omkring hypoteser om, at børn med autisme dels bliver lettere aroused og reaktive i forhold til stimuli end andre børn, dels mislykkes i eller er langsommere til at habituere til stimuli i omgivelserne end andre børn. En anden gruppe forskere fremsatte teorier om kronisk under-arousal<sup>7</sup>. Her var hypotesen, at en organisk defekt betød, at barnet med autisme havde en kronisk lav arousal, hvilket viste sig i, at indkommende stimuli kun ville aktivere få – eller få relevante – tidligere erfaringer, således at barnet ikke kognitivt vil-

le bearbejde sanseindtryk men blot mere eller mindre reflektorisk reagere på dem – eller slet ikke reagere. Siden er der påpeget flere problematiske aspekter ved disse oprindelige teorier, men både over- og underarousal teorier er i mere moderne udgaver stadig i spil i dag<sup>8</sup>. Centrale blandt de, der i 60'erne forskede eksperimentelt i autistiske børns færdigheder vedrørende bearbejdning af sansestimuli, var forskerne Hermelin og O'Connor. På baggrund af deres fund konkluderede de, at den atypiske sensoriske adfærd skulle forstås som udtryk for vanskeligheder med den kognitive bearbejdning af stimuli snarere end vanskeligheder på et lavere sanssemæssige niveau, og de mente, at autistiske børns manglende evne til at indkode stimuli på en meningsfuld måde faktisk var deres grundlæggende kognitive deficit<sup>9</sup>. Dette var dog ikke et fokus, som vandt større udbredelse. Den nye eksperimentelle forskningspraksis inden for autismeområdet fik dog stor betydning og blev medvirkende til, at der op gennem 70'erne langsomt opstod international konsensus om at se autisme som en biologisk baseret forstyrrelse, der gør sig gældende hele livet. Og med DSM-III i 1980 blev den diagnostiske praksis også efterhånden ændret i overensstemmelse med denne forståelse<sup>10</sup>.

### Det kognitive paradigme

Op gennem sidste halvdel af 80'erne og frem har psykologiske teorier om autisme bevæget sig i retning af rent kognitive modeller. Indledningen af dette

6 Først og fremmest Hut, Hutt, Lee & Ounsted, 1964.

7 F.eks. Rimland, 1964.

8 Rogers & Ozonoff, 2005.

9 Hermelin, & O'Connor, 1970.

10 Kristiansen, 1998.

kognitive paradigme kan siges at være markeret af udgivelsen af en artikel i 1985 af Simon Baron-Cohen, Allan Leslie og Uta Frith, hvori de fremkommer med en hypotese og undersøgelse af mentaliseringsfærdigheder hos børn med autisme og hermed gør begrebet "Theory of Mind" centralt i forhold til at forstå autisme. Dette repræsenterede en ny måde at se autisme på og var for nogle også opfyldelsen af en drøm om at få en teori, der kunne forklare de autistiske børns problemer med hensyn til socialt samspil og kommunikation med henvisning til én primær kognitiv defekt. Denne umiddelbart enkle og konsistente teori blev da også hurtigt internationalt udbredt. I kølvandet på denne teori dukkede to andre store kognitive teorier op. Først fremsatte Uta Frith – senere i samarbejde med Francisca Happé – teorien om svag social kohærens, der går ud på, at autisme er karakteriseret ved en bestemt perceptuel-kognitiv stil, hvor man er god til at opfatte detaljer men til gengæld har svært ved at opfatte helheder og derfor får vanskeligheder med at skabe sammenhæng i de enkelte stimuli og erfaringer, hvilket blandt andet viser sig i problemer med sprog og social forståelse. I 1991 foreslog Ozonoff, Pennington, & Rogers i en artikel, at det snarere var begrænsede eksekutive funktioner – evner i forhold til blandt andet arbejds hukommelse, planlægning, impulshæmning og selvmonitorering – end mentaliseringsfærdigheder, der karakteriserede gruppen af børn med autisme. En fælles svaghed ved disse tre kognitive teorier er dog, at de har svært ved at redegøre for det tredje symptomsæt i autisme – den repetitive

og rigide adfærd samt de begrænsede interesser og stereotypierne. Og med hensyn til den atypiske sensoriske adfærd kan den ikke forklares af nogle af teorierne, hvilket de sådan set heller ikke har haft til hensigt, eftersom de sensoriske symptomer ved autismespektrumforstyrrelse ikke sås som centrale eller specifikke for autisme<sup>11</sup>.

De kognitive teorier har de sidste 20 år været dominerende på autismeområdet, og det kognitive paradigme har fået omfattende betydning for, hvordan vi forstår, forsker i og forholder os til autisme i dag. Dette har uden tvivl haft markant og positiv betydning for måden, vi i dag forstår og møder mennesker med autisme på, men det har måske også været medvirkende til, at ASA har fået så lille videnskabelig opmærksomhed indenfor autismeforskningen. Men måske er der en mere multifacetteret teoretisk tilgang til autisme på vej? I hvert fald har Simon Baron-Cohen i 2009 præsenteret en ny kognitiv teori – Empathizing-Systemizing Theory<sup>12</sup> – der også skulle kunne forklare den repetitive og rigide adfærd, de begrænsede interesser og stereotypierne. Og Baron-Cohen medtænker faktisk ASA og mener, at dele af denne ud

11 Kristiansen, 1998.

12 Empathizing-Systemizing Theory går ud på, at personers måde at møde verden på kan vurderes ud fra to dimensioner empathizing (tendensen til at aflæse en persons tanker og følelser og reagere adækvat på disse) og systemizing (tendensen til at analysere eller konstruere et system, f.eks. håndtere verden ud fra regler og abstrakte kategorier). Baron-Cohen mener, at kunne forklare den adfærd, der ses ved autisme ud fra denne teori, idet mennesker med autisme scorer højt på systemizing-adfærd (Baron-Cohen, 2009)

fra hans nye teori kan forstås som en form for "sensorisk systemizing" (f.eks. gentagen banken på overflader eller insisteren på at spise den samme mad hver dag)<sup>13</sup>. Det er dog vanskeligt at se, hvordan alle typer af ASA skal kunne forklares ud fra teorien (f.eks. nedsat reaktion på temperatur eller smerte eller negativ reaktion på berøring). Da teorien er kognitiv, synes den således ikke at kunne forklare de dele af ASA, der handler om andet end de højere kognitive funktioner.

Mere sandsynligt er det, at yderligere nuancer til forståelsen af autisme udspringer fra en anden kant end den rent kognitive. F.eks. har den genetiske og neurovidenskabelige forskning parallelt med udviklingen af det kognitive paradigme således de sidste 20 år været i rivende udvikling, og herfra dukker løbende nye teorier og empiri op<sup>14</sup>, der måske kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af autisme – og af ASA. Hertil kommer en tiltagende mængde af førstehåndberetninger og beretninger fra klinisk praksis, der

nødvendigvis også må kunne indgå i en samlet forståelse af autisme.

### **Områdets indbyggede vanskeligheder – hvordan undersøge sensorisk perception?**

At ASA gennem tiden har været et problematisk fænomen at håndtere rent videnskabeligt og måske også er blevet lidt stedmoderligt behandlet, er der flere gode grunde til. Det har blandt andet været vanskeligt at gennemføre empirisk forskning, der gjorde os væsentligt klogere på ASA. Dette hænger først og fremmest sammen med selve fænomenets natur.

Neuropsykologisk set udspringer ASA af sensorisk perception, som omfatter det fænomen, at sanseindtryk skal bearbejdes, før de får mening. Fra sanseprocesserne er der således en flydende overgang til perceptionen, dvs. de kognitive processer, hvorved man tolker sansernes budskaber. Signalerne fra sanserne er primært elektro-kemiske, og informationen sendes til hjernen via sensoriske neuroner. Når hjernen modtager sanseindtrykkene, fortolkes de gennem kognitive processer. De bliver organiseret, integreret, behandlet og tolket. Der er dog tale om en meget kompleks proces af bottom-up-styrede (fra sanserne) og top-down styrede (kognitive) processer, hvor de top-down-styrede processer også modulerer strømmen af indkommende information. F.eks. kan tidligere erfaringer om indkommende stimuli betyde, at de opfattes som ventede/kendte eller uventede/ukendte, og er de ventede/kendte ignoreres de, mens de uventede/ukendte forarbejdes med større omhu. Både sansning og perceptuel

<sup>13</sup> Baron-Cohen, 2008.

<sup>14</sup> F.eks. pågår der forskning vedrørende hippocampale abnormaliteter (som er fundet ved obduktion af mennesker med autisme), som man mener, kan føre til vanskeligheder med at forbinde indkommende sensorisk information med spatiotemporal information, hvilket kan resultere i den begrænsede krydsmodale integration af information, som er beskrevet hos mennesker med autisme. Og fra en anden vinkel forskes der i den fysiologiske basis for integrationen af sensorisk information ud fra en hypotese om, at serotonin syntese kan være afgørende, idet der er fundet unormal serotoninproduktion hos mennesker med autisme (Rogers & Ozonoff, 2005).

tolkning er således påvirket af vore forventninger, erfaringer og i bred forstand vor kultur. Disse komplekse processer er én af udfordringerne, når der skal forskes i sensorisk perception.

Et andet udfordrende aspekt for forskningen på dette område er, at på trods af at sanserne har fælles karakteristika, er de også meget forskellige. Vore tanker, følelser og handlinger er hovedsageligt reaktioner på, hvad vi modtager eller vælger at modtage gennem sanserne. Det gælder både, hvad vi sanser i vor egen krop eller i verden omkring os gennem syn, hørelse, smag, lugt, følesans, kinæstetisk og vestibulær sans. Alle sanserne stimuleres i receptorceller, som er specialiserede til at modtage bestemte former for energi fra hver celledes receptive felt, men antallet af receptorceller er meget forskelligt afhængigt af sanseområde, f. eks. er der særligt mange receptorceller knyttet til syn og hørelse, der evolutionært set har været menneskets vigtigste sanser, og der er lidt færre receptorceller knyttet til smag og lugt. Desuden fungerer de enkelte sanser meget forskelligt, f.eks. er synet afhængigt af fotoreceptorer, der er følsomme overfor elektromagnetiske stråler (lysbølger), mens hørelsen på mekanisk vis via trykbølger omsætter de fysiske dimensioner (amplitude og frekvens) til psykologiske dimensioner (lydstyrke og tonehøjde)<sup>15</sup>.

Mere komplekst bliver det, ved at mange oplevelser registreres af flere sanser på én gang – og at flere forskellige sanseindtryk derfor skal bearbejdes og fortolkes samtidigt. Dette stiller

---

15 Gade, 1999.

krav til såkaldt multisensorisk integration. Og de kognitive processer, der i hele denne proces spiller ind på sanseperceptionen, er omfattende – og vanskelige at afgrænse og undersøge. F.eks. spiller også opmærksomhedsfunktionen ind på, hvad der sanses og perciperes.

Umiddelbart kan det altså synes let at relatere sansning af den fysiske verden til aktuel adfærd (“når der kommer en høj lyd, holder han sig for ørerne”), men i den videnskabelige virkelighed er det yderst vanskeligt. Det er således vanskeligt at finde frem til målemetoder (adfærdsmæssige eller fysiologiske), der giver mening inden for dette felt – som måler det, man gerne vil måle. Hvordan kan man f.eks. vurdere, om man har fat i lavere ordens processer som forskelle i de sensoriske tærskler, eller om det er højere ordens kognitive processer, der måles på? At det er så vanskeligt og problematisk at relatere fysiske stimuli karakteristika til forskellige aspekter af den sanseoplevelse, de producerer, hænger sammen med, at man i dette felt simpelthen befinder sig lige midt i det psykofysiske problem<sup>16</sup>. En af følgerne af dette kunne være, at der nødvendigvis må inddrages flere forskellige teoretiske og empiriske indfaldsvinkler i forskning i ASA.

---

16 Det psykofysiske problem er en af de store filosofiske diskussioner under metafysikkens område. Problemet angår spørgsmålene: Hvad er forholdet mellem sjælen og legemet, og hvilken af de to er den mest grundlæggende? Det kaldes derfor også sjæl-legeme problemet (Wikipedia, 2012).



## **Yderligere forskningsmæssige udfordringer**

At ASA hos børn med autisme ikke er så velbehandlet i autisdeforskningen, er der så yderligere komplicerende forhold, der spiller ind på. Således er hele autisdeområdet præget af forstyrrelsernes meget store ætiologiske og adfærdsmæssige heterogenitet, hvilket udfordrer enhver forskning i feltet. Hertil kommer, at stort set al forskning indenfor autisdeområdet slås med det problem, at afgrænsningen af gruppen af personer med autisme er uhyre vanskelig. Da autisme er en kompliceret diagnose, som det endnu ikke har været muligt at afgrænse 100 %, har forståelsen af autisme således også løbende ændret sig, og i overensstemmelse med dette er diagnoserne indenfor autisdeområdet løbende revideret – og bliver det fortsat. Denne løbende revision betyder dog en større forvirring om præcis, hvilken gruppe der menes, når der tales om mennesker med autisme, og det kan være svært at sammenligne studier fra forskellige tidspunkter og studier, som er lavet med forskellige hensigter. Hertil kommer at der kan være geografiske eller kulturelle forskelle på, hvordan diagnoserne anvendes på et givet tidspunkt.

Der knytter sig så endnu et problem til det at forske i fysiologiske forhold og adfærd hos børn. Børn er midt i en biologisk modningsproces, og udviklingen foregår i tæt samspil med barnets omgivelser. Her kan det være meget vanskeligt at vurdere og definere, hvad der er forsinket udvikling eller afvigende udvikling og altså atypisk adfærd knyttet til en specifik udviklings-

forstyrrelse. Desuden er der generelt mange etiske og praktiske vanskeligheder ved at lade børn deltage i eksperimentelle studier. I forhold til at forske i sensorisk perception hos børn med autisme er der ydermere den udfordring, at man har med en gruppe børn at gøre, der generelt antages at have en begrænset evne til at beskrive egne oplevelser – hvilket sensorisk perception jo i høj grad handler om.

I sagens natur er der yderligere det komplicerende aspekt, at man både forskningsmæssigt og i klinisk praksis i forhold til sensorisk perception breder sig udover flere faglige specialer, blandt andre neurofysiologi, psykiatri, neuropsykologi, ergoterapi, fysioterapi og audiologi. Dette stiller store krav til interdisciplinær udveksling og samarbejde, som kan finde sted lokalt, men som der må siges videnskabeligt set ikke at være tradition for.

Indenfor den kliniske og eksperimentelle forskning på autisdeområdet viser disse og andre metodologiske vanskeligheder sig som en gennemgående manglende systematik, mange hypoteser og begrænset evidens. Og den empiri, der foreligger i forhold til ASA hos børn med autisme, må stykkes sammen fra flere kanter. Nedenfor gennemgås kort, hvad man er nået frem til ud fra retrospektive førstehåndsberetninger fra unge/voksne med autisme samt gennem kliniske og eksperimentelle studier.

## **Førstehåndsberetninger om usædvanlige sensorisk processering**

Førstehåndsberetninger refereres sjældent i sammenhæng med mere positi-

vistisk inspirerede forskningsdesign, som i den nedenfor refererede kliniske og eksperimentelle forskning. Når det gælder videnskabelig litteratur omhandlende ASA hos mennesker med autisme, er det dog ikke usædvanligt at finde citater fra de udgivne førstehåndsberetninger fra mennesker med autisme. Disse udgør således trods deres begrænsninger fortsat en væsentlig kilde til viden og inspiration for den videnskabelige forskning.

Der er efterhånden publiceret en del førstehåndsbeskrivelser indenfor autisemelitteraturen, hvor mennesker med autisme enten egenhændigt eller via en anden person beskriver deres subjektive oplevelse af at leve et liv med autisme<sup>17</sup>. I disse beskrivelser går atypiske sensoriske og perceptuelle oplevelser i barndommen igen, og selvom der er stor individuel variation i beskrivelserne, synes de oftest oplevet som centrale blandt de autistiske vanskeligheder. De beskrives dog både som en kilde til smerte, lidelse og ubehag og som en kilde til nydelse og trykthed. Nogle beskriver, at de sensoriske og perceptuelle særegenheder fortsætter ind i voksenalder, eventuelt i dæmpet form.

De beskrevne atypiske sensoriske og perceptuelle oplevelser omfatter alle sanser – lyd, syn, berøring, smag, lugt, samt kinæstetisk og proprioceptiv sans. De omfatter hyper- og hyposensitivitet over for stimulering – eventuelt fluktuerende mellem de to. Der kan

---

17 O'Neill & Jones (1997) nævner blandt disse: Bemporad (1979), Cesaroni og Garber (1991), Grandin og Scarino (1986), Volkmar og Cohen (1985), Grandin (1992), White and White (1987) og Stehli (1991).

være tale om sensoriske forstyrrelser, hvor dybde ikke perciperes korrekt, eller hvor stillestående objekter synes at bevæge sig. Eller der kan være tale om sensoriske udfald, sensorisk overload, vanskeligheder med multisensorisk integration (multichannel processing) eller vanskeligheder med at identificere, hvilken type sansestimulation, der er tale om. Der er også beskrivelser af multichannel modtagelighed, hvor f.eks. lydindtryk kan fremprovokere oplevelse af farve eller lugt (synæstesi)<sup>18</sup>.

Disse førstehåndsbeskrivelser giver en værdifuld indsigt i både naturen af atypisk sensorisk perception og særligt af den subjektive oplevelse af den livslange forstyrrelse. Som empiri er der dog flere problematiske aspekter af disse beretninger. For det første er nogle af disse beretninger fremkommet efter lang kontakt med eller i samarbejde med en ikke autistisk forfatter, dvs. beskrivelserne kan i processen være påvirket af en vis grad af selektion og fortolkning. O'Neill & Jones mener endda, at visse af beskrivelserne kan være teoridrevne eller påvirkede af eksisterende teori om autisme. For det andet er de fleste af disse beretninger retrospektive og kan således bestå af såvel ægte som "falske" minder (f.eks. hvor tidligere hændelser er blevet fortalt til personen med autisme). For det tredje må fortælleren med autisme antages at have visse andre typiske autistiske vanskeligheder med kommunikation og social forståelse, f.eks. vanskeligheder med at beskrive egen oplevelse, indlevelse i modtageren, ten-

---

18 O'Neill, & Jones, 1997.

dens til perseveration eller idiosynkratisk sprogbrug. Disse vanskeligheder må antages at gøre det svært at beskrive de præcise sensoriske særegenheder indenfor den samlede autistiske oplevelse. For det fjerde må personen nødvendigvis have en begrænset indsigt i normale perceptuelle oplevelser, hvilket kan føre til en fejlagtig vurdering af, hvad der er almindeligt. For det femte repræsenterer disse beskrivelser en meget lille gruppe af højt-fungerende mennesker med autisme, og beskrivelserne kan derfor give et ubalanceret – og ikke repræsentativt – billede af den autistiske oplevelse<sup>19</sup>. Selvom førstehåndsberetningerne bidrager med essentiel information om ASA, kan de således langtfra stå alene.

### Kliniske studier

De kliniske studier i relation til sensorisk processering bygger oftest på forældreinterviews. Denne metode har nogle indbyggede vanskeligheder, der blandt andet relaterer sig til forældrenes fortolkning af deres barns adfærd samt til forældrenes hukommelse<sup>20</sup>. Gennemgående spiller det enkelte studies design i høj grad ind på resultaterne (hensigt med studiet, afgrænsning af gruppen, kontrolgruppe, aldersgruppe, mv.).

19 O'Neill, & Jones, 1997.

20 Der har igennem tiden været anvendt forskellige typer forældreinterviews af videnskabeligt set meget forskellig kvalitet. Siden sidst i 90'erne er det dog blevet almindeligt at anvende Sensory Profile (Dunn, 2006), som er et standardiseret spørgeskema, hvilket har øget sammenligneligheden og reliabiliteten af de kliniske studier.

Studier af prævalensen af ASA hos børn med autisme viser gennemgående en høj hyppighed<sup>21</sup>, og i flere studier vurderes prævalensen at ligge på mellem 80 og 90 %<sup>22</sup>. Mængden af ASA synes dog at variere med alder og graden af autisme. Der er således gennemgående tegn på, at den atypiske sensoriske adfærd i højere omfang er til stede i de tidlige leveår og barnealderen, og at den aftager med alderen. Ud fra meta-analysen af Ben-Sasson et al. (2009) synes hyppigheden af ASA at tiltage i den tidlige småbørnsalder og toppe i aldersgruppen 6-9 år for herefter at aftage igen. Det er dog uafklaret, hvorvidt den stigende hyppighed i 6-9 års alderen hænger sammen med de alderstypiske forandringer i miljø og krav i denne alder eller om der er tale om en reel aldersrelateret forskel, der kan pege i retning af en underliggende neurologisk forandring. Graden af ASA synes ligeledes at variere med graden af autisme, således at lettere øvrige autistiske vanskeligheder betyder mindre grad af ASA.

Der tegnes i de kliniske studier ikke noget entydigt billede af, hvordan de typiske sansemæssige forstyrrelser ser ud hos børn med autisme<sup>23</sup>. Ifølge Ben-Sasson et al. (2009) synes der dog at vise sig et billede af, at hyposensitivitet (underresponsivitet) er det mest almindelige mønster, herefter hypersensitivitet (overresponsivitet) og til sidst

21 I metaanalyse af Ben-sassoon et al. (2009) findes hyppigheden af ASA i gruppen med autismspektrumforstyrrelser hos 45-95 % at afvige mere end 1 SD fra normen.

22 F.eks. Leekam et al. (2007).

23 F.eks. Watling et al (2001).

sanse-søgende adfærd<sup>24</sup> og <sup>25</sup>. Den atypiske sensoriske adfærd er dog hos mange børn med autisme fluktuerende (mellem f.eks. hyper- og hyposensitivitet), og derfor giver det ikke altid mening at rubricere adfærden i den ene eller den anden kategori. Børn med autisme synes således at have sensoriske vanskeligheder på mange forskellige områder og ikke på nogle enkelte. Der er dog også studier der finder tegn på, at visse modaliteter er særligt ramt hos børn med autisme. Hos yngre børn (2-4 år) kan det se ud til at smerte og hørelse er de hyppigst ramte områder<sup>26</sup>, og hos en lidt ældre gruppe børn (3-6 år) synes vanskeligheder med auditiv filtrering og taktil sensitivitet at være det hyppigste<sup>27</sup>.

I kliniske studier synes der at rapporteres om flere sensoriske symptomer hos børn med autisme end hos børn med typisk udvikling eller med generel udviklingsforsinkelse, mens der rapporteres om lige så mange sensoriske symptomer i nogle få specifikke kliniske grupper – børn med fragilt X syndrom og døvblinde børn. Studierne tyder især på, at adfærd forbundet med hyper-sensitivitet ikke er særligt karakteristisk for gruppen af børn med autisme, mens adfærd forbundet med hypo-sensitivitet er mere karakteristisk. Der er også tegn på at børn med

autisme er den kliniske gruppe, der har flest symptomer på sensitivitet i forhold til smag og lugtesans. Korrelationelle analyser tyder i øvrigt på, at hverken udviklingsmæssigt niveau eller IQ er relateret til de sensoriske symptomer<sup>28</sup>.

Et af problemerne ved den atypiske sensoriske adfærd, som ses hos mennesker med autisme, har været, hvordan den skulle forstås i relation til de øvrige karakteristiske vanskeligheder, der ses ved autisme. Det er dog antaget, at den atypiske sensoriske adfærd er tættere forbundet med repetitiv adfærd end med øvrige kernesymptomer ved autisme, og dette er også, hvad der oftest findes i kliniske studier. Der er således fundet en sammenhæng mellem ASA og repetitiv adfærd hos børn med autisme og udviklingsforsinkelse, hvor især et højt niveau af hyperresponsiv adfærd synes at forudsige en høj grad af repetitiv adfærd<sup>29</sup>. Hypo-responsiv adfærd er til gengæld i flere studier fundet at være positivt forbundet med graden af social-kommunikative vanskeligheder<sup>30</sup>. ASA er desuden fundet at korrelere negativt med tilpasningsadfærd<sup>31</sup> og at være en væsentlig risikofaktor i forhold til selvbeskadigende adfærd hos børn og unge med autismespektrumforstyrrelser<sup>32</sup>.

Forældre beretter ofte, at den atypiske sensoriske adfærd hos deres barn fylder meget i hverdagen og udgør en belastning for familiens funktionsniveau, men der er i den videnskabelige

24 Jf. de typer af sensoriske profiler der fremkommer ud fra brug af Sensory profile (Hypersensitiv, Hyposensitiv, Sansesøgende og Sanseundgående).

25 Hypersensitivitet og overresponsivitet bruges i det følgende synonymt ligesom hyposensitivitet og underresponsivitet gør det.

26 Klintwall et al., 2011.

27 Tomschek & Dunn, 2007.

28 Rogers et al., 2003.

29 Boyd et al., 2010.

30 F.eks. Watson et al., 2011.

31 Lane et al., 2010.

32 Duerden et al., 2012.

litteratur ikke mange studier at finde angående dette. Et enkelt kvalitativt studie<sup>33</sup> viser dog, at familier gennemgående oplever sig svært belastede og særligt i forhold til det påkrævede niveau af fleksibilitet i familien, skift til og ophold i miljøer uden for hjemmet, vanskeligheder med at gennemføre planlagte aktiviteter, påvirkningen af søskende, behovet for overvågning af barnet og behovet for løbende at udvikle strategier for at bedre familiens funktionsniveau.

### **Eksperimentelle studier**

Også den eksperimentelle neurovidenskabelige forskning på autismeområdet slås med de generelle og de mere specifikke forskningsmæssige udfordringer på området, og i særdeleshed med vanskeligheder med at designe opgaver, der kan sige noget præcist om vores forfinede og kringlet forbundne sensoriske netværk. Der fremkommer dog indimellem brugbare resultater.

Man har i den eksperimentelle forskning i forhold til sensorisk perception tidligere arbejdet ud fra begrebet "signaltærskler", hvor man forsøgte at finde frem til absolutte tærskler (den mindst intense stimulus, som mennesket kan erkende) og forskelstærskel (den mindste ændring i stimulusintensiteten, som man kan erkende). Selvom dette giver mening, har det dog vist sig, at disse værdier fluktuerer over tid og derfor ikke er præcise mål. I stedet for tærskler arbejder man i dag ofte ud fra signaldetektionsteori ved hjælp af

billeddannende teknikker<sup>34</sup>, hvor man måler evnen til at registrere sensoriske stimuli ved at sammenholde den spontane neurale aktivitet (dvs. neuroner, der konstant fyrer med lav frekvens (støj)) og stimulkabte informationsbærende energi-mønstre. Både fysiologiske forhold (f.eks. træthed) og psykologiske forhold (f.eks. forventninger eller erfaringer) kan imidlertid spille ind på resultatet<sup>35</sup>.

Den del af den eksperimentelle forskning der har relevans i forhold til atypisk sensorisk adfærd hos børn med autisme, har omhandlet unimodal sensorisk processering (i forhold til de enkelte sanser), multisensorisk processering samt opmærksomhedsfunktionens betydning for sensorisk perception<sup>36</sup>.

Der er igennem tiden lavet forskellige typer studier af auditiv processering hos mennesker med autisme (jævnfør hyppige rapporteringer om lydfølsomhed eller lyd-ufølsomhed), men resultaterne er forskelligartede og også modsætningsfyldte. Der er dog tegn på, at der er målbare forskelle i den tidlige auditive informationsprocessering (dvs. allerede i den primære auditive cortex) mellem børn med autisme og kontrolgrupper – og særligt i forhold til komplekse stimuli. Der er således fundet forskelle i latenstid (tid mellem stimulus og respons), men nogle studier viser, at børn med autisme reagerer langsommere, og andre at de reagerer hurtigere end kontrolgrupper. Den aty-

33 Schaff et al., 2011.

34 F.eks. elektroencefalografi (EEG), magnetoencefalografi (MEG), funktionel MRI (fMRI) og Event-Related Potentials (ERP).

35 Gade, 1999.

36 Der refereres her og i det følgende fra artikel (review) af Marco et al., 2011.

piske neurale aktivitet kan dog også hænge sammen med top-down processer, der hæmmer indkodningen og den tidlige lydprocessering.

Børn med autisme viser også atypisk visuel adfærd, der kan fortolkes som forsøg på at undgå visuelle input (f. eks. at dække øjnene ved skarpt lys) eller at søge ekstra visuelle stimuli (f. eks. at dreje fingrene rundt foran øjne). Som ved det auditive domæne er der dog betragtelig diskrepans i de neurofysiologiske fund. Der er dog i nogle studier fundet forbedret detalje-perception, særligt i forhold til enkle stimuli (frem for ved mere komplekse opgaver). Andre studier viser til gengæld ingen forskel mellem mennesker med autismespektrumforstyrrelse og kontrolgrupper. Desuden giver forskellige studier anledning til forskellige hypoteser om baggrunden for forskellene, f.eks. at mennesker med autismespektrumforstyrrelser har vanskeligheder med at opfatte objekt-grænser og har nedsat kontrast-sensitivitet, eller at de har vanskeligheder med integrationen af de modtagne stimuli (f.eks. lys sammen med tekstur), der øges med mere nuancerede opgaver.

Et af de mest velstuderede aspekter af visuel perception i autisme er ansigts-processering. Der er således her fundet forskelle mellem mennesker med autisme og kontrolgrupper med hensyn til at genkende ansigter, karakteren af opmærksomhed på ansigter, brugen af blikket i forhold til at aflæse ansigter og ved øget kompleksitet af stimulus. Der synes også at være vanskeligheder med at opfatte "biologisk bevægelse", f.eks. mennesker der bevæger sig. Det er dog stadig uvist, i

hvilken grad de forskellige fundne forskelle repræsenterer primære kortikale abnormaliteter, er resultater af begrænset visuel udforskning i tidlige barndom eller er sekundære til primære eller sekundære kognitive deficit.

Selvom der tit er rapporteret om taktil sensitivitet ved autisme (f.eks. ubehag ved bestemte typer berøring eller beklædning), har taktil sensitivitet i den eksperimentelle forskning fået langt mindre opmærksomhed end auditiv og visuel sensitivitet. Og de få studier, der er gennemført, viser gennemgående forskelligartede og modsætningsfulde resultater. Der synes således at være et stort behov for yderligere udforskning af dette område. På samme måde er der også belæg for neurofysiologisk at undersøge sanser som berøring, lugt og smag hos børn med autisme, hvilket indtil videre ikke er undersøgt specielt godt.

Udover denne forskning, der retter sig mod sanserne separat, retter megen eksperimentel forskning inden for autismeområdet sig mod integrationen af de forskellige sansemæssige input. Mange af de atypiske sensorisk perceptuelle oplevelser hos mennesker med autisme formodes således at hænge sammen med en manglende evne til at filtrere eller samtidigt at processere f.eks. visuelle, auditive og taktile inputs. Dette kan gælde på det tidlige eller enkle niveau i processeringen (i registrering af input) eller på det senere og mere komplicerede niveau (der f.eks. implicerer frontallapsfunktioner og temporallappernes associationsområder). Nogle studier har således fundet, at der ved multisensorisk processering (f.eks. samtidig processering af

lys og lyd) kan være tale om unormal timing (latenstid) og et lavere niveau af hjerneaktivitet hos børn med autisme. Andre studier har på baggrund af de hyppige sprog- og kommunikationsvanskeligheder, der ses hos mennesker med autisme, undersøgt multisensorisk processering gennem taleforståelse og taleproduktion. Her har det f.eks. vist sig, at mennesker med autisme i ringere grad end kontrolgruppen støtter sig til den visuelle feedback (mundbevægelserne), at de gør mindre fremskridt ved træning i den visuelle del af processeringen (mundaflysningen), og at mennesker med autisme ikke kan kompensere visuelt, når de skal opfatte tale i larmende omgivelser.

I de sidste 10 år har der været øget fokus på opmærksomhedsfunktionens betydning for den sensoriske perceptionsproces. Og i forhold til den sensoriske processering hos mennesker med autisme skærpes interessen af det ofte rapporterede fænomen, at børn med autisme kan have svært ved at løsrive sig fra enkeltstående stimuli – f.eks. skrigende så længe en blender kører eller kigge intenst på en solstråle, der kommer ind ad vinduet. Desuden er sensorisk processering og atypisk sensorisk adfærd ofte koblet sammen med de begrænsede og stereotype interesser og den repetitive adfærd, hvor opmærksomhedsaspektet også er interessant. Opmærksomhed er dog – også i denne sammenhæng – et svært definerbart og håndterbart begreb, og der er involveret mange og forskellige hjerneprocesser, hvorfor forskningsområdet også er diffust. Nogle af de områder, der er undersøgt er opmærksomhedsskift (evnen til at skifte fokus fra en stimulus til en

anden) og selektiv opmærksomhed (at vælge at fokusere på den relevante information i en større mængde). De hidtidige forskningsmæssige resultater er meget forskelligartede, men der er blandt andet fundet tegn på, at mennesker med autisme har en begrænset opmærksomhedskapacitet (dvs. en begrænset mængde information kan opfattes samtidigt), hvilket begrænser muligheden for perception af mere komplekse stimuli.

### **Interventionsmæssige studier og erfaringer**

Da ASA er et hyppigt rapporteret fænomen i klinisk praksis og her ofte beskrives som relativt hæmmende og belastende for barnet og omgivelserne, er der forsøgt udviklet forskellige interventionsmåder, hvoraf nogle retter sig mod barnet og nogle mod det omgivende miljø. En stor del af de interventionsformer, der er rettet mod barnet, har deres udspring i den fysioterapeutiske og især ergoterapeutiske verden, f.eks. udstrækning, sanseintegrationsterapi og sansestimulerende teknikker. På baggrund af de hyppige rapporter om auditive sansemæssige vanskeligheder og de heraf følgende hypoteser om de auditive vanskeligheders betydning for udviklingen af sprog og kommunikation, har der også været udviklet forskellige former for auditive interventionsformer, og derudover er der en lang række andre typer af interventionsformer som f.eks. brug af fysisk træning, visuelle teknikker og kranio-sakralterapi<sup>37</sup>.

---

37 Baranek, 2002.

Der findes en del anekdotiske beskrivelser fra forældre og professionelle af, hvordan et barn er blevet hjulpet af en bestemt interventionsform, men videnskabeligt set er der meget begrænset evidens. I forhold til sensoriske og motoriske vanskeligheder hos børn med autisme er der således alt i alt få studier af intervention, men der er trods alt kommet flere de senere år. Studierne viser dog meget blandede resultater, og der er mange kritikpunkter i forhold til de forskellige studier, hvor man ofte kan stille spørgsmålstejn ved rationalet bag de beskrevne interventionsformer. Der rapporteres sjældent om forbindelsen mellem resultater med hensyn til hørelse, taktil følsomhed osv. og barnets konkrete adfærd (f.eks. sociale interaktioner, legefærdigheder, skolepræstationer), og der tages sjældent højde for de generelle forskningsmæssige udfordringer på området, f.eks. den heterogenitet, der eksisterer inden for autismeområdet eller udfordringen i at studere børn i udvikling. Der iværksættes ydermere sjældent follow-up undersøgelser, der kan belyse om de forandringer, der ses hos barnet, er af kortere eller længere varighed, og der er sjældent beskrevet negative sideeffekter af interventionerne, som f.eks. kunne være tiden, barnet bruger i behandling frem for i andre aktiviteter eller de krav behandlingen stiller til barnet f.eks. i form af mange gentagelser, "kedelighed" eller ubehagelig stimulation (f.eks. tryk eller børstning). Studierne er desuden ofte meget små, knyttet til en lokal kontekst og ofte retrospektive, hvilket gør, at resultaterne ikke er generaliserbare. Og forskningsprocessen er sjældent gjort til-

strækkeligt transparent til, at en gentagelse af studiet er mulig, hvilket betyder at reliabiliteten ikke er sikret<sup>38</sup>. På denne baggrund har der således også været uenighed om, hvorvidt der overhovedet foreligger videnskabeligt troværdige studier af intervention<sup>39</sup>.

Når der kigges systematisk på den foreliggende forskning i intervention overfor ASA<sup>40</sup>, er det således også meget begrænset, hvad der kan konkluderes. Der synes dog at være – omend svag – evidens for, at børn med et hyperresponsivt adfærdsmønster er mere modtagelige for sansemæssige teknikker målrettet modulering af arousal end børn med andre typer sensorisk adfærdsmønster. Og da høj arousal hyppigst er fundet hos yngre børn, kunne tidlige sansemotoriske interventioner være et bud på en interventionsform, der sandsynligvis har en vis effekt. Med hensyn til specifikke teknikker som f.eks. auditiv integrationsterapi (AIT) og lignende er der indtil videre ikke tilstrækkelig evidens for behandlingernes effektivitet. Den gennemgående mangel på empiriske data på interventionsområdet betyder vel at mærke ikke, at de forskellige behandlingsformer er ineffektive, men at effektiviteten af interventionsformerne ikke er blevet objektivt demonstreret.

## Afsluttende

Der synes ikke at være tvivl om, at ASA er et udbredt fænomen hos børn med autisme. Dette fremgår af førstehåndsbeskrivelser og af den kliniske

<sup>38</sup> Baranek, 2002.

<sup>39</sup> Goldstein, 2000.

<sup>40</sup> Baranek, 2002.



forskning, der oftest bygger på forældreinterviews. Og de mange forskellige og oftest alt andet end evidensbaserede interventionsformer, der er udviklet på området, kan ligeledes ses som udtryk for, at ASA er noget der fylder for børn og familier og derfor kræver opmærksomhed og hjælp fra professionel side. ASAs udbredelse hos børn med autisme står dog i kontrast til, hvor lidt fænomenet har fyldt teoretisk, forskningsmæssigt og diagnostisk. Der synes således at være et påfaldende "gap" mellem praksis og den videnskabelige verden, hvor de sensoriske symptomer og især tyngden af dem opfattes vidt forskellig.

Men måske er der tegn på, at ASA hos børn – og voksne – med autisme er på vej lidt længere ind i rampelyset. Først og fremmest idet ASA med den nye reviderede udgave af DSM efter al sandsynlighed kommer til at indgå eksplicit som et anvendeligt kriterium for autisme og hermed forandrer status fra at være en hyppig tillægsproblematik til at være en del af den typiske adfærd, der kendetegner autismspektrumforstyrrelser<sup>41</sup>. Udover at udvide perspektivet i den diagnostiske proces vil dette forhåbentlig også betyde yder-

ligere fokus på ASA teoretisk og forskningsmæssigt.

Et lille tegn på at man indenfor det autisme-teoretiske område kan være interesseret i at behandle ASA ses måske i Baron-Cohens Empathizing-Systemizing Theory, hvor han forsøger at integrere en vis forståelse af ASA. Spørgsmålet er dog om de store teories tid ikke er ved at være ovre – så man i stedet begynder at forholde sig til de mange teorier og de mange perspektiver på autisme – og måske på de mange slags autisme.

Med hensyn til den empiriske forskning i ASA står den relativt solide kliniske forskning lidt alene mellem de eksisterende første-håndsberejninger, der kommer med vigtige informationer, men som videnskabeligt set ikke holder, og den neurovidenskabelige forskning, der bevæger sig fremad med museskridt men kæmper med metode-mæssige udfordringer, som det er svært at se, hvordan skal overkommes indenfor det neurovidenskabelige paradigme. Det er på denne baggrund ikke fjernt at tænke at ASAs komplekse natur kalder på en langt mere tværfaglig forskning end den eksisterende og også på en hel anden evidensmodel end den herskende. Det synes således oplagt her at udforske mødet mellem den "hårde" neurovidenskab og den mere oplevelsesnære og fænomenologiske videnskab, som det også er set på skizofreni-området<sup>42</sup>. ASA ikke blot inviterer til dette men nødvendiggør det sandsynligvis også, hvis vi skal blive

41 Der synes i det hele taget at blive flere forandringer i DSM 5, der kunne pege i retning af en mere holistisk forståelse af mennesket end i tidligere udgaver. Her tænkes på tilføjelsen af dimensionelle vurderinger af symptomer, hvor også sværhedsgraden af de enkelte symptomer vurderes, og hvor symptomerne kan beskrives på tværs af diagnoser. Desuden vil der tilsyneladende i stedet for et separat kapitel for børne- og ungdomspsykiatriske lidelser indgå et udviklingsmæssigt perspektiv i relevante kapitler. Se i øvrigt APAs hjemmeside.

42 F.eks. den forskning som Center for Subjektivitetsforskning har forestået i forhold til skizofreniområdet. Se hjemmeside.

klogere på såvel fænomenet som dets relation til de øvrige vanskeligheder, der ses ved autisme.

Interventionsmæssigt er der dog ikke tid til at vente på, at en sådan udvikling skal finde sted. Der er således øjeblikkeligt brug for forskning, der vel at mærke har bevæget sig fra det nuværende niveau af små, lokale, usystematiske og dårligt kontrollerede studier til et helt andet niveau, der kræver videnskabelig stringens og større, velkontrollerede studier. Indtil resultater foreligger fra en sådan forskning, vil mange professionelle dagligt være udfordret af at skulle handle på en kvalificeret måde og intervenere i et område, hvor der stort set ingen dokumentation er for interventionsformernes effekt og heller ikke kvalificerede anbefalinger af, hvilken interventionsform der bør vælges hvornår – og hvorfor. På samme måde må forældre til børn med ASA indtil videre manøvrere i feltet, så godt de kan, men uden reel mulighed for at vurdere, hvor de skal henvende sig, og hvad der kan hjælpe dem. Og indtil videre risikerer børn og familier således også at spille kostbar tid – og penge – på ikke-skadelig men ineffektiv behandling for børnene med ASA og risikerer måske også at leve med en belastningsgrad, der ikke er nødvendig.

Udover bevidstheden om den manglende evidens på området vil den sikreste vej for nuværende være at vælge en konservativ tilgang til intervention. Dette indebærer kvalificerede og gerne tværfaglige undersøgelser som udgangspunkt og en omhyggelig vurdering af, hvad der for det enkelte barn kan give mening. Og hernæst – meget

vigtigt! – at interventionsforløbene dokumenteres, så de kan evalueres og eventuelt afbrydes, hvis den forventede effekt ikke ses, eller hvis barnet reagerer negativt. I mange tilfælde er det dog muligvis at foretrække, at der interverneres i forhold til<sup>43</sup> omgivelserne frem for direkte i forhold til barnet, f.eks. tilbyde støtte og rådgivning til forældre og andre voksne omkring barnet, arbejde med forventningerne til barnets præstationer eller ændre på de fysiske omgivelser, så de bliver mindre sensorisk og perceptuelt udfordrende for barnet at være i. Dertil kommer at der ofte er effekt af at fokusere på at styrke barnets ressourcer på andre kompetenceområder, ligesom barnet kan trænes i kompenserende strategier.

Igennem alt dette må der være opmærksomhed på, at vores manglende viden og forståelse af ASA kan betyde, at børnene risikerer ikke at blive mødt adækvat i forhold til deres særlige atypiske sensoriske adfærd. Og der må være opmærksomhed på, at denne vel at mærke handler om andet og mere end hjernens evne til at registrere, organisere og skabe mening i information men snarere om den individuelle måde at opleve og bevæge sig rundt i verden på. At leve med en form for atypisk sensorisk perception kan således i høj grad være noget, der farver hele ens eksistens og livskvalitet.

---

43 Jf. Baranek, 2002.

## Litteraturhenvisninger

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV. 4<sup>th</sup> ed. American Psychiatric Association, Washington D.C.
- American Psychiatric Association (2012). DSM 5. Lokaliseret på nettet 3. august 2012: <http://www.dsm5.org/ProposedRevision/Pages/>
- Baranek, G.T. (2002). Efficacy of Sensory and Motor Interventions for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 32, No. 5.
- Baron-Cohen S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition* 21 (1): 37–46.
- Baron Cohen, S. (2008). Talent in autism: hypersystemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions in the Royal Society B, Biological Sciences*, 2009, may 27. 364 (1522): 1377-1383.
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The Empathizing-Systemizing (E-S) Theory. In: *The Year in Cognitive Neurosciences: Annals of the New York Academy of Sciences* 1156, 68-80.
- Ben-Saason, A. et al. (2009). A Meta-analysis of Sensory Modulation Symptoms in Individual with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39: 1-11.
- Boyd, B.A. et al. (2010). Sensory Features and Repetitive Behaviors in Children with Autism and Developmental delays. *Autism Research*. April 3 (2): 78-87.
- Center for Subjektivitetsforskning: cfu.ku.dk
- Duerden, E.G. et al. (2012). Risk Factors Associated with Self-Injurious Behaviors in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Nov; 42 (11): 2460-70.
- Dunn, W. (2006). *Sensory Profile*. Harcourt Assessment, Inc., San Antonio, USA.
- Frith, U. (2005). *Autisme. En gades afklaring*. 2. udgave, 1. oplag. Oversat fra engelsk efter "Autism – Explaining the Enigma" (1989). Hans Reitzels Forlag
- Gade, A. (1999). *Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab*. Frydenlund.
- Goldstein, H. (2000). Commentary: Interventions to facilitate Auditory, Visual and Motor Integration: "Show me the Data". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 30, No. 5.
- Happé, F., Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; 36(1):5–25.
- Hermelin, B. & O'Connor, N. & (1970). *Psychological Experiments with Autistic Children*. London: Pergamon Press.
- Hutt, C., Hutt, S.J., Lee, D., Ounstead, C. (1964). Arousal and Childhood Autism. *Nature*, 204, 908–909.
- International Classification of Diseases (ICD-10).
- Kanner, L. (1943), Autistic Disturbances of Affective Contact, *Nervous Child*, 2, pp.217-250.
- Kern, J.K et al (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism*. September 2006. Vol. 10 (5). 480-494.
- Klintwall et al. (2011). Sensory abnormalities in autism. *Research in Developmental Disabilities*. 32: 795-800.
- Kristiansen, Søren (1998). *At forklare autisme. Myter og realiteter i autisms idéhistorie*. Hans Reitzel.
- Lane, A.E. et al. (2010). Sensory Processing Subtypes in Autism: association with Adaptive Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40: 112-122.
- Leekam, S.R. Nieto C., Libby, S.J., Wing, L. & Gould, J. (2007). Describing the Sensory Abnormalities of Children and Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 37: 894-910.
- Marco, E.J., Hinkley, L.B.N, Hill, S.S. & Nagarajan, S.S. (2011). Sensory processing in Autism: A Review of Neuropsychological Findings. *Pediatric Research*, 69 (5), 48R-54R.
- O'Neill, M. & Jones, R.S.P. (1997). Sensory-Perceptual Abnormalities in Autism: A Case for More Research? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 27 (3).
- Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.
- Rimland, B. (1964). *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implication for a Neural Theory of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Rogers, S.J. & Ozonoff, S. (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46 (12), 1255-1268
- Rogers, S., Hepburn, S. & Wehner, E. (2003). Parents Reports of Sensory Symptoms in Toddlers with Autism and Those with Other Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, vol. 33, no. No. 6, december 2003.
- Schaaf, R.C. et al. (2011). The everyday routines of families with autism. Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism*. Vol. 15(3). 373-389.
- Tomschek, S.D. & Dunn, W. (2007). *American Journal of Occupational Therapy* Volume 61, No. 2.
- Watling, R.L., Deitz, J., & White, O. (2001). Comparison of Sensory Profile scores in young children with and without autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 416-423.
- Watson, L.R., et al. (2011). Differential Associations Between Sensory Response Patterns and Language, Social, and Communication Measures in Children With autism or Developmental Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 54, 1562-1576.
- Wikipedia (2012). Lokaliseret på nettet 3.august 2012: da.wikipedia.org

# Diskursive understrømninger som benspænd for inklusion

## – organisationspsykologiske betragtninger på processen omkring arbejdet med inklusion i folkeskolen



*Forandringer er drysset gennem folkeskolen i en lind strøm de sidste mange år. Og mange af dem netop drysset igennem. Vores erfaring er, at det i flere sammenhænge ikke er lykkedes at implementere nye tiltag effektivt. De er blot blevet opfattet som distancerede politiske tiltag, der ikke har øje for lærernes daglige praksis. Inklusionsdagsordenen har været længe undervejs. Og metoderne har typisk fokuseret på at indføre mere konsultative praksisformer gennem ændringer i procedurer, møder, arbejdsgange, strukturer mv. Men inklusionsdagsordenen giver stadig kæmpe hovedpine på de skrå brædder. Artiklen argumenterer for, at diskurser har stor betydning for, hvordan mennesker kommunikerer, reflekterer og agerer. Og videre at de understrømninger af diskurser der er mest dominerende i folkeskolen indrammer dialogerne og tiltagene omkring inklusion, uden at diskurserne selv gøres til genstand for refleksion. På den måde kan diskurserne udgøre en væsentlig barriere i forhold til at lykkes med inklusion. Grundtanken i vores artikel har været at kombinere en organisationspsykologs viden om organisatoriske forandringer med en PPR psykologs erfaringsnære viden med skolekonteksten. Dette kombineret med inddragelse af forskning og teori på området.*

*Af Mette Mørk Henriksen, psykolog Svendborg PPR og Morten Novrup Henriksen, organisationspsykolog ved LundbyNovrup Aps*

### Diskursive formationer som rammesættende for adfærd.

Vi trækker på narrative og poststrukturalistiske teorier i vores tilgang til at forstå de forhindringer, der opleves omkring arbejdet med inklusion. Særligt er vi optaget af Foucault og hans beskrivelser af, hvordan nogle fortællinger har privilegeret sig i kampen om styring (Foucault, 1969). Og om hvordan diskurserne selv er skabt af organisationsmedlemmers fortællinger. Diskurser er ikke altid nemme at begribe, de er 'fluffy', og man kan ikke

endeligt afgøre hvilke ord der tilhører hvilke diskurser. Men ord vil typisk have en forskellig betydning afhængig af hvilken diskurs, de optræder i. Hvis vi skal forsøge at give et billede af hvad diskurser er, så kan det give mening at tænke om dem som et net af ord der hænger sammen i klynger. Nettene udgør en sammenbinding af mening, betydning, fortællinger, figurer, strukturer, sociale regler mv., som har til formål at skabe orden i verden. Foucaults tankevækkende analyser viser bl.a., hvordan dominerende diskur-

ser kan fastholde måder at tænke på, tale om ting på og agere på. Viden og magt er her tæt forbundne, da det vi anser for viden i højere grad skal ses som sociale konstruktioner der tjener bestemte interesser og værdier. "Narratives or texts of practice, we believe, are socially constitutive and performative. Narrative is not a passive mirror of reality, but an active attempt to form, preserve, strengthen, reject and avoid various networks of activity (Letiche & Boeschoten, 2008). På den måde skal samfund, og her organisationer og faggrupper, ses indlejret i en slags sandhedsregimer, der definerer hvordan vi tænker og taler om ting, og som har udviklet særlige metoder til at afdække denne sandhed, herunder udpeget hvem der kan afdække og definere disse. Vi skal om et øjeblik forsøge at vise hvilke diskurser, der i vores observationer særligt viser sig at spille en rolle i arbejdet med inklusion i folkeskolen og konsultative metoder i PPR. Men for at give et eksempel:

En SFO er blevet beskåret i ressourcer. Der er højt stress og sygefravær. Pædagogerne udtrykker stor frustration over "ikke at kunne arbejde professionelt med børnene mere". Der pågår en kamp om at fastholde gamle rutiner og praksisser på trods af besparelserne. I vores arbejde med SFOen blev stærke underliggende diskurser afdækket og tydeliggjort. Disse satte lighedstegn mellem professionelt arbejde og fokus på udvikling af børnene gennem konkrete projekter og aktiviteter. Diskursen om professionalitet var i høj grad udgjort af ord som læring, udvikling, trivsel, nærvær, relationer mv. Og det betød i praksis, at måden at "per-

forme" professionalitet på, var f.eks. at tilbyde madlavningsprojekter, te-mauger med udflugter, at kunne fordybe sig i aktiviteter med få børn, kunne være omsorgsfuld overfor sårbare børn, lytte til det enkelte barn, have tæt kontakt til forældre om deres børn mv. Modstykket til professionalitet i denne diskurs var "tankpasser rollen" eller at lave "opbevaring" af børnene. Altså at have opsyn med børnene, men uden at fokusere så meget på udvikling og læring. Når pædagogerne arbejdede under de nye betingelser, mistede de deres følelse af professionalitet.

Det interessante i eksemplet er, hvordan diskurser her var med til at udgrænse hvad der legitimt kan opfattes som professionalitet. Og at måden hvorpå man opfatter sin professionalitet er grundigt indlejret i diskursen om professionelt pædagogisk arbejde, endda på måder som virker indlysende og sande. I eksemplet kommer diskurserne netop til at tjene til pædagogernes selvdisciplinering ift. at agere i tråd med diskursens idéer. En central forståelse i de narrative tilgange er, at fortællinger og handlingers muligheder er et tæt sammenknyttede. Diskurser har en evne til at disponere medlemmerne til at agere på måder der er forbundne til diskursens forståelser. "Et dispositiv beskriver et socialt felt, hvorom der pågår en diskursiv kamp, som resulterer i at visse praksisser gøres mere sandsynlige end andre" (Kure, 2009, s.36-37).

Omvendt er det som sagt interessant at undersøge, hvordan medlemmer af diskurser selv er med til at forme disse. Dette har både Barnett Pearce med begrebet "talehandling" (Pearce, 2007),

og Weick med begrebet “action driven sensemaking”, på glimrende vis været med til at belyse (Weick, 1995). Tanken her er bl.a., hvordan ytringer og handlinger dels har direkte konsekvenser i den sociale interaktion mellem mennesker, men også former menneskers måde at opfatte en situation på og skabe mening i det, de har erfaret.

I en PPR kontekst kan det handle om, hvordan psykologerne i årevis har anvendt psykologiske tests som et væsentligt redskab i deres arbejde. Fortællingerne i organisationen har derfor i stor udstrækning båret præg af, at testning i det gældende system er blevet opfattet positivt. Dette er som bekendt forstærket af kampen mellem faggrupperne, hvor psykologerne i den grad har kunnet holde fast i deres faglighed qua deres testværktøjer, hvilket igen har forstærket succeshistorierne om brug af tests. Diskurser har derfor et narrativt grundlag. Og her kommer trykkeriet: Der opstår en cirkulær treklang: fortællinger skaber diskurser, der danner rammer for adfærd, som tager sit udspring i fortællinger og diskurser, der danner ramme for hvilke fortællinger der er legitime. Som førnævnte praksiseksempel viser; at testning og historier om børns vanskeligheder samt succesen med at fjerne dem hen til segregerede tilbud, fodrer diskursernes formationer og deres vedligeholdelse. Diskurserne, på deres side, påvirker hvilke fortællinger der er legitime og dermed hvilken adfærd der er legitim. Fortællingerne er medbestemmende for hvilken adfærd man lægger mærke til hos barnet, og hvordan det tolkes. Og fortællinger er medbestem-

mende for hvilken adfærd og hvilke tiltag man iværksætter overfor børnene.

Et sidste kendetegn ved diskurser, som vi vil fremhæve her, er den post-strukturalistiske påpejning af hvordan diskurser har en tendens til at ville bekæmpe andre diskurser (Derrida, 1967). Det betyder, at diskurser nærmest har en selvopretholdende kraft, hvor f.eks. nye måder at tale om børnene levnes meget lidt plads. I det følgende vil vi gå mere konkret til værks og synliggøre de diskursive strømninger, som vi aktuelt oplever i praksis i folkeskolen og i PPR.

### **Dominerende diskursive strømninger og implikationer for praksis**

I forbindelse med udarbejdelsen af denne artikel, har vi det seneste års tid indsamlet “empiri” omkring dominerende diskurser fra vores praksis. Vi vil her fremhæve de diskurser, vi oplever er tættest forbundet til arbejdet med inklusion.

#### ***Normalitetsdiskursen***

Denne diskurs bygger på et psykomedicinsk teorikompleks, omhandlende hvordan man kan forstå problemstillinger og børn i vanskeligheder (Alenkær, 2008). Set i et større samfundsmæssigt perspektiv bekræftes normalitetsdiskursen af de kulturbårne diskurser der tager deres udspring i Freuds psykoanalyse, og hvor mennesket ses som havende en indre kerne af personlighed der kan være mere eller mindre “normal”. Selve den normalitetsmålestok som tager sit udgangspunkt i denne tankegang, er med til at skabe de problemer som inklusion skal

løse. Som Christian Jungersen<sup>1</sup> male-risk skriver i "Du forsvinder": "Det 20. århundredes fortællinger er vokset uadskilleligt sammen med psykoanalysen i sine strukturer, persontegninger og symboler. I de senere år har psykiatrisk forskning imidlertid afsløret psykoanalysen som en uvidenskabelig overtro på niveau med astrologi eller numerologi. Hvis ikke fortællekunsten i litteratur, tv og film udvikler kræfter til at stå på egne ben uden at støtte sig til psykoanalysen, vil vor tids fortællinger være dømt til en rolle som den affældige gamle statsleder i et diktatur: en decideret antimoderne kraft, der må omgås eller slås ihjel, hvis nogen form for reel kulturel udvikling skal opnås" (s. 364). Vores ærinde her er ikke at gå ind i en diskussion om gyldigheden af psykoanalysen, men at argumentere for hvordan samfundsmæssige diskurser er tæt forbundne til bl.a. psykologiske teorier der har slået an gennem tiden, og hvordan disse diskurser bliver afgørende for professionel praksis.

Vores pointe her er mere konkret, at psykomedicinske normalitetsdiskurser udspringer fra eksperternes mangeårige arbejde med at udvikle flere diagnoser, diagnosticere flere mennesker korrekt, samt udvikle et rigt sprog for psykiske lidelser. Diskursen trækker på dominerende individfokuserede fortællinger om, at problemer antages at være iboende det enkelte barn, noget

intrapsykisk, hvorfor årsagen til problemer også kan findes i den enkelte elev. Ud fra "apparat-fejl" modellen (Jerlang & Jerlang, 2000) fokuseres på fejl og deficits hos eleven, og det bliver vigtigt så præcist og objektivt som muligt at finde ud af, hvad der er galt med eleven, så man kan iværksætte den mest hensigtsmæssige intervention. PPR psykologen hidkaldes som eksperthen, der gennem objektive observationer og tests med barnet, kan afgøre omfanget af elevens problemer. Hvis eleven opleves ukoncentreret, kan det sandsynligvis ofte konkluderes, at han er opmærksomhedsforstyrret. Forandringer ud fra normalitetsdiskursen er således noget man iværksætter i forhold til den enkelte elev, som i en eller anden grad skiller sig ud fra de normer for god opførsel og indlæringspotentiale der findes i den danske folkeskole. Specialundervisning er et ofte foretrukket valg for disse elever. Og her er vi inde ved én af artiklens kernehypoteser: så længe normalitetsdiskursen formår at fastholde sit jerngreb, vil lærere og PPR medarbejdere have svært ved at bryde etablerede metoder, samarbejdsformer, rutiner mv. Og inklusion risikerer at komme til at handle om, at man gennem kompenserende tiltag kan lære eleven noget i klasserummet *på trods af* en evt. beskrevet funktionsnedsættelse (Ferguson, 1995; Egelund & Tetler, 2009).

En tankevækkende pointe i denne sammenhæng er, at selve forståelsen omkring inklusion kan være med til at vedligeholde diskursen om "barnet der har problemer". Effekten af normalitetsdiskursens understrømning kan være, at den fremherskende inklusi-

1 Skønlitterært værk, hvor citatet kommer fra en opdigtet forsker i et opdigtet fagtidsskrift, og altså dermed ikke nødvendigvis Jungersens egen overbevisning. Vi har bragt det her udelukkende med illustrative hensigter.



onsforståelse kommer til at smage mere af det traditionelle rummelighedsbegreb som lægger op til, at man inden for det "normale" system skal rumme det særlige og specielle, her børn med særlige behov. Inklusion derimod defineres som et fællesskab hvor mangfoldigheder er en styrke (Alenkær, 2008). Normalitetsdiskursen har den konsekvens for inkluderende praksis, at elevers mangfoldigheder ses i en problematisk optik fremfor en ressource optik. Et eksempel fra praksis illustrerer diskursen her: Et møde på en skole, hvor en lærer fremlægger en problemstilling omkring et barn for PPR psykologen. Læreren fortæller, at Anne i 6.a. har svært ved at følge med fagligt, særligt i dansk. Hun falder fra, virker ukoncentreret og nu tiltagende urolig i undervisningssammenhænge. Skoleledelsen har sidste år bevilget et læsekursus til Anne uden den store effekt på hendes læseudvikling, og aktuelt modtager Anne specialundervisning på et lille hold uden for klassen et par timer om ugen. Læreren henvender sig til PPRs psykolog, fordi hun på grund af de stigende faglige krav ikke kan se Anne som elev i overbygningen på skolen. Læreren ønsker, PPR psykologen laver en kognitiv test som afdækker Annes intelligensniveau og evt. behov for specialklassetilbud. Den dominerende normalitetsdiskurs får stor magt og overlader ikke plads til andre udgrænsede diskurser, f.eks. at barnets vanskeligheder i overensstemmelse med en konsultativ forståelsesramme kan forstås i sammenhæng og ud fra den større kontekst af klassekammerater, lærerstab, familie osv. Som tidligere nævnt, ansporer dominerende dis-

kurser til bestemte forståelser og handlinger, og andre udelukkes. Normalitetsdiskursen fastholder eleven i en position, hvor problemet så at sige er "hendes", og hvor læreren positioneres som et "offer" i forhold til barnets iboende vanskeligheder. Normalitetsdiskursen kalder på, at PPR psykologen positioneres som en ekspert der har retten til objektivt at vurdere og komme med sandheder om barnets vanskeligheder, samt i hvilken grad de adskiller sig fra det normative.

### **Professionalitetsdiskursen**

Med normalitetsdiskursen følger det, vi vælger at kalde professionalitetsdiskursen, andetsteds også kaldt "at lykkes som lærer" diskursen (Elmholt, 2006a). Det interessante i den diskursive tilgang her er, at lærernes mulighed for at "performe" professionalitet gennem årtier har været, at have øje for hvilke elever der måske ikke har en "normal" kognitiv profil eller normal adfærd i klassen og derfor skal flyttes til særlige kontekster, hvor de kan få særlig hjælp. En stor del af lærerens faglige identitet er således bygget op omkring normalitetsdiskursen og fagligheden omkring pædagogik og læring trues ved kravet om at arbejde inkluderende (Hedegaard Hansen, 2008). Som det tidligere eksempel fra en SFO, ses også i skolen diskurser om læreres faglighed, som bliver anvisende for praksis. Læreren personlige fortællinger om "at lykkes" handler måske om, at alle elever kan få udbytte af undervisningen. Dette f.eks. i kraft af, at læreren praktiserer tydelig klasserumsledelse, didaktisk kan formidle årets pensum og differentiere undervisnin-

gen, formår at have fokus på klassens trivsel ved at skabe positive relationer til den enkelte elev, osv. (Nielsen, 2011). Diskurser som lærerne oplever vanskelige at udføre i praksis, når f.eks. elever med indlæringsvanskeligheder eller AKT problematikker nu i inklusionens ånd tilhører klassefællesskabet i den almindelige folkeskole.

Også for PPR psykologen gælder, at hun som professionel er indlejret i særlige diskurser der indrammer muligheden for professionalitet. Som et forsøg på at fremme inklusionen, indføres konsultative metoder og forståelser i PPR i arbejdet omkring skoler. Politisk udstukne arbejdsgange understreges af en vejledning fra Undervisningsministeriet til PPR i 2000. Denne plæderer for, at den konsultative metode er det bedste middel til at opnå målet inklusion. PPR medarbejderen, i særdeleshed psykologen, blev udnævnt til forandringsagent og skulle gå forrest som procesfacilitator med anerkendende, nysgerrige og ikke-vidende forholdemåder. Og hun havde til opgave at få sat sving i de forskellige fagfolk og omsorgspersoner omkring barnet i et forsøg på at arbejde i konteksten rundt om barnet med henblik på at skabe "hjælp til selvhjælp", i overensstemmelse med den konsultative metode. Fokus skulle være på kontekst og relationer fremfor problemer i individer. En position som mildt sagt ikke lå indlejret i diskurser hos hverken skoler eller PPR, hvor den individorienterede tænkning omkring børn i vanskeligheder og den tilknyttede ekspertposition dominerede. Og her 12 år senere, spiller psykologens position stadig en stor rolle på diskursernes kampplads, hvor

understrømninger muliggør bestemte positioner og handlinger, og udelukker andre. I dag er psykologen så blevet positioneret som inklusionsagent, i hvert fald fra politisk side. Men det kan være vanskeligt at praktisere en konsultativ og inkluderende metode i en skoleverden som fortsat er præget af normalitetsdiskurser, der bekæmper disse mere relationelt dominerede diskurser, og hvor lærerne fortsat kalder på PPR psykologen i en ekspertposition. Diskurserne kolliderer. Psykologen skal forsøge at fravriste sig positionen som "støttetimedyr", som ekspert på problemet og barnet. En position som mere eller mindre har været fremtrædende for PPR psykologen siden 1950'erne. De nyeste teoriudviklinger fra universiteterne og fremtrædende praktikere, er typisk indlejret i en mere postmoderne diskurs, hvor man i højere grad forlader tanken om objektivitet og sandhed, her fx omkring børn i vanskeligheder. (Jørgensen, 2005; Elmholdt, 2006b). Og disse måder at tænke på, får så småt ben at gå på i de politiske beslutninger. Men det tager år før sådanne teoriudviklinger og nye forståelser får tilkæmpet sig albuenum på diskursernes kampplads. PPR psykologen ses derfor også stadig i stor udstrækning at forfalde til ekspertpositionen, testning og objektive forståelser af børn i vanskeligheder, fordi det er den position som muliggøres i de fortsat tydeligste diskurser, som jo også har stærke rødder i PPR selv. Selvfølgelig forstærket af det faktum, at en WISC-profil fortsat kan åbne for penge-kassen til ressource-tilde-ling eller give mulighed for et andet skoletilbud. Og for psykologen bliver den velkendte

position som ekspert hvis udsagn ikke betvivles, på denne måde svær at forlade til fordel for den nysgerrige og ikke-vidende position som proceskonsulent.

### ***Diskurser i begrundelsen for inklusion***

Ét væsentligt forhold vedrørende begrundelserne for inklusion er, at der trækkes på mange forskellige diskurser. Og at disse blandede og ofte modsatrettede diskurser, skaber forvirring og mistillid i forhold til inklusionsopgaven.

Fra politisk hold italesættes inklusion ofte som en økonomisk besparelsesopgave. Her lyder det, at der diagnosticeres og segregeres i større grad end nogensinde, og budgettet til specialundervisning og segregerede skoletilbud har taget himmelflugten. Dette ønskes stoppet, bl.a. ved at sætte fokus på inklusion og flytte ressourcer fra specialtil normalundervisningen. Politikerne trækker ligeledes på etiske diskurser om at alle børn har lige ret til at være en del af et fællesskab uanset forudsætning, behov osv. Og ved at skabe inkluderende fællesskaber, muliggør man i større grad udvikling for alle børn. Dette trækker altså tillige på en lighedsdiskurs.

Lederne på skolerne står ofte med den reelle opgave at skulle formidle og begrunde, at der nu skal arbejdes inkluderende. Og hvilke begrundelser trækkes der på? Besparelser? Rummelighed? Etik?

Vores oplevelse er, at effekten af samfundsmæssige, økonomiske diskurser i forhold til at praktisere inklusion kan være, at PPR, skolerne, lærerne og pædagoger ikke får ejerskab i forhold

til forandringerne, fordi de ikke ud fra egne diskurser og fortællinger i praksis kan se meningen med dem. Der er simpelthen for langt fra de politiske beslutninger til den konkrete lærers praksis og derfor risiko for, at forandringstiltag omkring inklusion, som det er set tidligere, siver ned igennem systemet – og siver lige igennem det. En anden effekt kan være at lederen, i sit forsøg på at begrunde inklusionsopgaven, trækker på rummelighedsdiskursen, men at dette kommer til at virke utroværdigt overfor lærere og pædagoger, fordi de på deres side fortsat primært er omgivet af normalitetsdiskursen og ikke mener, at “de vanskelige elever” kan inkluderes.

Med de beskrevne diskurser, kommer inklusionsprojektet til at fremstå som et komplekst projekt med mange forskellige aktører i samspil og modspil, på flere forskellige niveauer. I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan man kan arbejde med diskurserne i praksis, og hvordan strategisk kompetenceudvikling og ledelsesniveauet især får betydning for dekonstruktion af diskurser.

### **At arbejde med dekonstruktion af diskurser**

Som fremgår af ovenstående mener vi, diskurser har stor betydning for praksis. Og så længe disse diskurser ikke indgår i refleksioner og overvejelser om implementering af forandringer, lige så længe vil diskurserne i stor udstrækning sætte grænser for, hvad der kan tales om og arbejdes med. Som supplement til at arbejde med strukturer, procedurer, møder mv., vil vi derfor med denne artikel understrege be-

tydningen af at arbejde med dekonstruktion af diskurser i kapløbet om at skabe inklusion. Målet med at fokusere på diskurserne er, at det for organisationens medlemmer bliver muligt at ændre baggrundsmumlen, som skaber og fastholder det enkelte medlem i sin adfærd, og former de sociale praksisser. Den baggrundsmumlen som netop udgøres af diskurser. Vi sammenligner tilgangen med det, man i litteraturen omhandler organisatorisk læring har kaldt "triple loop læring"; at man reflekterer over kulturforankrede bevæggrunde for den adfærd der udløser problemerne. Sagt indenfor det diskursteoretiske sprog, må der foretages et "(...) diskursivt korrektiv" "(...) og muliggøre en dislokation af organisationens diskursive formation, den må så at sige sættes 'ud af led' således, at dominansrelationerne mellem diskurserne forskydes" (Kure, 2009, p. 37). Dette understøttes af Dyssegårds forskning (2011), der bl.a. peger på vigtigheden af at fokusere på at skabe inkluderende kulturer og praksisser. Og dette arbejde skal gå hånd i hånd med strukturændringer som f.eks. kan handle om, at specialklasselærere flyttes til støtte i normalklasser, at pengene der har fulgt specialforanstaltninger centralt, nu lægges ud på skolerne mv. En væsentlig pointe er her, at de nævnte strukturelle ændringer i sig selv ikke er tilstrækkelige, så længe de diskursive formationer bevares.

Et mål med dekonstruktion af diskurser er her mere konkret, hvordan diskurser får et mere kontingent præg. Dvs. et præg af ikke at være så naturgivent, som de opleves. Dette kan bl.a. gøres ved at stille nysgerrige spørgs-

mål til egne og andres måder at forstå ens arbejde, børnene, metoderne mv. Det kan også gøres ved at bringe de skjulte praksishistorier mere frem i lyset. Praksishistorier der ikke er blevet opfanget, da de ikke har passet ind i de dominerende diskurser, men som har potentialet til at forandre de dominerende diskurser der er med til at forme praksis i organisationen. Her kan PPR psykologens rolle som sagt blive absolut central. Og vi mener, der er rigtig god grund til at overveje PPR psykologens rolle, som f.eks. i Odense PPR hvor man har ændret fokus og navn til Center for Inklusion for at understrege udviklingen i professionen og opgaver for PPR. Men også ledelserne i skolerne og i PPR spiller her en vigtig rolle. Der kan arbejdes med flere forskellige metoder til dekonstruktion af diskurser, og vi har selv gode erfaringer med narrativt orienterede praksis- og begrebsrefleksioner.

### **Ledelse af inklusion i diskursive formationer**

Allan Holmgren siger, at ledelse er "(...) en diskursiv praksis, der skaber sandsynlighedsfelter for andres handlemuligheder" (Holmgren 2006, p.113,114). Han er her inde på det, Foucault kaldte moderne magt, og som er noget andet end den formelle/strukturelle magt, vi var inde på i indledningen. Det er magten til at definere verdensbilledet. Lederens rolle som katalysator bliver her meget afgørende. Én måde for lederen at arbejde i dette felt er, at være reflektiv omkring hvilke diskurser der præger kommunikationen på arbejdspladsen. Hvordan snakker vi om børnene? Om børnenes van-

skeligheder? Om forældrene? Om lærerne? Om psykologens opgave? Hvilke forklaringsmodeller bliver implicit eller eksplicit brugt i kommunikationen? Hvilke begreber og begrundelser bruger medarbejderne i deres beskrivelser af deres arbejde? Hvorfra stammer disse måder at tale om børn, problemer, forældre og lærere og psykologroller? Og hvilken effekt har det at der tales på disse måder? Hvilke opmærksomheder skabes der? Hvad får det medarbejderne til at gøre eller ikke gøre? Hvad kommer til at stå i skyggen? Tilsvarende bliver PPR-lederen nødt til at være bevidst om, hvilke diskurser der er nyttige og hvilke der ikke er, hvis den konsultative metode og tankegang, som redskab i inklusionsdagsordenen skal være nyttig.

Ledelse af inklusion kræver, i langt højere udstrækning end tidligere, en ledelse som kan støtte, udfordre og give feedback på lærernes professionelle arbejde. Dette forstærket af A08 (arbejdstidsaftalen fra 2008), og især den aktuelle skolereform. Det kalder på tæt ledelse båret af tillid og refleksion. En ledelse der sætter mål og retning for lærernes arbejde. Og en ledelse der aktivt går ind i samarbejdsudviklingsprocesser, idet samarbejdet lærere imellem, samt mellem lærere og pædagoger bliver mere centralt og udfordrende i takt med det øgede ansvar omkring arbejdet med inklusion. Ikke mindst fordi mange skoler bevæger sig hen imod en heldagsskolemodel, hvor børnene er længere tid i skole, og pædagogerne i højere grad involveres i skolehverdagen.

Konkret har vi gode erfaringer med at skabe strukturer på skoler, hvor in-

klusionsvejledere og pædagogiske ledere faciliterer refleksioner over erfaringsnære situationer, som lærerne står i, og med inklusionsbegreberne tæt på. I forlængelse af tankegangen om, hvordan vi via vores handlinger og tale er med til at skabe og ændre diskurser, handler det om en form for aktionslæring, hvor lærere og pædagoger sammen får redskaber til at reflektere over praksis.

### ***Forandringsledelse eller forankringsledelse?***

En særlig opmærksomhed ind i temaet omkring ledelse, er betydningen af begrebet forandringsledelse i arbejdet med inklusion. I mange år har forandringsledelsesdiskurser været dominerende. Organisationer skal forandre sig, og derfor skal de forstyrres og påvirkes. Meget af den teori der findes på området, trækker tråde tilbage til Kurt Lewins forskning i forandringsprocesser, og de dertil knyttede idéer om optøning, forandring og fastfrysning. De organisatoriske kontekster man her har taget udgangspunkt i, er stabile organisationer der har haft brug for at skabe forandringer for ikke at blive træge (Høpner m.fl. 2010). Ledere og forandringsagenters vigtigste opgave er, at fjerne barrierer såsom modstand mod forandring. Situationen i mange organisatoriske kontekster, og her er folkeskolen et pragteksempel, er dog at disse organisationer ikke er præget af stabilitet, men konstante forandringer. Et citat vi holder meget af, og som vækker stor genklang når vi fortæller det i den offentlige sektor for tiden, er Zygmunt Bauman der siger: *“Betingelserne for de forandringer, vi er en del*

*af, ændrer sig hurtigere, end vi kan nå at konsolidere os i vaner og rutiner”* (Bauman i Strøier, 2011).

Opgaven i organisationer præget af så mange forandringer, bliver i højere grad at skabe sammenhæng, overblik, gennemsigtighed og i inklusionssammenhæng i styret kompetenceudviklingsproces. De metoder der har handlet om motiverende processer, mener vi i højere grad kan erstattes af reel, strategisk kompetenceudvikling. Høpner m.fl. (2010) argumenterer for ‘timeout’ som en central metode for at få en fælles oplevelse af, hvad der foregår og hvad der bør gøres. Samtalen bliver afgørende, og her ikke mindst måden hvorpå samtalen struktureres, så den løftes ud af den traditionelle oplevelse af møder som tidsspilde. At man fremfor optøning, skal skabe fælles mentale kort, i stedet for forandring skal refortolke og analysere sammenhænge for at undgå blokeringer. At man skal opdage og dele ny viden, og i stedet for fastfrysning, sikre improvisation, læring og videnoverføring. Sagen er, at folkeskolen gennem årtier har oplevet en gennemstrømning af tiltag fra politisk side, og at alle disse forandringer har fosset som en lind strøm gennem ledergrupperne og videre ned i lærergrupperne, uden at man har formået at lave ‘timeout’. I stedet for at sikre fælles mentale modeller og overblik, har man i højere grad ladet det være op til den enkelte lærer at finde hoved og hale i de mange nye tiltag. Og dette konstante forandringspres har måske fået den betydning, at lærerne i nogle tilfælde melder pas på nye tiltag, fordi det er umuligt at nå at konsolidere sig i vaner og rutiner, før nye tiltag igen

ændrer konteksten for lærerens arbejde.

### **Strategisk kompetenceudvikling som forudsætning for ændret praksis i inklusionsarbejdet**

De skoler vi har arbejdet med, har ofte givet udtryk for en særlig kultur i forhold til kompetenceudvikling og MUS. Proceduren, fortæller de, består i høj grad i, at den enkelte medarbejder kommer til en MU samtale og her selv skal argumentere for, hvad vedkommende har lyst til og brug for af kompetenceudvikling. Og det slår os, at både ledere og medarbejdere synes, modellen er utilfredsstillende. Robert Brinkerhoff fra USA har forsket i kompetenceudvikling i over 40 år, og konklusionen er klar: organisationer får slet ikke det ud af midler brugt på kompetenceudvikling, som de burde<sup>2</sup>. Typiske analyser, her taget fra et lederudviklingsprogram, viser, at kun 15% af deltagerne aktivt bruger og opnår resultater ved anvendelse af tilegnet viden. 15% prøver end ikke at anvende den tilegnede viden. 70% prøver, men opgiver at implementere den nye viden i organisationen. Når få medlemmer fra en organisation deltager i eksempelvis et kompetencegivende kursus, hvis da man overhovedet har haft flere med fra samme organisation, bliver den organisatoriske effekt af kompetenceudviklingen minimal. Uddannelsesvanetænkningen gør, at man er enormt optaget af selve kurserne, læringsbegivenhederne. Men Brinker-

<sup>2</sup> Robert Brinkerhoff, 12/9 2011. Mundtlig præsentation ved SCKK-arrangementet Kompetenceudvikling med effekt.

hoff's analyser viser med tydelighed, at resultatet af kompetenceudvikling i langt højere grad er afhængig af alt det der sker *før* og *efter* kompetenceudviklingsaktiviteter. Når den organisatoriske effekt udebliver, kan 40% af forklaringen tilskrives forhold der har at gøre med tiden inden kompetenceudviklingsaktiviteterne, 40% tilskrives forhold der har at gøre med tiden efter, og kun 20% med forhold der vedrører kompetenceudviklingsaktiviteterne i sig selv, viser undersøgelsen. Overført til skolekonteksten betyder det, at hvis skolerne skal lykkes med at skabe organisatorisk effekt fra kompetenceudvikling, må man stoppe med at fokusere så meget på evaluering af kurser. I stedet for bør man evaluere på, i hvilken udstrækning organisationen formår at udnytte nye kompetencer. Ofte bliver organisatorisk udvikling til understøttelse af kompetenceudvikling vigtigere end medarbejderudvikling i sig selv. Man skal derfor væk fra vane-tænkningen omkring at målet med kompetenceudvikling er "læring" eller "kompetencer", til mål der handler om at skabe relevante bidrag til organisatorisk vigtige strategiske initiativer. Det man må spørge sig selv om, som skole og PPR i denne sammenhæng, er: Hvis vi skal lykkes med inklusion, hvilke kompetencer skal vi i så fald have udviklet på, og hvordan skal organisationen støtte op om dette? Dette er spørgsmålet som skal bringes i spil i MUS, som vi i denne sammenhæng slet ikke mener skal foregå i det lukkede individuelle rum mellem leder og medarbejder, men som TUS/teamudviklingssamtaler, hvor lederen facilite-

rer en teamdialog omkring dette spørgsmål.

I forbindelse med kompetenceudviklingsaktiviteter ses det ofte, at ledelsen mangler fokus på relevansen af aktiviteterne. Desuden ses det, at kursisterne ikke tydeligt kan se, hvordan aktiviteterne skal hjælpe dem med at opnå deres mål eller håndtere deres udfordringer. Det, som ikke er på plads efter kursusaktiviteterne, er ledelsens opbakning til eller ansvarliggørelse i forhold til anvendelse af den nye viden. Dette ses eksempelvis i form af manglende coaching på anvendelse af kompetencerne i arbejdskonteksten, idet incitamenterne for anvendelse af gamle vaner og diskurser stadig er tilstede. Hvis inklusion skal lykkes, er der brug for gentænkning af kompetenceudviklingsstrategierne på skolerne, og tillige i PPR som skal støtte op og være udviklingsagenter. Først må skolerne, i samarbejde med PPR, skabe nogle timeouts hvor der er tid til at udvikle fælles mentale kort, udvikle og styrke de diskurser der bliver bærende for den efterfølgende professionelle aktivitet. Derefter skal ledelserne på skolerne og i kommunerne gøre sig klar hvad det er for inklusionsstrategier man står overfor. Hvis inklusion skal lykkes, mener vi processen skal startes i Børn- og Unge Forvaltningen (BUF), hvor man skal gøre sig strategierne klare og udvikle systematiske organisatoriske understøttelsesprocesser. Det kunne være i form af uddannelsesprogrammer hvor lærere systematisk udvælges til at uddanne sig til inklusionsvejledere i samspil med ledelserne og PPR. Videre kunne disse lærere etableres i netværk og systematisk

komme på observation på andre skoler og i andre skolers klasser, så de får konkret feedback på deres praksis. I tillæg hertil kunne vejledere og ledere påtage sig at facilitere teamrefleksionsprocesser på skolerne. En proces som denne kalder også på engagement helt op i systemet på skolechef niveau. Et eksempel på tiltag her kunne være netværk af skoleledere som uddanner sig sammen og som coaches i grupper af skolechefen.

### Afrunding

Formålet med artiklen her har været at argumentere for, at inklusionsdagsordenen ikke kan løftes via strukturændringer alene. Så længe inklusionsarbejdet er indlejret i diskurser der ikke gøres til genstand for fælles refleksion, vil de fortsat kunne spænde ben for de mange gode tiltag som iværksættes for at skabe inklusion. Kroppen er diskursernes kampplads, siger Foucault og henviser til den følelse af paradokser, som mange lærere sikkert kan genkende på deres krop; man skal tænke på det enkelte barn og dets vanskeligheder – og på relationen, man skal være rummelig – og stram, man skal differentiere og undervise alle på én gang osv. Tilsvarende ses paradokser hos lederne, der både skal bakke op om selvstyrende team – og yde tæt sparring til team, rammesætte – og coache, skabe rammer for innovative metoder i undervisningen – og skabe stabilitet, udfordre – og anerkende osv. Men hvilket sprog har vi for det? Og hvordan sørger vi for udviklende refleksionsrum, hvor praksisrefleksioner kan danne udgangspunkt for

styrkelse af nye diskurser? Og hvordan sørger vi for, at de sirligt optalte kompetenceudviklingskroner anvendes, så de giver organisatorisk strategisk impact på måder som styrker inklusionen? Det er de spørgsmål, vi med denne artikel har forsøgt at besvare.

### Litteratur

- Alenkær, R. (red.). (2008a). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Alenkær, R. (red.). (2008b). *Den inkluderende skole – i praksis*. København: Frydenlund.
- Derrida, J. (1967). *Of Grammatology*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Dyssegaard, Camilla Brørup (2011). *Inkluderende pædagogik – den svære vej fra idealer til praksis*. Dafolo Forlag.
- Egelund, N. & Tetler, S. (red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen – pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Elmholt, C. (2006a). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43, 5, pp. 429-443.
- Elmholt, C. (2006b). Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43, 5, pp. 474-484.
- Ferguson, D. L. (1995). The Real Challenge of Inclusion: Confessions of a 'rabid inclusionist'. *Phi Delta Kappan*, 77, n4, pp. 281-287.
- Foucault, M. (1969). *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Hansen, J. H. (2008). Inklusionens begrænsede grænseløshed. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, pp. 66-75.
- Hansen, J. H. (2009). *Narrativ Dokumentation*. København: Akademisk Forlag
- Hansen, O. (2005). På vej mod en ny og mere rummelig folkeskole. I: Ringsmose, C. & Baltzer, K. (red.). *Specialpædagogik ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Holmgren, A. (2006). Poststrukturalistisk coaching – om coaching og ledelse. *Erhvervspsykologi*. vol. 4, 3, pp. 36-76.



- Høpner, J., Jørgensen, T. B., Andersen, T. & Sørensen, H. B. (2010). *Modstillinger i organisations- og ledelsesteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (2000). *Socialisering og habitus – individ, familie og samfund*. København: Nordisk Forlag.
- Jungersen, C. (2012). *Du forsvinder*.
- Jørgensen, C. R. (2005). *Psykologien i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kure, N. (2009). Narrative praksisser som redskaber til dekonstruerende organisationsarbejde. *Erhvervspsykologi*, vol. 7,3, pp. 30-43.
- Letiche, H. & Boeschoten, R. (2008). Workplace learning: Narrative and professionalization. *Journal of Organizational Change Management*, vol. 21, no. 5, pp. 641-654.
- Nielsen, B. (2011). Inklusion i skolen – en opgave for mange aktører. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*. 48 (3), pp. 188-200.
- Pearce, W. B. (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. København: Psykologisk Forlag.
- Schön, D. (1998). *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. København: Gyldendal.
- Strøier, V. (2011). *Konsulentens grønspættebog – systemisk og eksistentiel tilgang til konsulentarbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – Problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*. 43, (5), pp. 373-379.
- Undervisningsministeriet. (2000). *Vejledning om PPR – pædagogisk psykologisk rådgivning*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. California: SAGE Publications, Inc.

# Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv



*Inklusion er sat på dagordenen på daginstitutionelt niveau. Allerede i 2007 slog dagtilbudsloven fast, at kommunerne var forpligtede på et inklusionsperspektiv, men med nye tiltag som regeringens nedsættelse af det såkaldte 'Task Force om Fremtidens Dagtilbud' og den såkaldte 'Inklusionslov' for folkeskoleområdet er spørgsmålet om kvalitet i inklusionsarbejdet blevet centralt. I indeværende artikel argumenteres der med udgangspunkt i en sociologisk belysning af inklusionsbegrebet for at arbejde med tre aspekter ved inklusion – et fysisk aspekt, et socialt aspekt og et psykisk aspekt, og det diskuteres, hvordan teorier om relationsdannelse kan anvendes i en operationalisering af det sociale og psykiske inklusionsaspekt. Dette afprøves med udgangspunkt i en case fra et 1-årigt udviklingsprojekt på UCL Jelling, hvor der er foretaget observationsstudier i tre institutioner i Vejle Kommune. Der argumenteres for en skelnen mellem barn-voksen-, barn-fællesskab- og barn-barn-relationer.*

*af Ane Qvortrup, lektor, ph.d.,  
Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet*

## **Inklusion er sat på dagsordenen**

Dagtilbudsloven af 2007 slog fast, at kommunerne er forpligtet på et inklusionsperspektiv i forhold til daginstitutionsoverområdet. Hensigten er, som det lyder i §3, stk. 3, at "forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne". Inklusionstankegangen er altså ikke ny på daginstitutionsniveau, og den har da også været debatteret i en række år, men alligevel har debatten inden for de seneste år fået fornyet styrke. Dette først og fremmest med regeringens nedsættelse af det såkaldte 'Task Force om Fremtidens Dagtil-

bud' i april 2011. Formålet hermed var at finde og udbrede kendskabet til god praksis med læring og inklusion i dagtilbud (<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fremtidens-dagtilbud-Udviklingsprogrammet/Task-Force-om-Fremtidens-Dagtilbud>). Task Forcen fremhæver netop 'en reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis med fokus på læring og inklusion' (UVM1 2012) som ét af sine fire centrale pejlemærker for et kvalificeret arbejde med børn i dagtilbud. Task Forcens opgave var at opstille pejlemærker for udviklingen af fremtidens dagtilbud samt at give eksempler på konkrete måder at arbejde med læring og inklusion på. Det var ikke at angive en bestemt måde at drive god læring og inklusion på eller at give konkret vejledning i, hvad man metodisk skal gøre. Således har vi også

været vidner til, hvordan der er sat ekstra fokus på dette gennem arbejde med og styrkelse af de kommunale og lokale inklusions-implementeringsstrategier, som siden Dagtilbudsloven i 2007 har taget form. I flere og flere af landets kommuner er inklusion sat på dagsordenen som et centralt uddannelsespolitisk tema.

I tilknytning til de forskellige tiltag på daginstitutionsområdet vedtog Folketinget i maj 2012 den såkaldte "Inklusionslov" for folkeskoleområdet, som slår fast, at: "Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialsoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt." (paragraf 3 stk. 2). Hermed har inklusionsmuligheder og -problematikker fået øget opmærksomhed på samfundsmæssigt plan generelt og i professions- og forskningspraksis specifikt. Samtidig sender det øgede inklusionsfokus på folkeskoleniveau fangarme ud til det daginstitutionelle niveau. Der er på daginstitutionsniveau fokus på at forberede børnene til skolegang, og dette fokus er ikke blevet mindre med de seneste års forskning, der viser, at dagtilbud af høj kvalitet er mere omkostningseffektive end senere indsatser (Bauchmüller et al. 2011; Heckman 2006; Heckman & Cuhna 2010; UVM1 2012). Kvalitet i dagtilbud – dvs. en fagligt kvalificeret pædagogisk indsats i dagtilbud med fokus på at udvikle børns intellektuelle, so-

cialle og emotionelle kompetencer – har stor betydning for senere skoleresultater og livschancer. Dette gælder især for børn i udsatte positioner (Jespersen 2006). Således er målet ifølge Dagtilbudsloven af 2007 heller ikke alene at understøtte, at "børn får en god og tryk opvækst" (§ 7), men også have fokus på at "fremme børns læring og udvikling af kompetencer" (ibid.) og dermed at være med til at "sikre en god overgang til skole" (ibid.). I den forstand stiller de nye krav om inklusion på folkeskole-niveau i høj grad også krav til daginstitutionerne om at forberede børnene til at skulle deltage i læringsfællesskabet og de mange andre, betydningsfulde fællesskaber, som er knyttet til det at gå i skole.

I tilknytning til ovenstående nationale perspektiv må man pege på en bredere baggrund for, at inklusion igen fylder meget i uddannelsesdebatten, idet de nationale bestemmelser om inklusion må forstås i relation til den globale fokusering på samme. Her har vi ikke mindst været vidner til en ihærdig international indsats hos handicaporganisationerne i 1990'erne. Man må fremhæve vedtagelsen af "FN's standard regler om lige muligheder for mennesker med handicap", der opstiller retningslinjer for ligebehandlingen af handicapgrupper, samt "Salamanca-erklæringen". FN's Handicapkonvention (2007) betoner retten til det, de beskriver som social inklusion, sammen med retten til at bevare egen identitet. Salamanca-erklæringen, der har fået sit navn efter den spanske by Salamanca, hvor man i forbindelse med en verdenskonference afholdt af UNESCO i 1994 vedtog erklæringen,

er udformet som et handlingsprogram og beskriver således politik og principper for samt praksis på specialundervisningsområdet, herunder også dagtilbudsområdet. Disse to deklARATIONER må nok siges at være de to dokumenter, der har haft den største betydning i arbejdet med at sætte inklusion på den globale og nationale dagsorden.

### **Hvad er inklusion?**

Går man til inklusionsbegrebet, betyder det "at inkludere" at medtage nogen/noget som en del af en helhed. Når vi taler om mennesker, handler inklusion altså om at lade nogle mennesker blive del af en flok. Inklusion har med denne – ret uspecifikke – betydning en meget positiv klang. Det må forstås ud fra den betragtning, at det modsatte, nemlig eksklusion – at udelukke nogen – unægteligt lyder ret negativt. Således beskriver Per Schultz Jørgensen også inklusionsbegrebet som et "sesamord", fordi det, som det er hans pointe, kan åbne alle politiske døre. Trods denne, i udgangspunktet meget positive, betydning, har den store samfundsmæssige fokusering på inklusion tegnet stor uenighed, både i forskningen og i den offentlige debat om emnet. For at forstå denne debat tilbunds gående, er det nødvendigt at tage fat i det forhold, at begrebet ikke bare kan fanges af den ovenfor fremhævede meget uspecifikke betydning. Ser man på, hvordan inklusionsbegrebet anvendes i den daglige omtale, er det påfaldende, at mange inklusionsprojekter og inklusionspolitikker ikke synes at operere med en eksPLICIT definition. Inklusion – ligesom det beslægtede og tidligere fremtrædende begreb om "rummelig-

hed" – synes at være et ideal, som er så selvfølgelig, at der ikke er grund til at definere det.

Dykker man ned i de forskellige sfærer, hvori inklusionsbegrebet er blevet centralt, får man blik for, hvordan begrebet dækker over mange betydninger. Inklusionsbegrebets betydning er knyttet til den kontekst eller det system – politisk, økonomisk, juridisk eller pædagogisk – som begrebet er aktualiseret i. Når vi i det nedenstående kigger på de forskellige begrebslige aktualiseringer, er det ikke med den overbevisning, at der bør opnås enighed på tværs, eller at der kan findes en nøgle til oversættelse mellem de forskellige kontekster. Hvert system udmærker sig ved en autonomi, som netop hunder i de forskellige systemers forskelligheder. Dermed påstår jeg ikke, skal det kort nævnes, at hvert system er fuldstændigt lukket over for andre systemer. De forstyrrer hinanden ved at sætte præmisser for hinanden. Den pædagogiske praksis forholder sig således til politiske krav som præmisser for deres arbejde, ligesom den politiske praksis forholder sig til de pædagogiske muligheder som præmisser for deres målsætninger og kravspecifikationer. De forstyrrer altså hinanden. De kan på den ene side ikke diktere hinanden (Majgaard 2008; 2011), men på den anden side heller ikke eksistere uafhængigt af hinanden. Systemerne lever ressourcer til hinanden, samtidig med at de begrænser hinanden.

På et overordnet niveau og på tværs af de forskellige systemer kan der iagtages en forskel gående på, om inklusionsfokuseringen forstås som middel eller som mål i sig selv. Inden for midteltankegangen ser vi flere steder, at

der argumenteres økonomisk. Her er det tanken, at man ved at inkludere flere børn i de normale dagtilbud kan reducere udgifterne til specialundervisningen. Når inklusion fremstår som mål i sig selv, baserer argumenterne sig på enten etiske eller pædagogiske påstande og med etiske eller pædagogiske belæg. I Salamanca-erklæringen ser vi, hvordan middel- og mål-fokuseringen kombineres ud fra økonomiske og etiske argumenter. Her kredser begrundelsen for inklusion om, at den: "inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og resourceudnyttelse" (Salamanca-erklæringen, 1994). Med denne formulering kan man pege på inklusionstanken som middel til effektivitet og resourceudnyttelse og samtidig som mål ift. demokratiske idealer om at arbejde imod diskrimination, et mål vi også blev introduceret for i og med daginstitutionslovens fokus på at forebygge negativ social arv og eksklusion (se artiklens indledning). Salamanca-erklæringens dobbelthed peger altså på en kobling af et konkurrencestatsrationale og et velfærdsstatsligt rationale. Det pædagogiske argument får vi blik for i f.eks. den på et universitet i Manchester udviklede "Manchesterdefinition", som har dannet grundlag for Ministeriet for Børn og Undervisnings arbejde med inklusion, og som således også har vundet indpas i Danmark. Manchester-definitionen beskriver inklusion på

følgende måde: "Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools" (Manchester 2012). Her ser vi, hvordan det ikke bare er barnets udbytte, men også dets deltagelse i sig selv, der fremhæves som et centralt parameter for inklusion. Med blikket rettet mod dette deltagesaspekt kan der hos Lars Qvortrup (2012), der tilslutter sig tilstedeværelse og deltagelse som to centrale aspekter, men konstaterer, at en såkaldt 'oplevet inklusion' ikke er en del af Salamanca- og Manchester-deklarationernes definitioner, findes inspiration til en tre-delning mellem tre forskellige måder at være 'del-af' eller 'deltager i' noget på. Der kan for det første være tale om fysisk inklusion, der handler om optagelse i en institution, altså om tilstedeværelse/fravær. Dette begreb om fysisk inklusion har påfaldende ligheder med det tidligere rummelighedsbegreb, som fokuserede på at kunne rumme givne grupper af 'børn med særlige behov', 'risikobørn' og 'udsatte børn'. For det andet kan man ifølge Lars Qvortrup tale om social inklusion, som afgøres ud fra, om barnet er aktivt med i en given aktivitet eller ej. Og for det tredje om psykisk inklusion, der handler om, hvorvidt barnet oplever sig som inkluderet eller ej (Qvortrup 2012). De sidstnævnte aspekter af inklusionsbegrebet støder vi også på i en række danske evalueringer og undersøgelser. I Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse af inklusion fra 2011 ser vi, at der bliver sat fokus på udviklingen af *positive selvbilleder* på baggrund af deltagelse i et fællesskab

(EVA 2011: 12), ligesom vi ser det i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning's forskningskortlægning af effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen (Larsen, Dyssegaard og Tiftikci 2012). Herudover skal det kort nævnes, at vi bredt ser dette perspektiv i nyere forskning. Fra f.eks. Schulz Jørgensen hører vi, at børn skal udvikles "til at være i besiddelse af en jegstyrke" (Jakobsgaard 2006), mens andre taler om vigtigheden af den individuelle mulighed for at udfolde sine potentialer og være en værdiskabende bidragsyder (Kornerup 2009; Majgaard 2011), der netop ifølge Majgaard knytter sig til *barnets erfaring af at blive mødt og anerkendt* som deltager inden for en social horisont (Majgaard 2011). Det er dette aspekt, der lader inklusionsbegrebet markere sig som noget andet end det rummelighedsbegreb, der tidligere var meget anvendt. Børn er gennem årene blevet rummet i institutionerne, men mange har ikke følt sig inkluderet. Det er vigtigt, at dagtilbudene ikke alene rummer forskellige børn, men også reelt giver alle børn mulighed for og en oplevelse af at være inkluderet, og således fremstår den sociale og psykiske inklusion central. De beskrevne aspekter af inklusionsbegrebet kan eksemplificeres ud fra en situation fra fodboldkampene i folkeskolens gymnastiktimer, som vi alle kender, og netop dette billede er også med til at tydeliggøre vigtigheden af at have dem alle for øje og dermed at skelne analytisk mellem dem. Som elev i klassen var vi alle fysisk inkluderet i gymnastiktimen og dermed også på fodboldholdet. Men denne fysiske inklusi-

on betød ikke, at vi samtidig var socialt og psykisk inkluderet. Der var altid en, der blev valgt sidst, og som de dygtige fodboldspillere måske faktisk allerhelst ville undvære på holdet. Man blev således måske ikke taget med i spillet på banen, var altså ikke socialt inkluderet, og man oplevede sig måske i særlig grad ikke som inkluderet i det fællesskab, som fodboldholdet i den pågældende gymnastiktime udgjorde, var altså således heller ikke psykisk inkluderet. Det er, som disse situationer illustrerer, og som også Lars Qvortrup (2012) argumenterer for, vigtigt at have blik for, at barnet ikke bare er fysisk inkluderet, men også socialt og psykisk inkluderet.

Vi er altså nu nået frem til et inklusionsbegreb, hvor et socialt inklusionsaspekt og et psykisk inklusionsaspekt fremstår som centralt som supplement til et fysisk inklusionsaspekt. Ift. denne kombination er det desuden vigtigt at fremhæve, at det inden for sociologiske analyser af sociale fællesskaber efterhånden er almindeligt at operere med en flerhed af sociale fællesskaber eller sociale systemer, som individet er inkluderet i henholdsvis ekskluderet fra (Luhmann 2000), og hvor man godt kan være inkluderet i nogle og ekskluderet fra andre. Dette er i øvrigt en central del af børns socialiseringsproces, hvor børn over sig i at begå sig i samfundet ved at knytte og afbryde venskaber samt danne og opløse grupper, dvs. ved at inkludere nogle og ekskludere andre. I tilknytning til denne flerhed af fællesskaber må man således også pege på, at enhver inklusion indebærer en eksklusion. Man kan ikke blive inkluderet i et system, hvis

ikke dette system er ekskluderende i forhold til andre. Inklusion er kun inklusion, når der i begrebet er medtænkt dets modbegreb om eksklusion. Flerheden af fællesskaber ift. inklusionsbegrebet på daginstitutionsniveau ser vi i taskforcens rapport om fremtidens dagtilbud, hvor fællesskabsbegrebet optræder i flertal: "inklusion i dagtilbud betyder, at børn er en del af de fællesskaber, som er i dagtilbuddet" (UVM1 2012). Det er altså vigtigt at have blik for en flerhed af fællesskaber, som barnet kan være inkluderet i eller ekskluderet fra.

Næste spørgsmål bliver, hvad det kræver af en daginstitution at implementere sådanne inklusionsaspekter. Her møder vi også store forskelligheder. Udgangspunktet for indeværende artikel er, at det kræver investeringer i pædagogernes uddannelse. Man kan ikke uden videre skabe de fællesskaber, der kan sikre inklusion. Det er pædagogens rolle og det, at pædagogen formår at gøre barnet til aktør i forskellige fællesskaber med de ressourcer, barnet har, der er altafgørende for, om inklusion lykkes. Vi må altså have nuanceret *den pædagogiske* operationalisering af inklusionsbegrebet. Når pædagoger føler afmagt i forhold til at kunne inkludere bestemte børn, hjælper det dem ikke, som også Majgaard (2011) peger på, at få reciteret Salamancaerklæringen eller få læst højt af den lokale børne- og ungepolitik på området. Omvendt begår nogle pædagoger – og forskere i øvrigt – en fejl, når de anklager politikere for hulhed, koldhed og manglende forståelse, fordi deres inklusionsmål ikke giver pædagogisk mening. De politiske inklusions-

mål er netop jf. afsnittets indledningsvise beskrivelse af artiklens kontekst- og systemforståelse udtryk for politiske idealer og kan ikke formodes at give svar på pædagogiske problemstillinger (Majgaard 2011).

### **Projekt "Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv"**

På UCL Jelling igangsattes i 2012 et udviklingsprojekt med det udgangspunkt, at det kræver investeringer i pædagogernes uddannelse at gøre de kommende pædagoger i stand til at op- og udfylde de inklusionskrav og behov, der er på daginstitutionsniveau i dag. Det er vigtigt, at der er metoder til rådighed for at skabe en reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis med fokus på læring og inklusion. For som pædagogisk personale at kunne opfylde kravene om og behovene for inklusion, er der behov for en reflektiv praksis, hvor man kontinuerligt arbejder med: 1) at sætte mål og planlægge aktiviteter, 2) at gennemføre aktiviteterne, 3) systematisk at indsamle dokumentation for, om målene nås, 4) at vurdere, hvad der lykkes godt, og hvad der lykkes mindre godt. På den baggrund sætter man nye mål og justerer planlægningen af nye aktiviteter ud fra den erfaring, man har opnået. Dette er ikke muligt, hvis der ikke står analytiske kategorier til rådighed og støtte for det pædagogiske personale i deres overvejelser over, hvordan man kan opnå de beskrevne mål, og hvordan der kan følges op. Der er brug for operationelle, analytiske begreber som udgangspunkt for planlægningen og evalueringen af arbejdet med og refleksion over inklusion i dagtilbud: Hvad vil vi? Hvordan

når vi derhen? Hvad er det centralt at sætte fokus på? Hvordan håndterer vi udfordringerne med det og det barn eller den og den børnegruppe? Hvad virker, og hvad virker ikke? Gør vi det, vi havde tænkt os at gøre? Virker det, som vi havde forestillet os? For dem, vi havde tænkt, det skulle påvirke? I forhold til denne nødvendighed viser en undersøgelse fra 2009, at det er en meget stor udfordring at udvikle strategier, der er meningsfulde for personalet i forhold til at udvikle praksis (EVA 2009). Dette skyldes og var projektets udgangspunkt, at institutionslogikker dannes og tilpasses på grundlag af daglige hændelser. Institutionslogikker er måder at gøre tingene på, som i en given institution og en given situation fremstår som selvfølgelige. De er indgroede, og der spørges således ikke ind til dem. Det betyder, at de også er svære at sætte ord på, og at det kan være svært at handle bevidst og strategisk ift. og med dem. Netop derfor er der brug for analytiske kategorier. Udgangspunktet for udvikling af sådanne analytiske kategorier må være pædagogisk praksis, og det er således vigtigt som forsker at have et tæt samarbejde med repræsentanter herfra.

Således blev det beskrevne projekt igangsat som et praksisforskningsprojekt, dvs. et projekt, hvor forskningsbaserede principper, designs og databearbejdningsteknikker anvendes på praksis med det mål at svare på spørgsmål, der udspringer af praksis, på en måde, der kan informere praksis (Epstein & Blumenfield 2001). Praksisforskningen er ikke bundet til bestemte forskningsstrategier, der kan være tale om såvel eksperimenter, surveys som casestudi-

er. I det beskrevne tilfælde var casestudiet valgt. Et casestudie benyttes normalt, når det er en konkret hændelse eller et konkret fænomen, der ønskes analyseret, med henblik på at se, hvilken lære der kan uddrages af netop denne hændelse eller dette fænomen i dens naturlige omgivelser.

Projektet var ledet af to undervisere fra UCL Jelling og undertegnede forsker. I selve projektforløbet deltog 25 studerende fra University College Lillebælt og 8 praktikere fra 3 forskellige institutioner i Vejle Kommune. Deltagerkriterierne var, at man besad åbenhed, spørgelyst og havde lyst til at påtage sig opgaven.

Som metode til dataindsamling var projektet inspireret af den såkaldte Research Light, som er opfundet af Knud Ramian fra Center for Evaluering i Århus (Ramian 2007). Knud Ramian har udviklet Research Light som model for korte og effektive undersøgelser i praksis. Kort fortalt er Research Light en miniudgave af praksisforskning. Pointen er, at man i sin undersøgelse fokuserer på et meget snævert felt i en konkret praksis. Med et kikkertblik kan man få belyst et specifikt tema. Resultatet af undersøgelsen kan der af gode grunde ikke generaliseres ud fra. Derfor kan resultatet heller ikke betragtes som en løsning eller en konklusion, men det kan bruges som et kvalificeret udgangspunkt for at stille nye spørgsmål og i dette tilfælde gennem samling og sammenstilling af en række undersøgelser for at opbygge og kvalificere analytiske kategorier på et givet felt.

Alle de deltagende studerende blev i projektet opdelt i grupper af tre, som blev fordelt over de tre deltagende in-



stitutioner, hvor de gennem observationer og diskussioner med pædagoger fra de pågældende institutioner på seminardage skulle indsamle en række udsagn og praksisfortællinger. Hver af de studerende havde inden opholdet i institutionerne arbejdet med et meget snævert fokus, som de i fællesskab med undertegnede forsker og gennem litteraturlæsning og sparring med andre studerende havde specificeret. Under observationerne i institutionen lagde den enkelte studerende således et meget snævert fokus, men samlet set skabte en 3-mands-gruppe i fællesskab et bredere billede af inklusionsmekanismerne blandt børn i den pågældende institution. Observationerne skulle resultere i en række praksisfortællinger om relationstyper – hvornår viste de sig, hvad karakteriserede dem, hvordan blev de skabt, mm. – som kunne indgå i det fælles projekt. Disse fortællinger tog – mestendels – udgangspunkt i, hvornår det lykkedes for barnet og for institutionen. Dette blev oplevet som væsentligt, fordi hensigten på ingen måde var at vurdere de forskellige institutioners arbejde med inklusion, men at udvikle forståelse for forskellige analytiske kategorier, som kan styrke faglig refleksion i såvel den institutionelle praksis som den drøftelse og det udviklingsarbejde, der foregår i den pædagoguddannelsesmæssige praksis og i øvrigt på politisk niveau.

Med hensyn til teori var det projektets udgangspunkt, at teorier om relationsdannelse kunne bidrage til at skabe fokuserethed i observationerne i praksis. Disse teories udgangspunkt passede godt ift. projektets forståelse af inklusion, fordi de tager det ud-

gangspunkt, at relationerne mellem mennesker er vigtige for at kunne udvikle tilknytning til andre, lære at kommunikere på en hensigtsmæssig måde for sig selv og andre, formidle læring, opbygge realitetssans og udvikle positiv selvforståelse (Jakobsgaard 2006). Arbejdet med relationer kræver, at børnene møder pædagoger, der fungerer “som retningsvisere med kultur, værdier og normer, som børnene kan spejle sig i. Pædagogerne skal handle og skabe praksis i en institutionskultur, der er baseret på indre styring med et deltagende demokrati og med respekt for børns rettigheder” (ibid.). De voksnes opgave er således at skabe rum for og guide børnene i deres relationsdannelse. Som projektet skred frem, blev det mere og mere vanskeligt at skelne mellem relations- og inklusionsarbejde. Således nåede projektgruppen til den oplevelse, at relationsbegrebet synes grundlæggende for forståelsen af inklusionsmekanismer. Det er således nødvendigt at vide noget om, hvordan børn indgår i relationer, førend der kan udvikles ny viden om, hvordan det er muligt at understøtte miljøer, hvor børn oplever sig inkluderet.

Ofte tænkes relationer som noget, hvor voksen-barn-relationen er i centrum (Ritchie & Munck 2009). Man kan beskrive disse som tilknytningsteorier (Bowlby 1999, Andersen 1995). Sådanne tilgange er ofte knyttet til den antagelse, at små børn primært ‘leger parallelt’ og ikke har meget sammen (Hviid 2009). I projektet udfordredes denne antagelse, idet der blev sat fokus på barnet som en aktør, der indgår i et samspil med andre børn og voksne. Med aktør-begrebet refereres

til Kampmanns forståelse af det. Han anvender det til at begrebssætte børn "som 'beings' og ikke blot 'becomings'" (Kampmann 2003: 87). Der anlagdes altså et bredere fokus på relationer, som ud over voksen-barn-relationen medtænker børns indbyrdes relationer og deres fællesskaber. I forhold til et sådant fokus på en relationsorienteret tilgang taler Tetler om, at der er sket et perspektivskifte fra en individorienteret tilgang (Tetler 2008). Her var udgangspunktet for det i indeværende artikel beskrevne projekt dog, at det ikke er et spørgsmål om enten-eller. Det er netop ved at se på individet, at vi får blik for, hvordan det enkelte individer skaber og deltager i forskellige relationer af forskellig karakter.

Ideen er, at de forskellige typer af relationer er gensidigt forbundne og gensidigt udfordrende, og at en belysning af dem samlet set kan være med til at tegne et billede af, hvordan vi kan forstå børnekultur som en selvstændig og værdifuld kultur og ikke bare en "træning i at blive voksen og kompetent" (ibid.). Ideen med at kigge på den måde, børnene skaber relationer, og ikke den måde, de voksne skaber relationer, som det ellers ofte har været sædvane, er altså, at det giver forståelse for de særlige forhold, som kendetegner børnekultur og ikke uden videre antager, at den er et direkte aftryk af en voksenkultur i mindre målestok. Børnekultur skabes i dialog med voksenkultur (Corsaro, Molinary & Rosier 2002; Hviid 2009). Børnekultur er hverken et aftryk af voksenliv eller en ubesmittet børneø. Det er liv, der leves i med- og modspil med den øvrige kultur i en institution, med de voksne og

med andre børn. Børns kulturelle 'manuskripter' så at sige udvides og konsolideres i børnefællesskaberne især igennem børnenes lege.

Udgangspunktet er videre, at ingen mennesker, heller ikke barnet, indgår i én sammenhæng, men tværtimod i mange forskellige. Her er ensartethed – hvad enten der er tale om tætte eller perifere relationer – ikke at foretrække. Som Valsiner formulerer det, er variation i menneskelivet generelt at foretrække (Valsiner 1997). Tilsvarende viser Johansson & Samuelsson (2006 & 2007), hvordan lyst til at deltage og dermed engagement i pædagogiske aktiviteter øges, når børnene har mulighed for indflydelse gennem det at kunne vælge mellem og indtage forskellige aktive positioner. Deres studier peger således på vigtigheden af, at børn indgår i forskellige typer af samspil, og der argumenteres for en betydning af barnecentrering, hvor den voksne åbner sig for barnets måde at forstå verden på. Hvis vi skal blive klogere på det enkelte barns situation og udviklingspotentialer er det således et vigtigt element at kigge på dets evne til at indgå i og skabe forskellige typer af relationer.

I projekt Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv ledtes der efter bestemte og typiske måder, hvorpå børn relaterer sig til voksne, andre børn og fællesskaber i institutionen. Tanken er, at man med et godt og nuanceret indblik i børns produktive bestræbelser på at dele verden har et godt udgangspunkt for at kunne udvikle differentierede fællesskaber, som giver alle børn deltagelsesmuligheder (Madsen 2009). Således er det vigtigt at forstå børns forskellige relationsdannelser med hen-

blik på at lade denne stå frem som betingelse for arbejdet med inklusion i en given kontekst. Det er, som også Alenkær (2008) peger på, den professionelle ansvar at skabe deltagelsesmuligheder for alle institutionens børn, så alle føler sig som en værdifuld deltager i fællesskabet (Alenkær 2008). Projektet har gennem sin belysning af børns forskellige relationsdannelser givet mulighed for at bidrage til den professionelle pædagog's arbejde med inklusion i daginstitutionerne, med at skabe rammebetingelser for inkluderende miljøer, hvor vi f.eks. med Honneth har fokus på den anerkendelse, der kommer i stand gennem børns deltagelse i *deres* børne-fællesskaber (med enten voksne eller andre børn), og hvor vi med inklusion netop også lægger vægt på fællesskabet og på miljøet omkring barnet (Ritchie & Munck 2009). Projektet erklærede sig således enig med bl.a. Hviid 2001, Højholt, Larsen & Stanet 2007, Pedersen 2009, Schwartz 2010 og Kousholt 2011, der alle peger på, at inklusion handler om at udvikle den pædagogiske kontekst med fokus på at støtte alle børns – eller snarere: det enkelte barns – deltagelsesmuligheder i fællesskaber med andre børn.

### Tre inklusionskategorier

I det beskrevne projekt er tre analytiske kategorier udviklet og udforsket med udgangspunkt i spørgsmålet: Hvordan inkluderes og inkluderer barnet sig i forskellige typer af fællesskaber ved at skabe, indgå og deltage i forskellige relationer? Det er altså barnets perspektiv, der har været i fokus, og projektets konklusioner retter sig såle-

des mod det sociale og psykiske aspekt af en bredere inklusionsforståelse.

De tre analytiske kategorier er: 1) barn-voksen-relationer, 2) barn-barn-relationer og 3) barn-fællesskab/gruppe-relationer. Kategorierne er analytiske i den forstand, at de kun i teorien er klart adskilte. I praksis har de i høj grad vist sig at være overlappende, forbundne og at påvirke hinanden. Opdelingen i analytiske kategorier peger altså alene på *typiske* træk. Således skal det være klart, at kategorierne ikke er endegyldige. Det er ikke sådan, at de karakteristika, der gennem projektet er trådt frem for hver af de tre identificerede analytiske kategorier, alle skal være til stede for at tale om en given relation. Hensigten med opstillingen af karakteristika har udelukkende været at give nogle pejlemærker for forståelse og intervention, og tanken er således, at de tre kategorier og de dertil knyttede karakteristika kan anvendes som refleksionskategorier, altså til at sætte ord på de relationer, der iagttages i praksis. Man må samtidig pege på, at det beskrevne projekt har tegnet meget stor forskellighed ift., hvordan "inklusionsbegrebet bliver fortolket i de forskellige institutioner og hvordan de fik det implementeret i hverdagen" (Qvortrup 2012). Disse diskussioner er imidlertid af værdimæssig karakter, og det er ikke indeværende artikels mål at tage stilling i denne diskussion. Målet er at skabe viden om, hvordan inklusion forstås og kan forstås, og målet er med udgangspunkt i barnet og med et åbent fokus herpå at skabe mest mulig viden om, hvordan barnet faktisk inkluderer sig på forskellig vis i den daglige om-

gang med andre børn og voksne i de involverede institutioner.

### **Barn-voksen**

Barn-voksen-relation dækker over det, som Klaus Majgaard (2011) beskriver som 'det pædagogiske møde'. Hermed refererer han til de situationer, hvor den professionelle voksne møder barnet. I dette møde skabes bestemte muligheder for at deltage og dermed også muligheder for at udvikle sig, lære og trives.

Barn-voksen-relationens karakteristika ser ud som følger:

- du-jeg-forhold (den voksne er 'definerende' for individ-individ-forholdet)
- autoritativ relation
- magtforskydning
- den voksne inkluderer barnet
- 'relation, der gives/tilbydes' (barnet er passiv i relationsdannelsen)
- tilegnelse af 'kultur'
- læring

Selvom alle kategorierne har fokus på barnets måde at skabe og/eller indgå i relationer, er det karakteristisk for barn-voksen-relationen, at der er tale om en relation, hvor den voksne er definerende for relationen. Ikke nødvendigvis i den forstand, at den voksne er den *relationsskabende*, men i den forstand, at det ofte er på den voksnes præmisser. Det kan sagtens være barnet, der opsøger relationen, men der er en magtforskydning, som gør, at det er den voksne og den voksnes særtegn, der er definerende for relationen. Således kan relationen ud fra barnets perspektiv beskrives som værende karak-

teriseret ved 'tilegnelse af kultur' og ved læring, fordi barnet ofte udvikler nye perspektiver.

Som eksempel på barn-voksen-relationen kan fremhæves en situation, hvor en dreng og en pædagog skaber en relation, og hvor pædagogen udfordrer drengen på tarzanbanen:

"Pædagogen sidder med en dreng der tøver med at prøve at hænge i tovene på tarzanbanen. Hun spørger "vil du prøve?" hvortil drengen svarer: "nej jeg falder bare ned" "jeg skal nok holde dig". Her bliver pæd. afbrudt af et grædende barn og må gå. Hun vender tilbage og samler tråden op og nu vil han gerne prøve. Hun guider ham gennem turen og siger "jeg skal nok holde dig hele vejen" Han siger glædesstrålende ved enden af turen "jeg gjorde det!" og pæd. svarer "ja det lykkedes for dig!" (Qvortrup 2012)

Observationen her beskriver, hvordan en pædagog gennem en anerkendende tilgang formår at skabe gode rammer for en barn-voksen-relation, som får det pågældende barn til at føle sig inkluderet: "Hun anerkender ham, da hun siger 'det lykkedes for dig' – hun roser ikke og bedømmer ikke" (ibid.).

I et andet eksempel hører vi om en situation, hvor

"Pædagogen finder en skarnbasse og fortæller børnene om den. Han har den på hånden og spørger om børnene også vil prøve at holde den. "Den kilder" fortæller han og børnene prøver den efterhånden. Pædagogen taber den og siger "du tager

den” til et af børnene, som ikke har vist interesse. Barnet svarer “nej, du tager den” og dette fortsætter på en sjov måde.” (ibid.)

Denne situation viser, hvordan det er små ting, der kan være med til, at børn inkluderes. I eksemplet sker det i en spontant opstået situation, hvor pædagogen med små udtryk som ‘du tager den’, opfordrer, udfordrer og skubber de børn, som ikke naturligt føler sig som del af det pågældende fællesskab, til at deltage.

Det fremstår helt tydeligt af observationerne, at man ikke kan arbejde med inklusion uden samtidig at arbejde med eksklusion. Det skyldes, at inklusion handler om at sætte grænser på en positiv måde ved at vejlede og guide – og derigennem lære barnet *hensigtsmæssige* handlemuligheder. Det ligger altså i inklusionsbegrebet, at der er visse inklusionsmekanismer og visse måder at indgå i fællesskaber, der er bedre end andre. Vendt mere positivt kan man sige, at inklusion handler om at sikre, at barnet kan honorere de krav, det stilles overfor, ligesom det handler om at have fokus på, at rammerne er optimale for deltagelse, så inklusion kan sikres, men også at sætte rammer, som udvider børns deltagelse. Dette viser sig flere gange i observationerne. En observation påpeger således vigtigheden af, “At pædagogerne følger barnets spor og initiativer, anerkender deres interesser” (ibid.).

Flere observationer viser, at det kan være svært som voksen at skabe rammerne for relationsdannelser som de beskrevne. Således observeres f.eks.

“en hockey kamp ude i regnen hvor de fleste børn forholdt sig passive

(kiggede efter frøer eller talte sammen i parvis). Nogle enkelte deltog i kampen og der blev givet jublende highfive til de par stykker der scorede mål. Der forsøges på at skabe en fælleskab men hvor kun enkelte greb og forblev i “kulturen”” (ibid.).

Det svære ligger ofte i det, hører vi, at mulighederne kan være svære at få øje på, og at det kan være svært at sætte grænsen mellem ikke-børneskabte og børneskabte fællesskaber. En anden observation tydeliggør dette:

“En pige leger med to drenge, har gang i en leg, hvor der skal indsamles forskellige ting til noget legemad. Pigen går hen til en blomsterkumme og plukker nogle blomster. En pædagog kommer farende og trækker hende væk, samtidig med at hun får fortalt “Jeg vil ikke have, at du plukker blomsterne. Pædagogen går herefter fra pigen uden nogen form for opfølgning” (ibid.)

Som beskrivelsen illustrerer, har pædagogen i situationen ikke blik for, hvordan børnene i den leg, de er i gang med, har skabt en værdifuld barn-fællesskabs-relation.

### **Barn-fællesskab/gruppe**

I de to relationstyper, barn-fællesskab/gruppe og barn-barn-relationerne, som ikke i selve relationen har involveret en voksen, har der været fokus på, hvordan børn sammen etablerer og bevæger fælles aktiviteter og dermed også deres relationer til hinanden. Projektet har på den måde givet indblik i børns indbyrdes sociale samspil og i de

sociale dynamikker, der tegner sig i børne-etablerede og/eller -opretholdte relationer. I litteraturen har vi set, hvordan en pædagogisk fokusering på arbejdet med børns indbyrdes samvær i daginstitutionen er blevet knyttet sammen med behovet for at udvikle børns sociale kompetencer (Ellegaard 2004), som kræver, at de mestrer forskellige typer af mere eller mindre jævnbyrdige relationer (Frønes 1994). Dette samvær har særlige potentialer, hører vi, fordi udviklingen af dem ofte bunder i et personligt engagement hos børnene (Hviid 2001). De oplever at 'være med', hvilket er en central drivkraft i børnenes liv (Strandell 1999). Projektet har i høj grad fået blik for dette personlige engagement og en særlig grad af aktiv involverethed i de to forskellige typer af børnerelationer, som det har skelnet imellem. Opdelingen mellem barn-fællesskab/gruppe og barn-barn kan der dog i høj grad argumenteres for ud fra netop det forhold, at jævnbyrdigheden ses at tage forskellige former imellem to kategoriseringer.

Med fokus på barn-fællesskabsperspektivet har observationerne tegnet et billede af, hvordan børn på forskellig vis "forhandler sig ind i forskellige lege" (Qvortrup 2012). Børn kan have forskellige præmisser i spil i forskellige lege, visse børn har ret til at indtage visse positioner. Således kan man sige, at denne relationstype til tider ses at være præget af en vis konkurrence, selvom den grundlæggende set er karakteriseret ved solidaritet. Forskellige børn er mere eller mindre med, og de skaber således også noget forskelligt i og af relationen. Dermed kan man sige, at børnenes fælles organisering, trods

den nødvendige fælleshed og det, at der er en række fælles vilkår og betingelser for deltagelse i fællesheden, alligevel til tider får ret forskellige personlige betydninger for forskellige børn.

Følgende karakteristika kan sættes på barn-fællesskab/gruppe-relationen:

- vi-forhold (der er tale om deltagelse)
- deltagende relation
- positionering (positioner handler om, hvor man står og stilles ift. andre i et eller andet fællesskab (Davies & Harré 1990; Harré & Langenhove 1991) – de giver på forskellig vis afhængigt af positionen adgang til det, der foregår.
- barnet er inkluderet
- fællesskabelse (passiv/aktiv)
- forhandling om 'kultur'
- læring + udvikling

Observationerne har med fokus på pædagogens rolle vist, hvordan pædagogen til tider tager rollen "som facilitator og skabende for fællesskabet omkring børnene" (Qvortrup 2012). I disse situationer er der til tider stor forskel på, hvor passive henholdsvis aktive børnene er: "Nogle børn gik nærmest i en slags trance og nynnede med..." (ibid.). Trance skal ikke her forstås i negativ forstand. Der er tale om indgåelse af et fællesskab, hvor børnene kan være med, uden at skulle bruge meget energi og mange kræfter på det. Alligevel er de ikke fuldstændigt passive, men skal aktivt bekræfte et givent fællesskab, hvilket på baggrund af en tegne-situation beskrives på den måde, at "Børnene bekræfter fællesskabet ved at holde deres tegninger op i en nærmest domino effekt" (ibid.).

### **Barn-barn**

I forbindelse med barn-fællesskab/gruppe-relationen ovenfor beskrev jeg, hvordan der syntes at tegne sig forskellige former for jævnbyrdighed imellem de to relationer, der ikke involverer en voksen. Således kan man med reference til Gulløv (1999) fremhæve, at barn-barn-relationen i høj grad synes præget af, at børnene er sammen med 'bestemte børn'. I denne relation ses i særlig grad Frønes (1994) begreb om lighed. I tomands-samværet er børnene lige på deltagelsesplan, selvom de kan være ulige ift. 'indholdet' af en aktivitet, hvilket ikke altid var gældende for barn-fællesskab-perspektivet, hvor vi snarere oplevede en samtidig af konkurrence og solidaritet. Således beskrives barn-barn-perspektivet på den måde, at "I børnenes tilgang til hinanden er min oplevelse at de er i en komplementær relation, på trods af at den ene hele indimellem mestre noget bedre end den anden" (Qvortrup 2012). Netop sådanne relationer, venskabsrelationer som Greve (2007) taler om, hvor børn betyder noget særligt for hinanden, rummer et særligt udviklings- og læringspotentialer i relation til etik, samhandling og kommunikation samt venskab og intersubjektivitet, viser Greve i sin undersøgelse af småbørns venskabsrelationer, og således synes det i høj grad relevant at skille dem ud fra barn-fællesskab-relationerne.

Ift. dannelsen af barn-barn-relationerne er det oftest ikke voksne, der er primære aktører, men derimod børnene selv. Det gør, at "Børnene er meget innovative og udfordrende og gennem deres søgen efter den gode leg med de andre børn oplever de at legen bliver

god, fordi at de selv opsøger det og arrangerer" (Qvortrup 2012). Alligevel er det vigtigt at påpege, at pædagogerne har en vigtig opgave med hensyn til at skabe rammer for, respektere og støtte de venskabsrelationer, børnene opbygger i børnehaven, hvilket Greve (2007) også påpeger.

Der kan sættes følgende karakteristika på barn-barn-relationen:

- jeg-du-forhold (barnet er 'definerende' for individ-individ-forholdet)
- kærlighedsrelation
- ligeværdighed
- barnet inkluderer sig
- 'relation, der skabes/afbrydes' (barnet er aktiv i relationsdannelsen)
- skabelse af 'kultur'
- udvikling

Fra observationsstudierne kan fremtrækkes følgende eksempler på barn-barn-relationer:

"jeg kan høre den ene spørge den anden om ikke de skal vippe og den anden siger ja. De sætter sig op på vippen i hver sin ende og den ene spørger, synes du jeg er god at vippe med? Den anden svare ja! Den ene siger, jeg synes også du er god at vippe med. Nu vipper de i 5 minutter mens de griner og indimellem fortæller hinanden små historier." (Qvortrup 2012)

og

"Et barn er ved at gå på en bakke som er ca. 80 cm høj. Barnet går på midten og balancere indimellem glider det lidt ned af bakken men går straks op igen. Et andet barn kommer nu til og begynder på samme

tur hen over toppen. Dette barn er lidt hurtigere til at gå henover så efter noget tid når han hen til den anden dreng og han står stille bagved og venter uden at sige så meget. Indimellem vender den forreste dreng sig om og kigger på ham bag sig. Han spørger om han er langsom og den anden dreng siger at det ikke gør noget. Så forslår den første dreng at han kan overhale og det gør den bagerste dreng så han nu er forrest. De fortsætter nu deres gang på bakken og de smiler begge to.” (ibid.)

Disse relationer kan, ligesom det gjaldt for barn-fællesskabsrelationen, være svære at identificere, når man befinder i en given situation, og således synes de også at være sårbare ift. at blive brudt. Dette tegner sig f.eks. i følgende scene, der udspiller sig omkring to piger:

“De sidder og snakker sammen og prikker lidt til hinanden. Indimellem fniser de. De røre meget ved hinandens tøj og hår og pludselig siger den ene nej og bliver ked af det. Den voksne flytter barnet over på en anden plads og siger at hvis ikke de kan sidde stille, må de sidde hver for sig. Nu sidder de stille og kigger på hinanden hen over bordet. De sidder længe i stilhed og deltager ikke i de sange der bliver sunget. Først da det bliver deres tur til at vælge sang er de igen med hver især.” (ibid.)

Afsluttende dette afsnit, er det centralt at pege på, at projektet tegner et billede af, at de netop beskrevne børnerelationer er meget centrale for det psyki-

ske aspekt af inklusionsbegrebet. Børns oplevelse af at være anerkendt synes i høj grad at afhænge af, om de føler sig anerkendt af hinanden: Børnene “reagerer positivt på relationerne de har til hinanden” (ibid.). Det er, viser en anden observation, når man kan se, at de opbygger et fælles tredje, at de store smil viser sig på deres ansigter (ibid.).

Samlet set tegner det beskrevne projekt altså en række forskellige børnerelationer, hvor barnet på forskellig vis positionerer sig. Der er skelnet mellem tre relationstyper: barn-voksen-relationer, barn-barn-relationer og barn-fællesskabs-relationer. Det ses på tværs af kategorierne, hvordan der er forskel på, hvor aktivt barnet skal være for at skabe eller indgå i og opretholde relationen.

### **Konklusion:**

I artiklen er der på baggrund af resultater fra projektet “Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv” blevet belyst, hvordan man ud fra et barneperspektiv kan skabe blik for, hvordan barnet skaber relationer og derigennem på forskellig vis indgår som en aktør, dvs. inkluderer sig, i forskellige typer af fællesskaber. Samspil kan både tage form af parløb og af samarbejde i større grupper. Hermed er givet et bidrag til arbejdet med inklusion ud fra et barneperspektiv. Artiklen har samtidig givet indblik i, at og hvordan den pædagogiske organisering kan få stor betydning, når det ses fra børnenes position. Forskellige aktiviteter åbner for forskellige deltagelsesmuligheder og forskellige bidrag fra forskellige børn. Ud fra et professionelt pædago-



gisk perspektiv handler inklusion således om at tilrettelægge rammebetin- gelser, så de beforder barnets mulig- hed for at skabe, indgå i og arbejde med inkluderende fællesskaber. I for- hold til dette skal det nævnes, at der aldrig i en given praksissituation fin- des rigtige og forkerte måder at inklu- dere på. Der findes bedre eller værre. Ethvert pædagogisk valg vil uundgå- ligt have både inkluderende og eksklu- derende virkninger. Derfor opleves det netop som vigtigt at arbejde med en åbenhed over for forskellige måder, barnet kan være og opleve sig som in- kluderet på. For den pædagogisk pro- fessionelle er det vigtigt at skabe diffe- rentierede miljøer, som tilbyder mange forskellige deltagelsesmuligheder. Hvis miljøerne tilrettelægges ensidigt, eks- kluderes for mange.

Tanken er som allerede beskrevet, at det beskrevne projekts resultater kan danne grundlag for løbende refleksion og ændring af mange forskellige prak- sisser, hvis arbejde for alles vedkom- mende er karakteriseret ved at være relateret til børn, og hvor det er til- stræbt i dette arbejde at være opmærk- som på det enkelte barns ressourcer og barnet som en del af forskellige fælles- skaber. Dette fokus på relationer og fællesskaber bunder i den forestilling, at barnets udvikling foregår i samspil med andre, herunder både voksne og andre børn. Således vil det kunne dan- ne grobund for inspiration, udvikling og fornyelse i dagtilbuddene og i den uddannelsesmæssige praksis på UC'er- ne, men det kan også både direkte og gennem inspirationen på de andre ni- veauer inspirere politikere, forvaltnin- ger, ledere, pædagoger og andre, der

har interesse eller del i dagtilbudsom- rådet, til nye tanker og ideer om, hvor- dan dagtilbudsområdet kan kvalifice- res endnu mere, end det er i dag.

I artiklen tales der for den tilgang, at inklusion er en proces, og at der hele tiden er nye skridt, der skal tages, for- di arbejde udvikler sig og kan udvikles på mange planer og i mange retninger. Inklusion, som det pædagogiske arbej- de i det hele taget, handler om at tage valg og prioritere. Inklusion handler også om at se i øjnene, at børn er me- get forskellige, og at deres behov er derefter. Således vil inklusion altid være kontekstafhængig, og arbejdet dermed kan derfor ikke standardiseres eller foregå på et normativt grundlag, men må basere sig på et reflektivt grundlag. Det kræver løbende optaget- hed af udvikling. En udvikling, der skal finde sted i den enkelte praksis. Således giver artiklen ingen svar, men den tilbyder viden, som den pædagogi- ske praksis kan udvikles på grundlag af. For det dynamiske aspekt af inklu- sionsarbejdet betyder ikke, at der ikke skal koncepter og kategorier til. Der skal ressourcer til pædagoger i form af viden og metoder baseret på systema- tisk analytisk arbejde. Sådant viden og sådanne metoder giver ingen svar og løsninger på pædagogiske problemstil- lingen, men de giver et fundament, som man kan reflektere op imod, når man i praksis løber ind i problemstillinger, som man ikke oplever sig i stand til at løse med udgangspunkt i praktiske er- faringer alene. Det pædagogiske arbej- de med inklusion er en dynamisk pro- ces, som realiseres gennem kontinuert analyse og refleksion over egen praksis og eget arbejde.

Når dette er fremhævet, skal det samtidig fremhæves, at artiklen med reference til projekt "Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv" har tegnet nogle silhuetter af forskellige, men langt fra alle situationer i og af pædagogisk praksis. Men det beskrevne projekt har vist, at inklusion kan lykkes, og at der tegner sig forskellige veje til målet. Samtidig har det vist, at der tegner sig et potentiale i at undersøge pædagogisk praksis med den kombination af teori og empiri, som er blevet skitseret i artiklen. Der er behov for konkret udforskning af komplekse sammenhænge i børns hverdagsliv (jf. også Rasmussen 2001). Dette hverdagsliv er på ingen måde entydigt. Dette illustreres af det i forbindelse med barn-voksen-relationen sidst beskrevne eksempel og desuden af et eksempel, som Schwartz trækker frem i sin artikel "Støtte til børns fællesskaber" fra 2010. Her peger hun på, hvordan et udråb som "Du må ikke være med" ikke alene kan forstås som eksklusion af det barn, der nægtes adgang, men også som et forsøg på at beskytte gode og sjove lege, som en børnegruppe allerede har gang i. Som det er blevet foreslået, kan tilgangen med fordel være på en gang teoridrevet og empiriorienteret. Der er brug for empiri, for det er jo pædagogisk praksis, vi ønsker at beskrive og skabe viden om. Men der er også brug for teori, for teoretiske briller at anskue empirien med, da den pædagogiske praksis må beskrives imod sædvanebetingede selvfølgeligheder.

Afsluttende vil det være relevant at pege på, at projektet med al tydelighed har vist, at de analytiske kategorier har

vist sig anvendelige på tværs af de involverede praksisser.

Man kan sige, at den udviklede viden retter sig mod tre praksisser:

- Den pædagogprofessionelle praksis
- Pædagogstuderende, som har behov for at få viden om inklusionskoncepter, strategier og metoder
- Den uddannelses- og undervisningsmæssige praksis på pædagoguddannelserne, der som nævnt befinder sig i krydsfeltet mellem det politiske system, det videnskabelige system eller forskningen og den pædagogiske praksis, og som måske ikke helt er klædt på til at koble disse tre systemer og formidle inklusionskoncepter og -begreber, som honorerer alle krav og behov i dette krydsfelt.

En studerende formulerer sig i sin evaluering af projektet på den måde, at: "Det giver stor mening for mig, at tænke arbejdet med relationer i 3 forskellige perspektiver. [...] De 3 perspektiver er gode redskaber ifht. inklusion, og ved at skifte imellem perspektiverne kan jeg få et mere nuanceret billede af barneperspektivet/brugerperspektivet." (Qvortrup 2012). Samtidig samler en anden studerende op på en midtvejsworkshop med både pædagoger og studerende som deltagere med de ord, at projektet har "forstyrret" ikke kun mig selv, men også personalet i [institutionsnavn], som vi var ude i. Forstyrret i en positiv retning, hvor vi flytter fokus fra hverdagen og løfter daglig ageren til et lidt mere teoretisk perspektiv" (ibid.). Dette er en oplevelse, som viser sig bredt blandt alle deltagere (ibid.). Også i forhold til praksis på

pædagoguddannelsen på UCL Jelling har projektet tegnet interessante perspektiver. Således fortæller de deltagende repræsentanter herfra, at de fremover vil se al undervisning om relationer og relationskompetence fra et nyt perspektiv, hvor de tre i projektet identificerede relationskategorier inddrages. Og helt overordnet har projektet også tegnet Research Light-metoden som en interessant og værdifuld undervisningsform. De studerende fortæller, at de i høj grad har oplevet det som værdifuldt at få mulighed for at lægge det 2. ordensperspektiv på pædagogisk praksis, som der kræves, når man agerer som forsker i feltet. Dette opleves som et væsentligt supplement til de almindelige – men naturligvis også yderst vigtige – praksiserfaringer, de opnår under deres forskellige praktikforløb, hvor de hurtigt bliver indlejret i praksis og ikke forholder sig reflektivt og analytisk til praksis i samme grad, som er tilfældet i forbindelse med et projekt som indeværende.

### Litteraturhenvisninger:

- Alenkær, Rasmus (2008) Prolog: Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I: Alenkær, Rasmus (red.) Den inkluderende skole – en grundbog. Frydenlund
- Andersen, F. (1995). Om narrativ psykologi – eller der skal gode relationer til en god fortælling! T. Ritchie (red). Relationer i psykologien. Billesø & Baltzer
- Andersen, F., Ø. (2012): feedback på indsats giver motiverede børn og ung. filmklip med Frans Ørsted Andersen, lektor, ph.d., Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet,
- Bauchmüller, R., Gørtz, M. & Rasmussen, A. W. (2011): Long-run benefits from universal High-Quality Pre-schooling. aKf, danish institute of governmental research, København
- Bowlby, J. (1999). En sikker base – tilknytningsteoriens kliniske anvendelse. Det lille forlag
- Corsaro, W., Molinari, L., & Rosier, K. B. (2002). Zena and Carlotta: Transition Narratives and early education in the United States and Italy. *Human Development* 45: 323-348
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20(1): 43-63.
- Dansk Evalueringsinstitut (2009): evalueringer af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv – mellem pædagogisk, administrativ og politisk praksis.
- Dansk Evalueringsinstitut 2011: Inklusion er håndværk, ikke ideologi (<http://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/evaluering-november-2011/2011inklusion-er-handvaerk-ikke-ideologi201d>)
- Ellegaard, T. (2004) Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem. Ph.d.-afhandling, Forskningsprogrammet Børns vilkår og velfærd i senmoderniteten, Psykologi, Roskilde Universitetscenter.
- Epstein, I. & Blumenfield, S. (2001). Mining for silver while dreaming of gold: Clinical Data-Mining in Practice-Based Research: Reflecting on Social Work Practice in Hospitals. I I. Epstein & S. Blumenfield. N.Y.: Hayworth Press.
- FN's Handicapkonvention (2007): <http://www.handicap.dk/politik/rettigheder/rettigheder/fn-konventionen>
- Frønes, Ivar (1994). De ligeværdige. Universitetsforlaget
- Fusager, Sanne Stensgaard; Jørgensen, Steen; Wiberg, Merete (2008) "Pædagogstuderende undersøger medborgerskab i dagtilbud", Therkelsen, Michael Juul (red.) Udvikling på tværs
- Gulløv, Eva (1999). Betydningsdannelse blandt børn. København: Gyldendal
- Harré, R. & Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behavior* 21(4): 393-407.
- Heckman, J., J. (2006): "Skill formation and the economics of investment in disadvantaged Children", science, new series, Vol. 312, no. 5782 (Jun. 30. 2006) pp. 1900-1902
- Heckman, J., J. & Cunha, f., (2010): "Investing in our Young People". Working Paper

- 16201, national bureau of economic research, Cambridge, July 2010
- Holst, Line (2010) Inklusionens konceptgørelse. I *Liv i skolen* 12(4): 40-44
- Honneth, Axel (2003) Behovet for anerkendelse. København: Hans Reitzel
- Hviid, Pernille (2001) Børneliv i udvikling: om børns engagementer i deres hverdagsliv, i skole og fritidsinstitution: Ph.d.-afhandling
- Hviid, Pernille (2009) Relationer blandt børn og børnefællesskaber i dagtilbud. Dansk Center for Undervisningsmiljø
- Højholt, Charlotte; Larsen, Maja Røn & Stånet, Anja (2007) Børnefællesskaber – om de andre børns betydning. København: Børn & Unge
- Jakobsgaard, L. S. (2006). Båndet mellem mig og et andet menneske – eksisterer kun som en drøm. Interview med Berit Bae og Per Schultz Jørgensen. *Børns hverdag* nr. 3, april 2006.
- Jespersen, C. (2006): Socialt udsatte børn i dagtilbud, sfi – det nationale forskningscenter • for Velfærd, København
- Johansson, Eva, & Pramling Samuelsson, Ingird. (2006). Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Johansson, Eva, & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2007). Play and learning—an integrated wholeness. In Rebecca New & Moncrieff Cochran (Eds.), *Early childhood education—An international encyclopedia*, vol. 4: Westport, CT: Praeger: 1270-1273
- Jørgensen, P. S. (1999). Identitet som social konstruktion. *Kvan* 54(19): 48-62.
- Jørgensen, P. S. (1994). Kultur og identitet. *Unge Pædagoger* nr. 2
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi: fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi* 14(2): 79-93
- Kornerup, Ida (2009) Inklusion som begreb og styringsredskab. I: C. Pedersen (red.) *Inklusionens pædagogik*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, Dorte (2011): *Børnefællesskaber og familieliv*. Dansk Psykologisk Forlag
- Søgaard Larsen, Michael; Brørup Dyssegaard, Camilla & Tiftikci, Neriman (2012) Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. En forskningskortlægning. København: IUP, Aarhus Universitet.
- Madsen, Bent (2009) Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I C. Pedersen (red.) *Inklusionens pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Majgaard, Klaus (2008) Veje ud af den teknokratiske forandringsfælde. I Daniela Cecchin & Mikael Wennerberg Johansen (red.): *Pædagogfaglig ledelse – om ledelse af pædagogiske institutioner*, København: BUPL: 129-144
- Majgaard, Klaus (2011) Inklusionens arkitekter. *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift* nr. 3, TEMA: "Inklusions- og eksklusionsprocesser i sociale sammenhænge": 206-231.
- Ministeriet for børn og undervisning 2012: *Fremtidens dagtilbud 1 – Pejlemærker fra task force om fremtidens dagtilbud* (www.uvm.dk/fremtidensdagtilbud)
- Pedersen, C (2009) *Inklusionens pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Qvortrup, Ane (2012) *Relationspædagogik i et inkluderende perspektiv – et udviklingsprojekt på tværs af teori og praksis*, rapport
- Qvortrup, Lars (2012): "Inklusion – forslag til en definition". In: Torben Næsby: *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. UCN serierhæfter nr. 5, Aalborg.
- Rasmussen, O. V. (2001) Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – med et børneperspektiv. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, Dansk Psykologisk Forlag
- Ramian, Knud (2007) *Casestudiet i praksis*, Aarhus: Academica
- Ritchie, Tom & Munck, Crisstina (2009) Om anerkendelsens enøjethed – og inklusion som kærdommen medspiller. I *Tidsskrift for Socialpædagogik* 24.
- Salamanca-erklæringen: <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>
- Schwartz, Ida (2010) *Støtte til børns fællesskaber*. Vera, Tidsskrift for pædagoger, 50
- Strandell, Harriet (1999) *Hvad foregår der i mødet mellem børn? Børnehaven som eksempel*. I *Dencik, Lars & Jørgensen, Per Schultz (red.) Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag: 288-306
- Tetler, S. (2008) *Historien bag begrebet 'den inkluderende skole'*. I *Alenkær, Rasmus (red.) Den inkluderende skole en grundbog*. Frydenlund

## På sporet af ADHD i Rudersdal Kommune



*Et forstærket samarbejde på tværs af region og kommune skal give hurtigere og bedre indsats over for børn med ADHD-symptomer. Et samarbejdsprojekt mellem region – psykiatrisk center og primærkommune om den fælles tværsektorielle indsats i relation til børn og unge med ADHD-symptomer/diagnoser og deres forældre har banet vejen.*

*Af Sanna Dragholm, faglig leder i Videnscenter for Handicap, Hjælpemidler og Socialpsykiatri i Socialstyrelsen. Indtil april 2011 leder af PPR i Rudersdal Kommune*

I januar 2010 søsatte Rudersdal Kommune og Børne- og Ungdomspsykiatrisk Center Hillerød et 2-årigt projekt, som har til formål at gribe børn med ADHD-lignende adfærd så tidligt, at symptomerne ikke udvikler sig til en langvarig og behandlingskrævende lidelse.

Baggrunden for projektet var Børn- og Ungeområdet og PPR's observationer af stadig flere børn med opmærksomheds- og koncentrationsvanskeligheder, som gav pres på Børnepsykiatrisk Afdeling. Ventetiden hertil var lang (6-8 måneder), og i en hel del sager førte henvisning og den lange ventetid til psykiatrien alligevel ikke til en ADHD-diagnose. Resultatet var ikke opløftende. Trods mange måneder i uvished stod det ikke klart, hvilken form for indsats der skulle til, for at hjælpe de berørte børn og familier. Der var brug for en hurtig og målrettet indsats i kommunalt regi.

Henvisningerne for skolebørn var også baseret på en forventning om, at en evt. diagnose ville give mulighed for

at søge støttetimer til enkeltintegration i skolen og dermed øge muligheden for, at barnet kunne forblive inkluderet på sin skole med støtte. Der var brug for hurtigere støtte til barnets netværk for at undgå at problemerne voksede.

Der var ligeledes et ønske i psykologgruppen om muligheden for at kombinere et udviklingspsykologisk perspektiv med en psykiatrisk forståelse, velvidende at koderne og forståelserne for pædagogik/psykologi er anderledes end koderne for syg/rask, diagnose og medicin. Det er dog helt afgørende at styrke samarbejdet og forståelsen for den fælles indsats, der skal til i nogle sager, i forhold til primærkommunen og regionen. Det skal endvidere defineres, hvornår en primærkommunal indsats er nok. Det havde længe været drøftet i psykologgruppen i PPR, at det ville være optimalt at have en psykiatrisk konsulent tilknyttet i forhold til at drøfte problematikker af psykiatrisk karakter, og den indsats, der var nødvendig i den forbindelse.

## Tidlig opsporing er kernen i projektet

PPR og Børnepsykiatrisk center i Hillerød udarbejdede en fælles ansøgning med titlen *Basisteam for tidlig og hurtig indsats til børn med ADHD*. Ansøgningen blev stilet Regionens Hovedstadens forebyggelsespuljer. Basisteamet skulle tilbyde familier med børn med opmærksomhedsforstyrrelser og relaterede problemstillinger en tidlig og lokalt forankret udredning. Den skulle forbedre indsatsen i forhold til det enkelte barn, familien, institution og skolen. Projektet skulle samtidig medvirke til at nedbringe ventetiden for udredning og behandling af børn med mere komplicerede psykiatriske problemstillinger i børne- og ungdomspsykiatrisk regi.

I projektansøgningen blev det også fremhævet, at mellem en tredjedel og halvdelen af børn og unge med ADHD til at begynde med ikke har andre psykiske vanskeligheder end koncentrationsproblemer, hyperaktivitet og forøget impulsivitet. Forventningen var, at en tidlig og hurtig indsats, kunne forebygge en forværring af ADHD-symptomer og yderligere adfærdsforstyrrelser, angst og depression.

### Fagligt basisteam

Basisteamet er sammensat af kommunelæge, neuropsykolog, akt-konsulent, pædagogisk konsulent, socialrådgiver og psykiatrisk konsulent med særlig viden om ADHD, tilknyttet ADHD-afsnittet på Hillerød Hospital. Teamet rådgiver i alle sager, som handler om børn og unge med ADHD-symptomer, som PPR har kontakt med, og som har brug for en afklaring af, om den videre

indsats omhandler en primær kommunal indsats eller en henvisning til videre udredning i psykiatrien.

I basisteamet drøftes sager om børn og unge med ADHD-symptomer, hvor der er brug for en afklaring af fremtidig intervention og støtte, herunder om der er behov for udredning i børnepsykiatrisk regi. Drøftelsen sker på baggrund af en skriftlig og mundtlig beskrivelse af problemstillingen fra den fremlæggende PPR-psykolog. Drøftelsen munder ud i en mundtlig rådgivning og anbefaling fra basisteamet.

Basisteamet mødes en gang om måneden. Drøftelse af sager sker udelukkende efter forældrenes ønske og accept. Alle sager, inklusive opfølgning 6 måneder efter fremlæggelse i basisteamet, registreres anonymt. Registreringen skulle bruges til opfølgning i de enkelte sager og til den endelige evaluering.

### Ny samarbejdsmodel

Projektets mål var en ny samarbejdsmodel, der skulle bryde med organisatorisk vanetænkning og medvirke til:

- At forebygge det store antal henvisninger til børne- og ungdomspsykiatrien, idet børn og unge med koncentrationsproblemer, hyperaktivitet og forøget impulsivitet vil kunne udredes og behandles i kommunalt regi.
- En hurtigere diagnosticeringsproces for de børn, der skulle henvises til psykiatrien, efter en drøftelse i teamet, hvilket vil betyde en hurtigere og bedre inklusion af barnet i det eksisterende institutions- eller skoletilbud, eller henvisning til rele-

vant alternativt institutions- eller skoletilbud.

- At opkvalificere den lokale indsats til familier, institutioner og skoler, både under og efter afklaring i basisteamet.

Hertil kommer:

- En handleplan for indsatsen i de enkelte sager.
- Rådgivning til institutioner og skoler.
- Opkvalificering af den lokale indsats via konferencer og temadage.
- Udarbejdelse af pjecer og materiale om projektet.

Der blev nedsat en tværsektoriel styregruppe for projektet bestående af repræsentanter fra regionen og kommunen, som har fulgt basisteamets arbejde, styret projektet, igangsat kompetenceudvikling m.m.

Målgruppen for projektet var børn og unge mellem 0-16 år med ADHD. Der er bevilget 548.000 kr. til en 2-årig periode, hvor Rudersdal kommune finansierede halvdelen.

### **Forældregrupper**

Der er ligeledes blevet oprettet forældregrupper til at støtte familierne og give dem mulighed for at danne netværk. Det engelske referenceprogram NICE har vist at der er evidens for at forældretræningsprogrammer har effekt.

Der har været 4 forløb i Rudersdal Kommune: 2 grupper for forældre til børn i 6-9 år, og 2 grupper for forældre til børn 10-13 år. Grupperne bestod af 8-9 forældre/par i hver af grupperne, som mødtes 8 gange af 2 timer i

2010/2012. Grupperne blev ledet af en psykolog og en familierådgiver, og der var oplæg om ADHD, medicin (kommunelæge), søskende, sociale relationer, opdragelse, fremtid. Forløbene/oplæggene var tilpasset den enkelte forældregruppe og de specifikke ønsker, de havde. Formålet med grupperne var at give forældrene mulighed for at drøfte fælles problemstillinger, få sparring og danne netværk. Gruppeforløbene har været meget forskellige. I en af grupperne var det fx overvejende forældre til piger. Forløbene har generelt fået meget positive tilkendegivelser. Forældrene har været glade for at drøfte, hvordan de bedst kan støtte deres børn hjemme og i relation til skole/daginstitution. De har ligeledes været glade for at møde andre forældre, som har de samme udfordringer som dem selv. Nogle af forældrene har udtrykt, at noget af det bedste ved at komme i en gruppe, var at opleve, at de ikke var de eneste, der havde særlige udfordringer i relation til barnet, der har ADHD.

Sussi Thornbak, en mor, som har deltaget i grupperne, fortæller: *“Jeg har fået nye og bedre redskaber til at hjælpe min søn. Det betyder langt færre konflikter i det daglige om fx lektielæsning og spisning. Det smitter positivt af både på min søn og resten af familien, så vi er bedre rustet til at klare opdragelsen”*.

Man kan se hele interviewet med Sussi Thornbak på Rudersdal kommunes hjemmeside.

Forældregrupperne har været med til at reducere stress i familierne og fokusere på at tackle hverdagens udfordringer i forhold til at have et barn med ADHD.

**Fakta:**

I vidensindsamlingen angående ADHD-projekter indgik det nationale kvalitetsprojekt "Styrkelse af den fælles indsats i børne- og ungdomspsykiatrien", projekt i Århus og et projekt, som Hørsholm Kommune havde sammen med BUC Hillerød ligesom både det danske referenceprogram for ADHD og det engelske referenceprogram NICE indgik. Inspiration kom fra det engelske referenceprogram, som har en tydelig vægtning på forældretræning og pædagogiske indsatser, hvor det danske vægter medicin højt.

**Baggrund for projektet**

I 2009 offentliggjorde Regionsrådet, at de ville udbyde en pulje til samarbejdsprojekter vedrørende forebyggelse og sundhedsfremme. Puljen var i 2010 på 5,9 mio.kr. og ville blive fordelt på 10-12 projekter. Formålet med puljen var at understøtte det regionale samarbejde med kommunerne om sundhedsfremme og forebyggelse i gråzonen mellem den kommunale og regionale opgavevaretagelse. Der kunne ydes støtte til projekter, der genererer ny, anvendelig og systematiseret viden, der let kan deles mellem flere aktører i regionen, og til projekter, hvor kendt viden implementeres eller spredes. Der skulle i projektets samlede budget indgå 50 % medfinansiering. Der var desuden specificeret inden for hvilke kategorier der kunne søges om projekter, fx støtte til modning af tværsektorielle samarbejdsprojekter om forebyggelsesindsatser i gråzonen mellem den kom-

munale og den regionale opgavevaretagelse og til praksisområdet – Udvikling af praksisfællesskaber og organisationsudvikling. Da puljen skulle understøtte samarbejdet mellem den kommunale og regionale opgaveløsning skulle der indgå to af parterne som ansøgere. Projektet skulle bygge på evidens og skal være økonomisk selvberende efter projektperioden, ligesom der var specificerede krav om afrapportering.

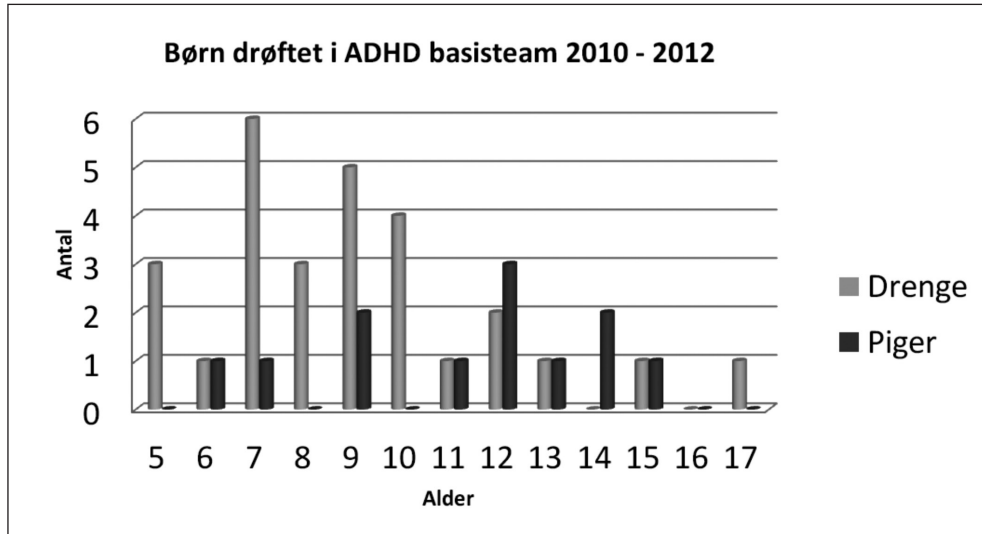
**Justeringer**

I løbet af projektperioden er arbejdsformen og målgruppen for basisteamet blevet justeret. Der er således afsat tid på møderne til at teamet kort kan drøfte de enkelte sager inden psykologen fremlægger for teamet og enkelte sager er blevet fremlagt af PPR-psykolog sammen med sagsbehandler eller familierådgiver. Målgruppen er det sidste halve år udvidet til også at omfatte børn og unge med andre børnepsykiatriske problemstillinger end ADHD. I slutningen af projektperioden blev der åbnet op for muligheden for, at de sager, hvor teamet ikke anbefalede børnepsykiatrisk udredning, kan tages op igen i teamet efter ½ år.

**Resultater**

I projektperioden blev i alt 41 børn, 12 piger og 29 drenge i alderen 5 til 17 år drøftet. Fordeling på alder og køn kan ses i diagrammet. 25 børn af de 41 børn (61 %) blev anbefalet børnepsykiatrisk udredning. 14 af de børn, der blev anbefalet børnepsykiatrisk udredning, havde symptomer på ADHD. Af dem har 8 fået diagnosen ADHD. 2 børn blev ikke henvist, eller udredning





Kilde: Evalueringsrapport. Basisteam for tidlig og hurtig indsats til børn med ADHD. S.7

gen er afbrudt. For 2 er resultatet af den børnepsykiatriske udredning uoplyst og 2 børn er endnu ikke færdigudredt.

11 af de børn, der blev anbefalet børnepsykiatriske udredning, havde symptomer på autismspektrumforstyrrelse. Af dem har 1 barn fået diagnosen atypisk autisme, 1 barn ADHD og infantile autisme, 2 har fået diagnosen Aspergers Syndrom, 1 har ADHD og Tourettes Syndrom og 1 har familierelateret problematik. 5 børn er endnu ikke færdigudredt.

16 børn af de 41 børn (39 %) blev anbefalet anden indsats end børnepsykiatriske udredning, tidligere ville alle 41 børn være blevet henvist til psykiatriske udredning. I stedet anbefalede basisteamet for eksempel familierådgivning, skoleskift, aflastning, syns- og høreprøve eller yderligere udredning og støtte fra PPR. 4 af de 16 børn er senere hen-

vist til børnepsykiatriske udredning via praktiserende læge eller andre. 3 har fået diagnosen ADHD, heraf får en medicin med god effekt og en har afprøvet medicin uden effekt. 2 børn er atter drøftet i basisteam et halvt år efter første fremlæggelse. For begge anbefalede teamet i anden omgang børnepsykiatriske udredning hvis igangværende støtteforanstaltninger ikke har effekt.

### Kompetenceudvikling

Kompetenceudvikling af basisteam og fagprofessionelle; psykologer, socialrådgivere, konsulenter, sundhedsplejersker har været væsentlig i projektperioden og der har været holdt 4 temadage fx med oplæg fra psykolog Jørn Nielsen, psykiater Søren Hertz, overlæge Ole Sylvester Jørgensen, Anders Stjernholm ( har selv ADHD) og en afsluttende konference med afrap-

portering af projektet i efteråret 2012 med en paneldebat med direktør og afdelingschefer for dagtilbud, skoler og psykiater fra basisteamet, styret af Clement Kjærsgaard.

### **Evaluering og implementering**

I forhold til henvisningerne har det betydet at den Børne- og Ungdomspsykiatriske konsulent i samarbejde med ADHD-teamet kan være med til at målrette undersøgelser foretaget af psykologer eller andre fagpersoner ansat i kommunen, inden barnet henvises. Dermed bliver beskrivelsen af barnet mere fyldestgørende.

De henviste sager kan rubriceres efter sværhedsgrad og forløbet kan tilrettelægges bedre.

Det er medvirkende til kortere ventetid og kortere udredningstid i Børne- og Ungdomspsykiatriske Center (4-6 uger). I forhold til visitation kan den Børne- og Ungdomspsykiatriske konsulent i basisteamet – ud fra en speciallægefaglig baggrund – være med til at vurdere, hvilke børn, der med fordel bør henvises til Børne- og Ungdomspsykiatrien.

Dermed får børnepsykiatrisk afdeling på et tidligt tidspunkt sorteret de henviste sager. Med baggrund i undervisning, supervision, rådgivning og anbefalinger i ADHD teamet vil viden om ADHD efterhånden blive spredt til mange faggrupper i kommunen. Dermed optimeres rådgivning, undersøgelse og undervisning i forhold til børn, unge og forældre med ADHD.

Forældregrupperne har betydet både mere viden om konkrete områder i for-

hold til ADHD, men det har særlig betydet at der har været fokus på opdragelse og støtte af barnet med ADHD både fra professionelle og netværket af andre forældre. Det har betydet øget mestring og bedre relationer i hjemmet og her er det afgørende der er en helhedsindsats i forhold til barnet; hjem, skole, fritidstilbud etc. det er ligeledes afgørende i en inklusionsoptik at sætte målrettet ind på et tidligt tidspunkt med støtte til barn og forældre for at undgå eksklusion og stigmatisering.

Projektperioden er afsluttet og basisteamet er nu implementeret i Rudersdal Kommune dog med den udvidelse af målgruppen, at det nu ikke kun omhandler børn og unge med ADHD, men med symptomer på psykiatriske problemstillinger generelt. Et lignende projekt er i gang på Vestegnen med 6 kommuner og med Børne- og Ungdomspsykiatrisk Center Glostrup.

### **Litteraturliste.**

- Evalueringsrapport 1.11.2012: Basisteam for tidlig og hurtig indsats til børn med ADHD. Et samarbejdsprojekt mellem Rudersdal og BUC Hillerød. Januar 2012-september 2012. Rapporten ligger på nettet.
- Damm, Dorte og Per Hove Thomsen: Om Børn og unge med ADHD. Hans Reitzels forlag 2006.
- Sociale indsatser til mennesker med ADHD. SFI. En kortlægning 2011.07.26
- ADHD indsatser. En forskningsoversigt. SFI 2011.
- Trillingsgaard, Anegen: ADHD og evidensbaserede forældreprogrammer 2010. Servicestyrelsen.
- Dansk og engelsk referenceprogram for ADHD.
- National handleplan for ADHD fra Socialstyrelsen. Maj 2013.

## At fortælle sammen – Trekantsamtaler med børn og unge



*Denne artikel giver et bud på, hvordan inddragelsen af lærere og pædagoger kan bidrage i terapeutiske samtaler med børn og unge i døgn- og specialskolekontekst. Formålet med at inddrage betydningsfulde voksne fra barnets hverdag er, at netop disse vidner kan fortælle om de skridt og initiativer, de ser barnet tage i dagligdagen. Initiativerne kan danne grobund for forfættelsen af nye historier om barnet og derved udvide antallet af barnets fortællinger om sig selv. Artiklen argumenterer for, at barnet står stærkere og øger sine handlemuligheder, når det får flere fortællinger om sig selv. Der gives et bud på, hvordan disse, såkaldte trekantsamtaler, kan gribes an i praksis.*

*Af Camilla Printz, Cand. Psych., psykolog på Egebækskolen, Rudersdal kommune.*

### At være egnet til samtale

Min erfarne psykologkollega kom en dag ind til mig med følgende problemstilling. Han havde fået til opgave at vurdere, om en 10-årig dreng med omfangsrige adfærdsmæssige problemer var egnet til samtaleterapi. Drengen gik på den specialskole, vi arbejder på og var ydermere anbragt på skolens døgninstitution. Problemet var imidlertid, at drengen ikke selv mente, han havde noget, der var vigtigt at tale med en psykolog om, og min kollega kæmpede med at finde relevante temaer for samtalerne. Som samtalerne gik, blev han mere og mere i tvivl om, hvorvidt drengen primært kom på grund af samtalerne eller på grund af frirummet fra undervisningen og den kakao, han serverede. Min kollega var derfor i tvivl om, hvorvidt drengen var egnet til samtaleterapi. Denne problemstilling gav anledning til en længere snak, da

vi igen og igen befandt os i sådanne situationer.

Vi fik øje på flere problematikker. For det første kan man spørge, om det er rimeligt at forvente, at en 10-årig dreng skal kunne formulere relevante temaer og problematikker, som han ønsker belyst i en samtale med en psykolog. For det andet kan det være relevant at drøfte det udgangspunkt, at drengen skal vurderes egnet eller ikke-egnet til samtaleterapi. Det sparker bolden over på barnets banehalvdel frem for at lægge op til, at vi som professionelle tager det ansvar på os at skabe et rum og en form, hvor samtaler bliver meningsfulde og relevante (Hejlskov, 2010). Ikke nok med, at den omtalte dreng havde en fortælling om sig selv som et problembarn, der har svært ved at finde sine ben både i skolen, på døgn og derhjemme – nu ville vi eventuelt kunne tilføje, at han end ikke var egnet til samtaleterapi.

I mine bestræbelser på at beholde bolden på egen banehalvdel, har jeg gjort mig en række overvejelser over, hvordan terapeutiske samtaler med børn og unge kan bidrage konstruktivt i døgn- og specialskolekontekst. Kende-tegnende for mange af de børn, vi arbejder med er, at de kommer til os med relativt få og ofte meget problemmættede fortællinger om sig selv. En stor del har eksempelvis manglet forældre eller lærere, der har haft blik for deres bestræbelser og færdigheder. Tværtimod er det ofte deres fejl og mangler, der er blevet fremhævet, udskældt og bevidnet.

Marianne Horsdal, forsker i livshistorier, beskriver, at et lykkeligt liv handler om at have mange fortællinger om sig selv og at have mange at fortælle dem til (Horsdal, 2012). Dette kan være en vigtig ledetråd i arbejdet med børn og unge. I det lys bliver det relevant løbende at stille os spørgsmålet, hvordan vi i arbejdet med børn og unge videreudvikler praksisser, der understøtter ideen om at udvide antallet af fortællinger om disse børn fremfor at vurdere, om de er egnede til terapi. Fortællinger, der bl.a. indbefatter barnets bestræbelser, intentioner og færdigheder.

### **Fra to til tre – at fortælle sammen**

Som psykolog på en institution, der både indbefatter dag- og døgntilbud, er det min opgave løbende at vurdere, hvilke pædagogiske og psykologiske tiltag det enkelte barn har brug for. Denne vurdering sker i samspil med pædagoger, lærere, sagsbehandlere og ikke mindst barnets forældre.

Når et barn i en periode er særligt udfordret, dukker der i vores kultur hurtigt ideer op, der inviterer os til at se psykologsamtaler som svar på de problemer, barnet står med. Det efterlader psykologen, som den der skal fikse barnet, så det igen kan opføre sig ordentligt i de kontekster, der ligger udenfor det terapeutiske rum, og ikke mindst efterlader det barnet med ansvaret for at kunne omsætte viden fra det terapeutiske rum til alle andre kontekster i livet.

Som nyuddannet psykolog tog jeg hurtigt disse ideer til mig, og jeg gik på med krum hals i mine bestræbelser på at støtte barnet i håndteringen af de problemer, der opererede i hans eller hendes liv. Ofte landede jeg i problemer, der lignede dem, som min psykologkollega oplevede, hvor barnet ikke selv var optaget af noget problematisk. Disse problemer lander jeg stadig i. Et af de problemer, jeg oplever, er en fornemmelse af, at det terapeutiske rum lukker sig om sig selv og er for langt fra barnets hverdag. Hvordan skal barnet have mulighed for at holde fast i de spirende nye fortællinger, der kan opstå i mit samspil med barnet? Hvem skal hjælpe barnet med at fastholde og nære disse fortællinger, når det forlader det terapeutiske rum?

På baggrund heraf begyndte jeg at invitere betydningsfulde aktører fra barnets hverdag med i samtalerne. Aktører, der er daglige vidner til barnets liv. I min praksis har det ofte været en skolelærer eller en pædagog fra skolen eller døgnafdelingerne. Jeg har kaldt samtalerne, *trekantsamtaler*.

## At komme godt fra start

Når jeg har en trekantsamtale med et barn, kommer barnet som udgangspunkt sammen med en pædagog eller lærer, som jeg i samspil med voksne, der er omkring barnet, har valgt at have med. Her er der som regel tale om barnets kontaktperson eller en anden voksen, som barnet har en god relation til. Den voksne har dermed haft mulighed for at forberede barnet på samtalen inden mødet.

Samtalen starter ofte med, at vi sammen går ud i køkkenet, hvor barnet har mulighed for at vælge noget at drikke. Her er der mulighed for at småsnakke om skoledagen, favoritdrikke eller dagens aktiviteter, og barnet har mulighed for at se mig en anelse an.

Før samtalen begynder bruger jeg tid på at sætte en ramme om samtalen. De børn, jeg møder, har ofte fortællinger om sig selv som nogle, der har vanskeligt ved at begå sig og i det hele taget er "forkerte". Det er derfor vigtigt at fortælle barnet om samtalsstrukturen og forløbet (Øvreeide, 2009 s. 280). Hvis barnet ved, hvad der skal ske, har det mulighed for at skabe sig et overblik over situationen, hvilket nærer følelsen af forudsigelighed og tryghed.

Jeg fortæller barnet og den voksne, hvor de skal sidde i rummet og at jeg løbende skriver både barnets og den voksnes ord op på en flipover, som står ved siden af mig. Jeg inviterer her barnet og den voksne til at vælge hver sin farve tusch, så vi i slutningen af samtalen kan skelne hvad den ene har sagt fra den anden. Her fortæller jeg også, at jeg efterfølgende vil skrive et brev til barnet og den voksne på baggrund

af samtalen. Jeg sætter en tidmæssig ramme for samtalen og viser barnet et ur, så det har mulighed for at holde øje med tiden. Endeligt fortæller jeg, at jeg både vil høre lidt fra den voksne og lidt fra barnet undervejs, og at barnet til enhver tid har mulighed for at bryde ind og supplere.

Det er min erfaring, at barnet har større mulighed for at handle relevant, når det ved, hvad vi forventer i den specifikke kontekst.

## Den voksne lægger ud

Det kan for de fleste være en stor mundfuld at tale ind i et forholdsvist tomt rum, som endnu ikke er defineret af, *hvad* der tales om og *hvordan* der tales. Jeg oplever indimellem, at barnet har lyst til at lægge ud, men som oftest er det den voksne, der server.

Inden samtalen har jeg forberedt den voksne på nogle af de ting, jeg vil spørge ind til i samtalen. Jeg har bedt den pågældende lærer eller pædagog om at lægge mærke til de skridt og initiativer barnet tager i hverdagen – både i almindelighed og i relation til de vanskeligheder, barnet kæmper med i skolen eller i døgn sammenhæng. Den voksne har således fået en opgave, som bliver samtalsudgangspunkt. Denne forberedelse er vigtig, så ikke bare barnet, men også den voksne har et tryk og godt udgangspunkt for samtalen, hvor forventningerne er tydelige.

Jeg vil i artiklen tage udgangspunkt i en trekantsamtale med Julie på 15 år og hendes kontaktpædagog fra skolen, Nicklas. Julie og Nicklas har løbende trekantsamtaler, og samtalen er således ikke den første samtale, vi har sammen.

**Camilla:** Kan du fortælle lidt om, hvad du har lagt mærke til, Julie har taget af skridt den sidste tid?

**Nicklas:** Ud fra det, jeg ser, synes jeg stadig, at Julie er ret målrettet, når hun arbejder i de forskellige fag. Her synes jeg, hun er engageret og byder ind med gode inputs.

Og så en anden ting, og du må bare sige fra, hvis det er for følsomt, Julie.

*(Julie nikker, mens hun kigger op)*

**Nicklas:** Jeg synes også jeg har set Julie lidt trist et par gange her på det sidste. Jeg har været med inde over en af tingene. Jeg ved ikke, om du husker det, Julie?

Jeg synes også, jeg har set Julie lidt trist samtidig med de andre ting, hvilket jo er meget normalt, at vi kører lidt op og ned, men jeg har ikke lige fået fulgt op på det. Det er ikke nødvendigvis noget jeg skal vide, men jeg har bare lyst til at sige, at jeg har observeret, at Julie ikke altid har været helt glad den sidste periode.

**Camilla:** Hvad har du set der, der kunne være tegn på tristhed?

**Nicklas:** Jeg har set en lidt sørgelig Julie, der har trukket sig lidt, samtidig med, at hun har haft kapaciteten til at komme tilbage også. Så det har faktisk ikke været hele dagen. Ikke at Julie måske har haft overskuddet til at komme ud og sidde og være totalt kammeratlig omkring fællesbordet, men man har stadig godt kunnet komme til hen-

de i løbet af dagen. At man godt har kunnet komme med en lille kommentar, f.eks. Førhen følte jeg, at det var lidt sværere at komme til Julie i de situationer. Det er igen den der åbenhed, jeg har mærket. Den synes jeg er groende.

**Camilla:** Åbenhed forstået som...?

**Nicklas:** Det er nemmere at komme til Julie. Julie viser det også, synes jeg.

**Camilla:** Hvordan viser hun det for eksempel?

**Nicklas:** Der er nogle ting, der er nemmere i forskellige dialoger. Det er nemmere at gå til hende. Og kropssproget. Jeg synes det er mere åbent i løbet af en dag. (...)

Jeg synes, der er flere gange, hvor jeg lige får lov til at blive involveret. Eller hvor der bliver spurgt; "Må jeg sige det videre til Nicklas?". Og det er helt vildt rart, at man kan få lov til at blive en del af den tillidsring.

**Camilla:** Hvorfor er det rart?

**Nicklas:** Det giver mig et dybere og større billede af, hvem Julie også er og hvilke sider, hun også indeholder. Det giver mig en fornemmelse af en slags tillid på vores kringlede måde imellem hinanden.

### **Et blik for handlinger**

For at der kan skabes nye fortællinger, kræver det et solidt fundament i form af byggesten, nemlig handlinger, jf. ek-

sempelvis Bruner (1986)<sup>1</sup>. At stille skarpt på de skridt og initiativer, barnet tager, bliver således første skridt i den fælles proces, at skabe nye historier om barnet. Bidraget til udforskningen disse handlinger kan både komme fra barnet selv og fra den voksne.

At have blik for barnets initiativer og skridt er ikke en selvfølge. Hverken for barnet eller for den voksne.

*“Handlinger, som ligger uden for de dominerende identitetskonklusioners forståelse, “forsvinder” fra den bevidste hukommelse, medmindre andre reagerer på dem. Vi opdager dem kun meget sjældent selv.”*  
(Holmgren, 2008 s. 30)

Julie er et eksempel på en pige, der har talrige dominerende historier og identitetskonklusioner om, hvem hun er og hvad hun (ikke) kan. Det er altså ikke altid en nem opgave for Julie at spotte nye handlinger og initiativer fra sin skoledag, da de ofte ligger uden for de dominerende identitetskonklusioners forståelsesramme.

Trekantsamtaler er hverken problemfokuserede eller problemfornæg-

tende. Det handler ikke om, hvorvidt der skal tales om problemer, men *hvor* dan. Her kan de narrative ideer om eksternaliserende sprogbrug være hjælpsomme samt ideen om at se og lytte efter responser i relation til problemerne (White & Epston, 1990; White 2008, Holmgren 2010).

Da samtalen med Julie og Nicklas hurtigt kommer til at centrere sig om den tristhed, som Julie oplever, bliver det min opgave at holde Nicklas fast på at reflektere over de responser, han har set Julie tage i relation til tristheden. Altså blikket for Julies handlinger, herunder:

- at hun har arbejdet målrettet
- at hun har budt ind i undervisningen
- at hun har trukket sig mere
- at hun er kommet igen og ikke har ladet tristheden fylde hele dagen
- at hun har taget initiativ til at tale med en af de andre lærere om det, der har fyldt hos hende
- at hun har givet lov til, at også Nicklas er blevet involveret i hendes tanker og udfordringer

Det er min erfaring, at børn nemmere kan forholde sig til det, den voksne fortæller, når det formidles i et meget konkret sprogbrug, der er rigt på eksempler. Derfor inviterer jeg flere gange Nicklas til at fortælle om konkrete oplevelser, hvor tristheden har vist sig eller hvor Julie eksempelvis viser åbenhed. Jo mere konkret, jo større sandsynlighed for, at barnet oplever det, den voksne siger som troværdigt og dermed også som noget, der er værd at huske og reflektere over.

1 En fortælling består ifølge den narrativt inspirerede psykolog, Jerome Bruner (1986), af to landskaber; meningens landskab (landscape of consciousness) og handlingens landskab (landscape of action). På handlingslandskabet bor vores handlinger, dvs. de initiativer, vi dagligt tager, den måde vi responderer på udfordringer og alt det der sker i vores liv (Holmgren, 2008 s. 40). På meningens landskab tillægges begivenhederne mening. Her bor fortolkningerne og dermed vores intentioner, værdier, viden og vores færdigheder. En fortælling væves i spændingsfeltet mellem de to landskaber.

## At være wingman

*“Narrativ praksis bygger på ideen om, at de historier, vi fortæller om os selv, ikke er private og individuelle, men er sociale produkter. Vi ved formentlig alle, at det er vanskeligt at fastholde identitetsopfattelse i isolation – vi søger efter nogen, der kan reflektere det tilbage til os, som vi ønsker at sige om os selv.”*

(Hugh Fox, i Schjørring m.fl., 2010 s. 56)

For at nye handlinger og initiativer kan historiegøres og blive en del af Julies selvfortællinger, skal de tillægges mening. Nicklas kan fortælle om, hvordan Julies handlinger bidrager til hans arbejde og i hans relation til Julie, men jeg må også løbende tjekke op på, om Julie kan genkende noget af det, som Nicklas fortæller om. Handlingerne skal også udforskes og udsættes for refleksion fra Julie selv (Holmgren, 2008; Meares, 2005). Synes Julie det er interessant? Kan hun genkende Nicklas' udsagn? Giver det mening for hende? Hvilke af de initiativer og handlinger, som den Nicklas har fortalt om, griber hun og hvorfor?

**Camilla:** Kan du genkende nogle af de ting, Nicklas fortæller om, Julie?

**Julie:** Jeg er utrolig meget i min egen verden normalt. Jeg lægger ikke mærke til, hvad der er her i omverdenen. Jeg er lukket inde på den måde. Jeg lægger ikke mærke til fremskridt – heller ikke andres fremskridt. Men, når jeg hører det, så kan jeg nogen gange genkende det og nogen gange tænker jeg “what the...”

**Camilla:** Så hvordan er det, det der med ikke selv at lægge mærke til fremskridt, når der så er andre der siger dem. Hvordan er det?

**Julie:** Fair nok.

**Camilla:** Er der nogle af dem her, du kan genkende?

**Julie:** Tristhed.

**Camilla:** Tristhed? (*Jeg opsummerer, hvad Nicklas ellers har fortalt vha. flipoveren*)

**Julie:** Det kan godt være, men det er nogle af punkterne, jeg ikke har haft helt så meget fokus på.

**Camilla:** Er det okay, han har haft fokus på nogle af de her ting?

**Julie:** Det er det helt sikkert.

**Camilla:** Og hvorfor er det okay?

**Julie:** Så er der nogen der har.

**Camilla:** Kan han være sådan lidt en wingman<sup>2</sup>, der har fokus på noget og du har fokus på noget andet?

**Julie:** Ja.

Ud af de mange initiativer, som Nicklas fortæller om, griber Julie hans observationer vedrørende tristheden.

---

<sup>2</sup> Begrebet wingman stammer oprindeligt fra flyveverdenen. En wingman er et jagerfly, der passer på et andet fly og beskytter det for potentielle farer.



Dette ser jeg ikke som et tilfælde, men snarere som en konsekvens af Julies mange erfaringer og dominerende fortællinger om ikke at slå til hverken fagligt eller socialt. Mange af de initiativer, Nicklas ser Julie tage, ligger uden for de fortællinger, Julie har om sig selv.

Da Julie tager fat i temaet omkring tristhed, inviterer jeg hende til at reflektere over, hvordan det er for hende, at hun ikke nødvendigvis lægger mærke til de initiativer og responser, Nicklas tillægger betydning. Julies svarer, at det "helt sikkert" er okay, at Nicklas har blik for noget, hun ikke selv har, fordi der så er nogen, der har det. Jeg ser dette udsagn som en vigtig *talehandling* og initiativ i sig selv (Pearce, 2007; Westmark, 2009). Jeg forstår dels udsagnet som et udtryk for, at Julie måske ikke i øjeblikket fatter interesse for nogle af de mulige, nye selvforståelser, der kunne bygges ud fra de omtalte initiativer. Dels ser jeg det som en tillidserklæring over for Nicklas og en invitation til at fortsætte med at spotte de skridt, Julie tager i hverdagen. Nicklas får således lov til at fungere som "wingman" i relationen til Julie. En wingman, der kan stå sammen med Julie i håndteringen af de problemer, hun møder i hverdagen.

Nicklas italesættelse af Julies responser og initiativer er sandsynligvis ikke nok til at rokke nævneværdigt ved Julies billede af sig selv, men de kan være med til at så et frø og danne grobund for, at Julie på sigt måske vil få lyst til at udforske disse initiativer i vores samtaler. Med tiden kan det betyde, at Julie får flere historier om sig selv.

## Barnet som konsulent

Børn har ofte en meget betydningsfuld viden om de problemer, der opererer i deres liv og om, hvad der er en god hjælp i håndteringen af dem. En vigtig del af trekantsamtalerne består således i at stille spørgsmål, der gør det muligt for barnet at udfolde denne viden.

I samtalen med Julie og Nicklas undersøger vi tristhedens effekt i skolen, og Julie deler flere vigtige informationer, nemlig:

- at tristheden får hende til at trække sig mere til sin plads
- at skænderier derhjemme nærer tristheden og gør hende særligt sårbar
- at tristheden får det hele til at "gå i lort"
- at tristheden kan skygge for, at Julie kan koncentrere sig og lære noget

Det er alt sammen vigtig viden at have for både Julie og Nicklas, da det giver Nicklas og de andre lærere og pædagoger en bedre forståelse af konteksten for de problemer, Julie oplever. Det er første skridt i at kunne skabe kontekster, som tager hånd om problemerne.

I trekantsamtaler forsøger jeg også at spørge meget direkte ind til, hvordan vi, dvs. jeg, lærere, pædagoger og barnet, kan stå sammen i håndteringen af problemerne:

**Camilla:** Julie, nu kommer jeg med et af de der død svære spørgsmål. Har du selv en fornemmelse af, hvad Nicklas og de andre lærere kan gøre for, at tristheden ikke tager hele magten? Er der mon noget de kan gøre for at mindske dens indflydelse?

**Julie:** I det hele taget har jeg bare brug for allerførst at snakke om det. Nogen at snakke det igennem med. Det var det der skete i går, der kom Anja (*lærer*) ind og snakkede med mig om det, og det plejer at hjælpe meget, fordi så får man det lidt ud af verden, – alligevel er det der stadig lidt, men man får lidt mere overskud til at komme ind igen.

**Camilla:** Fordi hvordan er det er en hjælp at få snakket om tingene? Hvad bidrager det med?

*(Julie kigger op og tænker, hvorpå hun laver en "jeg ved det ikke gestik", hvorpå jeg kigger på Nicklas)*

**Nicklas:** Jeg tænker, at det er lidt ligesom at dreje på ventilen og få lidt luft ud, når man får sagt det højt. Så er det som om det ikke fylder én fuldstændig.

**Julie:** Ja! (*nikker*)

**Nicklas:** Så bliver det nemmere at se en lille bitte smule mere, fordi man lige har haft lidt taletourette omkring det. Så er det ikke så intenst indeni.

**Camilla:** Har han en pointe med, at det kan være lidt en ventil?

**Julie:** Ja!

(...)

**Camilla:** Er det meget godt for dem at vide? At når de kan se den der tristhed, så....

**Julie:** Ja. Men det kommer også an på, hvem man snakker med.

**Nicklas:** Jeg skulle lige til at spørge om det. På mig virker det som om, at det er rigtig rart, når det er Anja, der gør det?

**Julie:** Jaaa... (*Trækker lidt på det*)

**Nicklas:** Hvis jeg forsøgte på min lidt akavede måde en dag, så ville det muligvis være ok?

**Julie:** Det ville være ok.

**Nicklas:** Du kan jo altid sige, "jeg kan ikke lige", og så ved jeg godt, at det er bedre med Anja og ikke lige mig.

**Camilla:** Nu er det jo Nicklas, der siger de her ting. Er det sådan det er, Julie? Er det primært Anja eller er det også Nicklas, der er god at bruge?

**Julie:** Det kan være begge. Det kommer an på hvilken situation, det er.

**Camilla:** Er der nogle måder, der er bedre at spørge til dig på end andre? Hvordan møder man dig bedst?

**Julie:** Det ved jeg ikke...

**Camilla:** Skal man f.eks. lige hive dig til side eller gå en tur eller...

**Julie:** Hvis det er rigtig svært, sidder jeg jo inde på min plads, og så er det jo nemt nok.

Med udgangspunkt i Julies tidligere erfaringer og viden om hvad der er

godt for hende, udvikler vi i ovenstående en handleplan for, hvordan lærerne og pædagogerne støtter bedst muligt op om håndteringen af tristheden. Vi finder her frem til:

- at de voksne gerne må gå til hende, hvis de oplever, at hun er trist
- at særligt Nicklas og Anja er gode at tale med
- at konteksten for snakken afhænger af situationen, men at det er godt at tale på Julies plads

Julie bliver i ovenstående konsulent for Nicklas og de andre lærere. Hun bliver ekspert på, hvad der er en hjælp for hende og på, hvordan problemerne allerede håndteres og kan håndteres fremadrettet. Barnet positioneres på denne måde som aktør i sit eget liv.

Mit ærinde er, at barnet og den voksne kan stå sammen i håndteringen af de udfordringer, som barnet oplever. Frem for at barnet står alene med sine problemer eller til nøds står skulder ved skulder med sin psykolog, skal det kunne stå sammen med betydningsfulde personer, der følger det i hverdagen. Samtalen kan således også give mulighed for at få talt om, hvad barnet og den voksne hver især bidrager med for at støtte op om vanskelighederne.

Ofte oplever jeg, at barnet fortæller om, hvilke initiativer den voksne allerede har taget, som har været hjælpsomme. Sådanne øjeblikke skaber mulighed for, at den voksnes skridt og bestræbelser bliver bevidnet. Der sker således en form for dobbelt bevidning, hvor både barnet og den voksne skabes som kompetente og betydningsfulde aktører i hinandens blik. Dette er med

til at styrke relationen mellem barnet og den pågældende lærer eller pædagog samtidig med, at det bidrager til at udvide antallet af historier om både barn og voksen.

Inden samtalen afsluttes, beder jeg som regel både barnet og den voksne om at skærpe deres blik på, hvordan problemerne udvikler sig og lægge mærke til, hvilke skridt både barnet og den voksne tager i relation til vanskelighederne. Denne opmærksomhed kan danne udgangspunkt for en efterfølgende samtale. Intentionen er at flytte samtalen ud i hverdagen, så både lærere, pædagoger og barnet selv skærper deres opmærksomhed på de nye initiativer. Det er en måde at træne blikket på.

### Trædesten

Jeg oplever ofte, at barnet ikke er trænnet om at fortælle om sit liv og sin hverdag. Her kan det, at fortælle sammen med en voksen, være til stor gavn. Herom skriver Øvreide:

*Denne fælles involvering skal forekomme på de områder, hvor barnet er i færd med at udvikle sin mestringskapacitet, ikke på områder, hvor det allerede er kompetent. Det er på grænsen mellem det kendte og det ukendte – mellem det, der mestres, og det der endnu er en udfordring for barnet – at den voksnes involvering er særlig betydningsfuld for barnets udvikling. (Øvreide, 2009 s. 86)*

Det er langt fra altid, at mine spørgsmål giver mening for de børn, jeg taler med. Ofte bliver spørgsmålene for kringledede eller også formår jeg ikke at

stille spørgsmål, der rammer børnene inden for deres zone for nærmeste udvikling (Vygotsky, 1982; White, 2008; Wood, Bruner & Ross, 1976).

Intentionen med mine spørgsmål er, at de skal fungere som stillads for Julie, så hun kan bevæge sig fra det velkendte til det der er muligt at vide (Westmark mfl., 2012 s. 65). I sådanne situationer oplever jeg ofte, at børnene er gode til at hjælpe mig på vej ved at respondere med et "det ved jeg ikke". Som Anette Holmgren pointerer, er det her vigtigt at tage ansvaret for det meningsløse spørgsmål på sig og tænke i andre baner (Holmgren, 2006; 2008). I arbejdet med børn og unge oplever jeg ofte, at barnets begrebsudvikling kræver, at jeg giver en række *refleksive flader* (Holmgren, 2008 s. 104) eller *trædesten* (Westmark mfl., 2012 s. 65). Ideen med trædesten er, at man giver barnet forskellige svarmuligheder, som barnet kan sætte af fra.

Et eksempel på at lægge trædesten ud er, når jeg i samtalen med Julie opremser en række muligheder for Julie, da hun ikke kan svare på spørgsmålet om, hvordan man møder hende bedst. Her følger jeg op ved at give mulighederne, at hvide hende til side eller at gå en tur, hvorpå Julie svarer, at det i hvert fald er et godt sted at snakke på hendes plads, hvis hun sidder der. Julie overtager altså ikke direkte svarmuligheden, men den letter refleksionen, så Julie selv kommer frem til et svar. Ordet, trædesten, inviterer netop til, at man ikke skal blive på den, men tage afsæt på den. Svarmulighederne bliver et springbræt for refleksion.

At arbejde med trædesten og svarmuligheder kræver en særlig sensibili-

tet, så man som voksen ikke blot pådutter barnet ét rigtigt svar. Derfor er det vigtigt at give flere muligheder, som barnet kan tage afsæt i. Det kan være en ide at give muligheder, der ligger ude på "polerne", da barnet ofte vil svare et sted mellem de to muligheder.

Særligt i arbejdet med børn og unge, finder jeg brugen af trædesten betydningsfuldt og medvirkende til, at børnene kan strække sig i deres udviklingszone og bliver i stand til at sætte flere ord på deres oplevelser.

### **Brevet – at fastholde fortællinger**

Med inspiration fra Michael White og David Epston forfatter jeg efter en samtale et brev med udgangspunkt i det, barnet og den pågældende lærer eller pædagog har fortalt om i samtalen. Intentionen er at fastholde vigtige ord og sætninger, som er blevet sagt undervejs (White og Epston, 1990; White 2008). Jeg skriver til både den voksne og til barnet, og jeg lægger op til, at de kan læse brevet sammen. Undervejs stiller jeg enkelte spørgsmål, som barnet eventuelt kan tale med den voksne om, når de læser brevet. Nedenstående er et uddrag af det brev, som jeg skrev til Julie og Nicklas.

Kære Nicklas og Julie

Her kommer et brev fra vores sidste samtale, hvor jeg forsøger at ridse nogle hovedsætninger op.

Nicklas lagde ud med at fortælle lidt om hans blik fra hverdagen. Nicklas fortalte, at han har haft en fornemmelse af, at du har været lidt trist den sidste tid. *En lidt sørgelig Julie, der har trukket sig lidt*, sagde han.

Han havde også bidt mærke i, at du på trods af tristheden, dels havde haft overskud til at komme tilbage og dels havde været åben for, at man kan komme til dig. *Det er helt vildt rart, at man kan få lov til at være en del af den tillidsring,* sagde han. Han gav udtryk for, at det giver ham et dybere og større billede af, hvem du er og hvad du indeholder.

Jeg spurgte til, om du mon kunne genkende noget af det, Nicklas fortalte om. Du kunne godt genkende nogle af tingene, og samtidig var der også noget, der var nyt for dig. *Der er nogle ting, jeg ikke rigtig har fokus på,* sagde du. Og da jeg spurgte dig, om det var okay, at Nicklas har fokus på det, svarede du *Det er det helt sikkert. Så er der nogen, der har.* Han måtte godt være en slags wingman ovre i klassen.

Vi snakkede om, hvad du har brug for i situationer, hvor tristheden fylder, og du var hurtig til at sige, at du har brug for at snakke om det. *Nogle at snakke det igennem med,* sagde du. *Så får man det lidt ud af verden og man får lidt mere overskud til at komme ud igen.* Nicklas kaldte det at *dreje på ventilen.* Jeg får lyst til at spørge dig, om du kender flere måder at dreje for ventilen på? Hvad er mon dine måder, Nicklas?

Det er ikke helt ligegyldigt, hvem der kommer til dig, og du gav grønt lys for, at både Nicklas og Anja spørger til dig, hvis de har en fornemmelse af, at der er noget der fylder. De fanger dig bedst inde på din plads, og det kan både være okay at gå en tur eller snakke inde på pladsen. Det afhænger af situationen.

Når jeg læser brevet igennem bidder jeg særligt mærke i det tema omkring, at man måske ikke altid selv har fokus på det en anden har fokus på.

Jeg får et billede af et sæt ekstra øjne, der kan spotte de ting, man ikke selv lægger mærke til. En form for co-driver eller wingman...

Jeg kommer til at tænke på min veninde, Line, som har en helt særlig evne til at lægge mærke til ting, jeg gør, som jeg ikke skænker en tanke. F.eks. den anden dag, hvor hun havde bidt mærke i, hvor vigtigt det er for mig at lave god mad til mine børn også selvom det tager en krig – eller for nogle uger tilbage, hvor hun fremhævede, hvordan jeg som oftest bestræber mig på at holde aftaler og være en troværdig veninde. At være i hendes selskab, giver mig ofte nye perspektiver på mig selv, som jeg sætter stor pris på.

Line er en vigtig wingman i mit liv. Det tror jeg ville være rart for hende at vide. Tak for den påmindelse, Julie

Varme hilsner  
Camilla

Det tager tid at cementere nye fortællinger og gøre dem levedygtige. Nye fortællinger er skrøbelige og glider nemt både barnet og den voksne af hænde. At nedfælde og bevidne barnets initiativer og spirende fortællinger er et forsøg på at holde fast i fortællingerne og give dem liv. En af de drenge, jeg har samtaler med, har en særlig kasse, hvor han opbevarer de breve og dokumenter, jeg skriver til ham og hans

kontaktpædagog. Det gør det muligt at tage brevene frem og genlæse dem, hvis barnet og den voksne mister de nye fortællinger af syne.

### **Fra to til tre: alliancer og positioner**

Jeg oplever ofte, at den lærer eller pædagog, der er med i samtalen, bidrager med at lægge trædesten ud for barnet, som barnet kan nå. Enten ved selv at stille spørgsmål, ved at hjælpe mig til at omformulere mine kringlede spørgsmål eller ved, som vi har set i samtalen med Julie og Nicklas, at bidrage med metaforer eller refleksioner, som barnet kan koble sig på. Den tætte relation til barnet betyder ofte, at den voksne har en god fornemmelse af barnet og dennes zone for nærmeste udvikling. Her fungerer læreren eller pædagogen som en vigtig samarbejdspartner – indimellem måske som en form for co-terapeut, der bidrager med spørgsmål.

At have flere stemmer i rummet kan også præsentere udfordringer, eksempelvis at læreren eller pædagogen i nogle situationer kommer til at overtage samtalen og ordene helt for barnet, hvilket Nicklas i nogen grad også tenderer til i samtalen. Her kræves der ekstra styring som terapeut.

Det hænder, at lærere og pædagoger har så mange gode intentioner på barnets vegne eller er så optaget af at komme hverdagens problemer til livs med en cocktail af gode råd og formaning, at de ikke er i stand til at bidrage med fortællinger om, hvor barnet lykkes i almindelighed eller i håndteringen af sine udfordringer. Andre

gange er relationen mellem den voksne og barnet eksempelvis så konfliktfyldt eller præget af usikkerhed hos barnet, at man må starte et andet sted. I sådanne tilfælde må man selvfølgelig spørge sig selv, om trekantsamtaler er svaret, eller om man vinder mere ved individuelle samtaler eller supervision. Det er imidlertid også min erfaring, at mange af de børn, der har dårlige erfaringer med at indgå i tætte relationer til både børn og voksne, finder det hjælpsomt med en tredjepart i samtalen. Det giver en lettere stemning i rummet, som gør, at barnet slapper mere af, end hvis han eller hun sidder over for mig alene.

Det er min oplevelse, at alliancen mellem psykologen og barnet ikke nødvendigvis bliver ligeså stærk i trekantsamtaler som i individuelle samtaler. Til gengæld oplever jeg, at relationen mellem den deltagende voksne og barnet styrkes. Det er derfor vigtigt løbende at spørge sig selv, hvad man vil med samtalerne. Min prioritering er ofte at arbejde med relationen mellem barnet og den voksne, bl.a. da jeg som oftest trækker mig hurtigere ud af barnets liv end pædagoger og lærere og i det hele taget ikke er en del af barnets hverdag og liv i samme omfang som de er.

### **At skabe en praksis**

Trekantsamtaler tilrettelægges ikke kun på baggrund af frustration og bekymring. Intentionen er derimod, at samtalerne skal være en fast praksis, som vi tilbyder alle børn – også i perioder, hvor de ikke kæmper med særlige udfordringer. Det kræver tid og res-

sourcer at have trekantsamtaler, og hverdagen byder ofte på opgaver, der kan synes mere akutte og nødvendige at kaste sig over for både pædagoger, lærere og psykologer.

På den lange bane har jeg en tro på, at jævnlige trekantsamtaler er godt givet ud. Både for barnet og de professionelle. Det er min oplevelse, at pædagoger og lærere formår at udvikle deres syn på barnet, når de inviteres til at fortælle om barnets skridt og initiativer fra hverdagen. Det er de professionelles udfordring at have luppen fremme, og jo mere lærerne og pædagogerne træner evnen til at spotte initiativer og responser, jo bedre bliver de også til at lægge mærke til de skridt, barnet tager. Ikke blot i trekantsamtaler, men i den daglige kontakt med barnet. Med en tro på, at vi som mennesker lever og performer vores fortællinger, bliver det centralt, at de handlinger, der kan fodre de fortællinger, som vi gerne vil se barnet leve, fremhæves og bevidnes. Det kan de kun, hvis aktørerne omkring barnet ved, hvad de skal kigge efter og hvis vi skaber praksisser, der giver dem mulighed for at fortælle om disse skridt. Samarbejdet med børnene, lærerne og pædagogerne har lært mig, at trekantsamtaler er en praksis, der kan bidrage med nye øjne, bedre samarbejde, styrkede relationer og flere fortællinger om både barnet og den voksne.

## Referencer

- Bruner, Jerome (1986) *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge. Harvard University Press.
- Elvén, Bo Hejlskov (2010): *Problemskabende adfærd ved udviklingsforstyrrelser eller udviklingshæmning*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Horsdal, Marianne (2012) *Telling Lives – Exploring Dimensions of Narratives*. London. Routledge.
- Holmgren, Anette (2008). *Terapifortællinger – Narrativ terapi i praksis*. København. Dansk Psykologisk Forlag.
- Meares, Russel (2005). *The Metaphor of Play: Origin and Breakdown of Personal Being*. London. Routledge.
- Pearce, Barnett (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. København. Dansk Psykologisk Forlag.
- Schjørring, Camilla Weber, Julie Rysgaard Tamakloe & Mette Marie Rasmussen (2010): *At forstørre og forstærke initiativer*. I Holmgren, Anette (2010) *Fra terapi til pædagogik – en brugsbog i narrativ praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Westmark, Thilde, Dorte Nissen, Lasse Ofenberg & Dorte Lund-Jacobsen (2012): *Konsulent – men hvordan?* København. Akademisk Forlag.
- Westmark, Thilde (2009): *At tale er at handle. Fokus på initiativer i unges fortællinger*. I Fokus på familien.
- White, Michael & David Epston (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York. W.W. Norton.
- White, Michael (2008). *Kort over narrative landskaber*. København. Hans Reitzels forlag.
- Vygotsky, Lev (1982) *Tænkning og sprog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Øverreide, Haldor (2009). *At tale med børn – metodiske samtaler med børn i svære livssituationer*. Gyldendal Akademisk.

## Rubrik

### **Nyt fra det pædagogisk-psykologiske arbejde – rundt i verden**

I tidsskriftets forskningsomtale vil vi ind imellem bringe forskningsfund, som kunne have læsernes interesse. Den svenske forsker, Pia Rosander, har i Sverige for nylig forsvaret sin disputats om sammenhænge mellem personlighedstræk og succes i gymnasiet. Hun fandt nogle ganske klare og interessevækkende sammenhængende. Disputatsens konklusioner bringes her på originalsproget. – (s. 75-76)

#### **Betydelsen av personlighet, IQ och inlärningsstilar: Att predicera studieframgång**

Pia Rosander

Institutionen för Psykologi, Lunds Universitet, 2013

Personlighetspsykologer har i mer än ett århundrade försökt att identifiera och beskriva observerbara skillnader mellan individer. Bland dessa individuella skillnader har intelligens och personlighet fått stor uppmärksamhet inom skolvärlden, liksom elevers förhållningssätt till sitt lärande. Kunskapen om vilka faktorer som påverkar studieresultat har viktiga praktiska konsekvenser för lärande och utbildning. Det finns också andra värden i att kunna förutsäga studieresultat: för det första, en stor del av bruttonationalprodukten går åt till utbildningsåtgärder, för det andra, många unga människor kommer att utbilda sig under många år. En tredje faktor är att studieresultat värderas högt så alla steg i att förstå studieresultat kommer att få betydande konsekvenser.

Det övergripande syftet med denna avhandling var att undersöka i vilken utsträckning personlighetsdrag och förhållningssätt till lärande bidrar till akademisk prestation, efter kontroll av intelligens. I linje med den ökande acceptansen av en bred faktoriell modell av personligheten, fem-faktor modellen, som innehåller dimensionerna Öppenhet, Samvetsgrannhet, Extraversion, Neuroticism och Samstämmighet, är grundantagandet i denna avhandling att dessa är relativt stabila egenskaper och därmed kan predisponera en individ att bete eller agera på ett specifikt sätt.

Huvudsyftet med Stude I var att undersöka om personlighetsegenskaper på facettnivå bättre predicerar skolframgång än själva faktorerna. Genom att dela



upp betygen på respektive ämne visade resultatet av flera SEM-analyser att Samvetsgrannhet, både på faktor-nivå och på facett-nivå, predicerar skolframgång. För de andra faktorerna visade resultatet på en negativ relation mellan Extraversion och skolframgång och på en positiv relation mellan Neuroticism och skolframgång. På facettnivå fanns flera intressanta fynd, liksom på relationen till de olika skolämnena. Det fanns också intressanta fynd som visade på strukturella skillnader mellan könen; relationen mellan Samvetsgrannhet och IQ var positiv för flickor medan den var negativ för pojkar. Den största slutsatsen från den här studien var att personlighetsegenskaper, både på faktor-nivå och på facett-nivå, inverkar på akademisk prestation i olika ämnen vilket kan inspirera lärare till att tillämpa nya metoder som är anpassade till elevers specifika personlighetstyper.

I Studie II undersöktes i vilken grad inlärningsstilar bidrar till skolframgång, efter kontroll av personlighet och intelligens. Eventuella könsskillnader avseende inlärningsstilar undersöktes också. Genom att använda en kombination av hierarkiska och stegvisa regressionsanalyser, visade resultatet att inlärningsstilar svarade för 6 % av variansen i akademisk prestation för flickor och 16 % för pojkar. Resultatet visade också på stora variationer mellan könen och vilken inlärningsstil som föredras i respektive ämne. Sammantaget visar resultatet från studien att inlärningsstilar är oberoende av personlighet och bidrar till att predicera akademisk framgång.

Genom att använda en longitudinell design i Studie III, möjliggjordes syftet att undersöka den prediktiva validiteten av personlighet på akademisk framgång. Som väntat var Samvetsgrannhet den största enskilda prediktorn över tid vilket kan förklaras av innebörden i egenskapen, såsom ordningsam, uthållig, organiserad och målinriktad, vilka alla är kända för att ha en betydande roll i elevers studievanor och den anstängning de lägger på sina studier. En av slutsatserna av studien är att Samvetsgrannhet, Extraversion och Neuroticism vid 16 års ålder predicerar skolframgång vid 19 års ålder. Ytterligare fynd som gjordes var att en relativ ökning av Samvetsgrannhet från 16 till 19 år också ger en relativ ökning av akademisk prestation vid 19 år. Resultaten som presenteras i avhandlingen har såväl teoretiska som praktiska implikationer.

-----  
Hele disputatsen kan læses hér:

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=3217342&fileOId=3217378>

Ankerstrøm, Lise (Educational psychologist in Gentofte). **Atypical Sensory Behaviour in Children with Autism.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 46, 4, 3 – 20.

In clinical cases of autism in children atypical sensory behaviour is often described as an issue, but up until now it has not been part of the diagnostic criteria for autism in the diagnostic manuals. DSM 5 which will be published in spring 2013 may include atypical sensory behaviour in the criteria for autism. On this basis the atypical sensory behaviour is viewed and evaluated by the different perspectives of history, dominating theories, first-hand accounts and scientific research. It is concluded that there is a gap between scientific knowledge and the lived reality of the families with autism and that there is a need for coping with this gap. This coping might reflect a more integrative approach including both phenomenological and neuroscientific methods. With regard to intervention high level scientific research is warranted. – *Lise Ankerstrøm*

Henriksen, Mette Mørk & Henriksen, Morten Novrup. (Educational psychologist in Svendborg & organizational psychologist at Lundby Novrup Aps.). **Discursive Undercurrents as Trip Ups of Inclusion.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 46, 4, 21 – 33.

Changes have filtered through primary schools for many years. They have not, however, gained footing and have been seen as political decisions with little understanding of teaching practice. The discursive undercurrents are there, but they are not being questioned adequately. In this way discourse becomes a barrier by itself. It is recommended to combine organizational knowledge and educational psychology in a school context. – *Bjørn Glæsel*

Qvortrup, Ane (Lecturer at The University of Aarhus). **Relational Teaching in an Including Perspective.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 46, 4, 34 – 52.

Inclusion in child care services is on top on the political agenda, and thus the question about quality of inclusion work has become important. With a sociological illumination of the concept of inclusion as point of departure, this article argues for a triadic definition focusing on a physical, a social and a psychological aspect of inclusion. The article discusses how theories of relationships can be used to operationalize the social and psychological aspects. This is studied with reference to a case. The article concludes by distinguishing between child-adult-, child-child- and child-community-relationships. – *Ane Qvortrup*

Dragholm, Sanna (Leader of The Knowledge Center of Handicaps, Aids, and Social Psychiatry). **On the Track of ADHD in Rudersdal.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 46, 4, 59 – 71.

A two-year project aiming at getting a more qualified grip on the treatment of children with ADHD was launched in the municipality of Rudersdal in 2010. 41 children were referred to a new ADHD team. The work of the team has resulted in earlier diagnoses and a more precise process of referring children to child psychiatric treatment and other forms of treatment. – *Bjørn Glæsel*

Printz, Camilla (Educational psychologist in Rudersdal). **Telling a Story Together.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 46, 4, 59 – 71.

The article shows how involving teachers in therapeutic talks with children in special institutions and schools can prove beneficial. The purpose of involving teachers is that they are witness to the steps and initiatives made by the children during the day. Such initiatives can form a basis for the development of new stories abt. the child and thus enlarge the number of stories abt. themselves. It is argued that the child stands stronger and ekes his possibilities of action when he has access to more stories abt. himself. A case- study of triangular talks betw. child, teacher, and psychologist is related, and such triangular talks are recommended. – *Camilla Printz*

## Vurdering for læring i klasserummet

Trude Slemmen  
Dafolo, 2012, 208 s., 278 kr.

Når der står “for” og ikke “af” læring er det helt tilsigtet; vurderingen skal være et konstruktivt og fremadrettet redskab for lærere og elever til løbende at “justere på knapperne” i undervisningen.

Bogen er oversat fra norsk. Forfatteren fik i sin studietid lejlighed til at besøge Canada, hvor hun blev meget optaget af en vurderingspraksis, der stod i skarp kontrast til den norske. I Alberta havde man i de sidste 20 år udviklet en evalueringskultur, der har medført et betydeligt løft i kvaliteten af undervisningen. Efterfølgende har hun arbejdet som fagkonsulent i vurdering i grundskolen.

Bogen består af to dele: første del er en teoretisk indføring og anden del en praktisk indføring.

Først præsenteres vurdering og evaluering i international og national belysning. Der berettes om “No Child left Behind”, “Inside the Black Box”, “Kunnskapsløftet” og PISA-undersøgelserne. Der er i de senere år opstået stor interesse og engagement i vurdering.

Det, der skal evalueres, tager afsæt i fagets formål, delmål og slutmål og

omfatter både kundskaber og færdigheder. Fra teoristoffet bemærkes Blooms taksonomi.

Vurdering har to hovedformer: formativ og summativ vurdering, som det i sin tid blev beskrevet af Scriven.

Danmark har haft løbende, intern evaluering siden 1993. Der er i øvrigt tale om såvel intern som ekstern evaluering. Til illustration af ordspillet mellem “af” og “for” nævnes kokken, der smager på suppen undervejs – vurdering for læring; når gæsten smager på suppen er det vurdering af læring.

Vurdering for læring defineres som en planlagt proces, hvor informationer om elevens kompetencer bruges af både læreren og eleven, så at læreren kan tilpasse undervisningen, og eleven kan justere egne læringsstrategier. Læreren bliver en form for coach og eleven en medspiller. Der gives eksempler på, hvordan rollefordelingen kan udføres i praksis. Helt afgørende er elevens motivation. Fra teoristoffet hentes bl.a. Hattie.

Endelig følger en grundig gennemgang af den summative vurdering.

I bogens 2. del – praksisdelen – gennemgås 10 vejledende principper for vurdering for læring.

1. Planlægning for læring, ikke for aktivitet. – Vurdering er en del af undervisningen. Det handler om mål for faget, for trinnet, perioden,

og vurderingskriterierne, elevens vurdering og lærerens vurdering, og det handler om kompetencemålene.

2. Brug tydelige mål. – Som det bla. fremgår af Dansk Clearinghouses rapport, er der sammenhæng mellem lærernes målformulering og elevernes læring.
3. Brug kriterier der viser vej. –Det opnås bla. ved at inddrage eleverne i udformningen af kriterierne.
4. Stil spørgsmål der fremmer refleksion.
5. Giv konstruktive tilbagemeldinger.
6. Giv eleverne ejerskab til deres egen læring.
7. Aktiver eleverne som læringsressourcer for hinanden.
8. Find tegn på læring ved hjælp af flere undervisningsmetoder.
9. Brug information og tegn til at tilpasse undervisningen undervejs.
10. Involver hjemmet.

Hvert princip fremlægges og diskuteres, og der gives konkrete anvisninger og vejledninger.

Kap. 17 hedder, “Hvordan videreudvikle egen vurderingspraksis?” Første forslag er selvurdering i forhold til de 10 principper. Der sættes kryds ved “noget der gøres godt”, “noget der må arbejdes mere med” eller “noget man ikke er begyndt på endnu” ud for hvert princip. Et andet forslag er at bede om tilbagemelding fra eleverne, og endelig foreslås det at dele erfaringerne med kolleger.

Sidst i bogen er der et afsnit om udviklingen i Norge, henvisninger til en stribe hjemmesider fra andre dele af

verden, et emneregister og en litteraturfortegnelse.

## Vurdering

Det er en ganske udmærket bog, som her er oversat, kommenteret og sat i relation til dansk lovgivning, tænkning og praksis. Forfatteren har ladet sig inspirere i Canada, har sat sig grundigt ind i evalueringsområdet, har foretaget et udmærket udvalg af internationale og nationale kilder og har fremlagt sit materiale på en indbydende og brugbar måde.

Teksten er let tilgængelig, der er mange gode figurer og oversigter, og den henvender sig meget direkte til læseren med opfordringer til at forholde sig aktivt til teksten. Målgruppen er helt oplagt lærerstuderende, deres undervisere og lærere i grundskolen generelt. Det er ikke den endegyldige, videnskabelige tekst, der sætter punktum for evalueringsdebatten, men det prætenderer den heller ikke. Det er en udmærket, nuanceret brugsbog, der virkelig kan inspirere lærerne og dermed bidrage til et løft af kvaliteten i undervisningen.

*Bjørn Glæsel*

## Relationel ledelse – dialogisk baseret samarbejde

Lone Hersted & Kenneth J. Gergen  
214 sider, 298,- kr.  
Forlaget Mindspace 2013.

I *Relationel ledelse* er den klassiske metafor om organisationen som en maskine, der skal smøres, repareres og køre uden forstyrrelser, afløst af en

metafor om organisationen som en levende organisme. Ledelse sker gennem, dialoger i organisationen, som samskabende processer – ikke kun på øverste organisatoriske niveau, men blandt alle i organisationen.

Dialog, samtale og kommunikation er således også helt centrale temaer i bogen. Forfatterne præciserer, at det kræver sensitive, fleksible og kreative dialogiske processer at håndtere forandring, at stimulere til kreativitet og at coache medarbejdere.

Bogen bygger på Gergens forståelse af organisationer som sociale konstruktioner.

De første kapitler er en teoretisk indføring i nøglebegreber i dialog som f.eks. opbyggende og nedbrydende relationelle scenarier, Barnet Pearce's forståelse af forgreningspunkter i samtaler samt positionering, som handler om at definere, hvem jeg er, og hvem du er i dialogen.

I de efterfølgende kapitler eksemplificeres og udfoldes teorierne gennem en række kommunikative scenarier fra konkrete hverdagepisoder i organisationer.

Casene, som bygger på gengivelser af konkrete dialoger mellem ledere og medarbejdere, er ikke alene en spændende måde at illustrere teorierne på, men bruges også af forfatterne til at instruere læseren i at analysere styrker og svagheder i de præsenterede dialoger og som en tilskyndelse til læseren til at reflektere over egen praksis i sammenlignelige situationer.

Bogen introducerer bl.a. relationel ledelse i forhold til

- teamledelse

- organisatorisk forandring
- konflikthåndtering
- facilitering af kreative processer
- coaching som samskabelse.

Forfatterne tager fat i en af nutidens helt store udfordringer for ledere, nemlig kravene til kommunikativ kompetence. Det gør de bl.a. ved at udfolde kompleksiteten i kommunikationen eksempelvis ved at illustrere, hvordan man kan inddrage andre perspektiver i kommunikationen end det formelle indhold, f.eks. implicite vink om hvilken positionering eller efterfølgende handling, et spørgsmål inviterer til.

I *Relationel ledelse* lykkes det forfatterne på en overbevisende måde at illustrere, hvordan paradigmet om relationel ledelse kan omsættes i konkret praksis. De foregøgl ikke, at der findes lette løsninger, men de præsenterer en række pointer og arbejdsmetoder til brug for arbejde med organisatorisk forandring og coaching så detaljeret, at man som konsulent eller leder ikke blot kan inspireres af dem, men også meget let kan tilpasse og anvende dem i sin egen organisation.

*Henning Strand*

## **Dine selver – identitetsarbejde baseret på narrativ praksis og positiv psykologi**

Margarita Tarragona

Forlaget Mindspace, 167 sider, 248 kr.

Hensigten med Margarita Tarragonas bog er at læseren 'skal være så engageret som muligt', idet forfatteren ønsker, at man som læser 'vil deltage ak-

tivt i en dialog' med denne arbejdsbog såvel som med sig selv – og med andre mennesker.

Margarita Tarragona præsenteres som specialist indenfor familierapi med særlig interesse for de personlige og relationelle forandringsprocesser. Hun har en ph.d. i udviklingspsykologi fra University of Chicago, og hun sidder i bestyrelsen for IPPA, den internationale forening for positiv psykologi.

Bogen består af 6 kapitler med forskelligt fokus og introduktion til personligt refleksionsarbejde på positivt narrativt grundlag via bogens mange øvelser. Hvert kapitel afsluttes med opfordring til individuel og parvis refleksion med en samtalepartner samt med henvisning til yderligere litteratur omkring kapitlets tema.

Første kapitel handler om, at der i vores liv og personlighed er genetiske eller tidligt etablerede forhold, som ikke kan forandres, men også at der er mange andre aspekter i vores personlige identitet, som kan modificeres eller udvikles. Tarragona vælger at beskrive, at vi har 'forskellige udgaver' af os selv, således at vi kan vælge, hvordan vi vil udtrykke os, når vi 'fremfører' os selv. Ud fra en narrativ vinkling fokuseres der på, at vi vælger forskellige metaforer og analogier, når vi fortæller historier om os selv – historier, som har indflydelse på vores identitet. Imidlertid, påpeger forfatteren, eksisterer der parallelt med disse foretrukne og dominerende historier alternative historier, som kan være mere på linje med, hvordan 'jeg' gerne vil være – konkretiseret vha. en refleksionsøvelse om at 'vaske guld'.

Dette tema forfølges i det næste kapitel, nemlig at disse 'alternative historier' kan 'få næring og vokse', ved at man udforsker dem, taler og skriver om dem, så det bliver tydeligt, at disse historier ikke blot skal opfattes som isolerede begivenheder eller løsrevne beskrivelser eller oplevelser, men at de omhandler færdigheder, viden og vores forhold til værdier og engagement – og for at styrke en bevidsthed herom gives blandt flere andre en refleksionsøvelse om 'at gøre plottet tykkere om dig selv'.

Et andet tema i dette kapitel er at anvendelsen af internaliserende og eksternaliserende sprogbrug ud fra den holdning, at problemer ikke nødvendigvis afspejler egen identitet, men at 'problemer er problemer, og du er dig', og at vi herigennem får mulighed for at blive aktører i vores eget liv. Igen tilbydes refleksionsøvelse, og kapitlet slutter med opfordring til at vælge en samtalepartner at tale med om kapitlets tema.

I tredje kapitel introduceres begrebet PERMA ud fra en ny teori om trivsel, udarbejdet af Martin Seligman – en af den positive psykologis 'fædre', og de fem elementer, som indgår i PERMA-begrebet annonceres til at blive diskuteret igennem resten af bogen.

P'et i PERMA står for *positive følelser*. Omkring dette tema præsenteres en anden forskers studier – Barbara Fredrickson, som anfører, at der i begrebet positivitet indgår 10 bredt anerkendte følelsesformer: glæde, taknemmelighed, ro i sindet, interesse, håb, stolthed, morskab, inspiration, ærefrygt og kærlighed. Alle disse positive følelser 'leges' der efterfølgende med

flere øvelser, afsluttende med refleksion og en samtaleøvelse til yderligere bevidstgørelse af kapitlets fokus.

Temaet i fjerde kapitel er E'et i PERMA-begrebet – nemlig engagement, og der opfordres her til at 'finde frem til eller genoptage bekendtskabet med dine styrker' for at erfare, hvad disse kan bidrage med til ens egen selvopfattelse.

Mihaly Csikszentmihalyi, en anden af den positive teoris 'fædre', der bl.a. har introduceret teorien om *flow*. I dette kapitel opfordres der gennem refleksionsskemaer til at arbejde med at blive bevidst om, hvornår, hvor og hvorfor – og i hvilken grad 'jeg' har oplevet tilstande af *flow*.

Herefter fokuseres på begrebet *signaturstyrker* med opfordring til personligt arbejde hermed i form af refleksionsøvelser individuelt og med en samtalepartner.

I femte kapitel arbejdes der med R'et i PERMA – *relationer* og deres betydning for trivsel og identitet. Igen opfordres til arbejde med øvelser til bevidstgørelse og refleksion.

Afslutningsvis 'leges' der med, at identitet, ud fra et narrativt perspektiv, kan forstås som en 'gruppe af relationer' – en 'klub' eller 'forening'. Ideen til dette perspektiv er givet af Michael White, som var pioner for den narrative retning indenfor psykologien. Igen introduceres forskellige øvelser samt oplæg til refleksion og samtale om kapitlets fokus.

I sidste kapitel fokuseres på de sidste to elementer i PERMA-begrebet: M og A – *mening og aktualisering*.

Her citerer Tarragona den amerikanske forsker Michael Stegers for at

menne, at *mening* i livet 'hjælper os til at fortolke og organisere vores oplevelser samt til at opbygge en forståelse af vores egen værdi, og udpege ting, der er vigtige for os', og herudover 'hjælper (mening) os med at styre vores energier effektivt', således at 'et menneskes forståelse af betydning i sit liv samt dets opfattelse af sig selv (kan ses) som styret af et formål, en mission eller et overordnet mål i sit liv'.

Herefter følger opfordring til at arbejde med dette tema vha. øvelser og refleksion.

Bogen afsluttes med opfordring til at 'lege' med at aktualisere drømme og visioner omkring formålet med eget liv – hvad 'jeg' gerne vil nå at udrette i dette liv? Der introduceres forslag til retningslinjer for at 'formulere en personlig missionserklæring', og disse konkretiseres i selvaktualiseringsøvelser med tilhørende refleksioner.

Margarita Tarragonas lille bog om 'Dine selver' lever efter min mening i høj grad op til undertitlen om 'identitetsarbejde baseret på narrativ praksis og positiv psykologi'.

I hvert kapitel introduceres et tema, hvorefter der refereres til forskellige specialister indenfor det valgte tema. I hvert kapitel præsenteres individuelle øvelser med henblik på at højne eget bevidsthedsfokus efterfulgt af opfordring til refleksion samt dialog med en samtalepartner.

Roskilde den 30. juni 2013

Grete Binger

Psykolog