

Indhold



<i>Ann-Jeanett Foldager Bøndergaard & Peter Berliner:</i>	
Danske skoleelevers opfattelse af fred	3
<i>Nils Kaland:</i>	
Hva er savant syndrom, og hvordan kan dette syndromet forklares?	15
<i>Terje Ogden:</i>	
Elever med problemadfærd	30
<i>Maria Dressler, Camilla Obel & Kasper Mikladal:</i>	
De vrede børn og unge – når voldsom vrede ikke bare er et spørgsmål om anderledes hjerner.	49
<i>Tilde Mardahl-Hansen:</i>	
Konflikt og samarbejde mellem ressourcepersoner og lærere om inklusion . . .	67
<i>Mariane Hedegaard, Kasper Munk, Kirsten Sørensen, & Jette Hülsen:</i>	
Livsduelighed, leg og læring– Værdi-diskussion knyttet til børns overgange fra børnehave til skole	80
<i>Linda Jørgensen:</i>	
Faktorer, der kan påvirke handicappede børns fremtidsudsigter.	95
Abstracts.	107
<i>Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik: Motivation for læring. Teori og praksis . .</i>	111
<i>Forlaget Dafolo: Paideia 15</i>	111
<i>Tracy Alloway & Ross Alloway: Arbejdshukommelse</i>	113
<i>Forlaget Dafolo: Paideia 9</i>	114
<i>Holmgren, Allan & Anette, Holmgren: Narrativ supervision og vejledning . . .</i>	115
<i>Karl Tømm m.fl: Mønstre i interpersonelle interaktioner</i>	119
<i>Ole Henrik Hansen: Betydningen af voksen-barn-kommunikation.</i>	120
<i>Susan Hart: Inklusion, leg og empati – Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper</i>	121

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, Fil.Dr. associate professor
Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.
Poul Skov, fil.dr.

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

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: Palle Johansen

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag
Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K
Tlf. 4546 0050

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.
Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Danske skoleelevers opfattelse af fred



Denne artikel omhandler en undersøgelse af danske skolebørns perspektiver på fred. I alt indgår 212 danske folkeskoleelever i 6. klasse i undersøgelsen. Undersøgelsen viser, at eleverne gerne vil have mere fredsundervisning. Endvidere viser undersøgelsen at eleverne definerer fred primært i tre kategorier: samfund/verden, relationer og tilstande. Der er en overvejende brug af negativ fredsdefinition vedrørende fred omhandlende samfund/verden, mens der er en overvejende brug af positiv fredsdefinition ved fred omhandlende relationer og tilstande. Denne undersøgelse af danske skolebørns børns perspektiver på fred giver et grundlag for at målrette fredsundervisning på en måde, der inddrager elevernes egne perspektiver og give dem medbestemmelse i selve undervisningens indhold og form.

Af Ann-Jeanett Foldager Bøndergaard, Cand psych & Peter Berliner, Professor i sociale lærings- og udviklingsprocesser, Aarhus Universitet.

Indledning

I denne artikel fremlægger vi resultaterne af en undersøgelse omhandlende, hvordan børn/unge opfatter fred. Danmark har via FN og UNESCO forpligtet sig på at give fredsundervisning til elever i den danske folkeskole. For at kunne medtænke børnenes perspektiv på dette, er det nødvendigt at have en viden om, hvorledes børn/unge opfatter fred. Vores undersøgelse belyser dels danske børns perspektiver på fred og dels, hvorvidt børnene oplever at have modtaget undervisning om fred.

Baggrund

Fred kan ifølge Johan Galtung defineres som *positiv fred* og *negativ fred*. Den negative definition af fred er “fravær af krig” og “fravær af strukturel

vold”. Den positive definition af fred er 1) trivsel, 2) menneskerettigheder – herunder civile og sociale rettigheder, og 3) demokrati (Galtung, 1969). Fred ud fra en positiv definition defineres ved sig selv (Riviera, 2009).

Den positive fred fremmes gennem at skabe bæredygtig adgang til sociale og civile rettigheder for alle (Galtung, 1969; Andrzejewski, 2005). Dette ses tydeligt i UNESCO’s definition af fredskultur – der omfatter: 1) uddannelse til fred; 2) opbygning af bæredygtig økonomisk og social udvikling; 3) fuld respekt for menneskerettighederne; 4) absolut ligestilling mellem kvinder og mænd; 5) lige muligheder for demokratisk deltagelse for alle; 6) tolerance; 7) fri adgang til information; 8) nedrustning (“Declaration and Program of Action for a Culture of

Peace”¹). I denne forståelse bygger fredskultur på værdier, holdninger og adfærd, der fremmer frihed, retfærdighed og demokrati, respekt for menneskerettigheder i praksis, tolerance og solidaritet; forebygger vold og konflikter ved at fjerne disse årsager; bruger fredelig konfliktløsning i form af dialog og forhandling; og sikrer alles rettigheder og muligheder for at deltage i udviklingen af samfundet (A/RES/52/13 – UN, 1999; se også Berliner, de Casas Soberón & Christensen, 2014; Berliner & Christensen, 2013, Amasarias & Berliner, 2009).

En sammenlignende antropologisk undersøgelse af fredskulturer viser, at de har nogle særlige fællestræk: 1) social samhørighed gennem inklusion af alle grupper gennem værdier om gensidig tolerance og lige rettigheder, 2) sociale normer, der fremmer fred og fredelige metoder til konfliktløsning, og 3) tilstræbt lige rettigheder for kvinder og mænd og dermed sikring af kvinders demokratiske deltagelse (Fry et al., 2009).

Som udgangspunkt var vi nysgerrige på at finde ud af, hvorvidt den positive fredsopfattelse er alment udbredt og kendt i den opvoksende generation. Vi undersøgte derfor danske skoleelevers opfattelse af, hvad fred er.

Tidligere skandinaviske undersøgelser af børns perspektiver på fred

Der findes ældre skandinaviske undersøgelser af norske (Ålvik, 1968), svenske (Rosell, 1968) og finske (Wahlström, 1985) børns og unges perspekti-

ver på fred. Disse undersøgelser er foretaget i en periode, der ligger før udbredelsen af globaliseringsdebatten og klimadebatten, før den kolde krigs afslutning og før internettets vedensomsplændende etablering. Verdensbilledet og den internationale sikkerhedssituation er ændret væsentligt siden dengang. Alligevel er det interessant at se, hvorvidt børn og unges fredsopfattelse har ændret sig i takt med disse udviklinger.

Norsk undersøgelse

Trond Ålvik fremlagde i 1968 en undersøgelse af norske skolebørns opfattelse af krig og fred. Ålvik undersøgte 58 elever i en skole i et område med høj socioøkonomisk status og 56 elever i et område med lav socioøkonomisk status – i 2., 4. og 6. klasse. Undersøgelsesmetoden bestod i at bede børnene tegne et billede af fred og et billede af krig. Efterfølgende interviewede han børnene individuelt om deres opfattelse af krig og fred med afsæt i tegningerne.

Han fandt, at det for mange af børnene var lettere at tegne krig end at tegne fred. I introduktionen gjorde han allerede børnene opmærksomme på dette og opfordrede børnene til at tegne, hvad der faldt dem ind. Endvidere testede han alle børnene med en Piaget og Kohlberg inspireret metode, der målte moraludviklingsniveau.

Undersøgelse viste, at fred ofte blev tegnet mere abstrakte end krig. Krig blev fremstillet meget konkret i form af våben, soldater, samt sårede og lemlestede mennesker. Fred blev f.eks. tegnet som engle. Undersøgelsen viste, at børn hovedsageligt fik deres viden

1 A/RES/53/243 på UN's (FN's) hjemmeside

om krig gennem medier såsom radio, tv og film. Uanset socioøkonomisk baggrund have børn, der talte med forældrene om krig og fred, en mere nuanceret forståelse af disse begreber. Undersøgelsen viste også, at børnene med alderen fik et mere komplekst billede af krig og fred. Interessant nok forsøgte de ældste børn i undersøgelsen i højere grad end de yngre at retfærdiggøre krig som et forsøg på konfliktløsning.

Svensk undersøgelse

Leif Rosell (1968) undersøgte 200 svenske børns opfattelse af krig og fred. Undersøgelsen tog udgangspunkt i børn i alderen 8-14 år, og der blev undersøgt både lav, middel og høj socioøkonomiske segmenter. Undersøgelsen viste, at de yngste børn beskrev krig som handlinger, mens de ældre oftere beskrev konsekvenser af krig. Hovedparten af børnene, uanset alder, beskrev fred som fravær af krig eller som stilhed og ro.

Finsk undersøgelse

Ritta Wahlström undersøgte i 1985 375 finske gymnasielevs opfattelse af krig og fred. Resultaterne viste, at pigerne værdsatte fred mere end drengene, samt at piger deltog mere aktivt i fredsaktiviteter. For både drenge og piger viste det sig, at jo højere trin på moraludviklingen (målt gennem psykologiske test) desto mere positiv holdning til fred. Pigerne gav oftere end drengene udtryk for at enhver person kan gøre en forskel med hensyn til at skabe fred. Flere af drengene gav udtryk for den opfattelse, at krig er en naturlig og dermed uundgåelig del af at være menneske. Sluttelig argumen-

terer Wahlström for betydningen af fredsundervisning i skoler og gymnasier, idet der er et behov for mere viden

Afsluttende om de tre undersøgelser

De tre undersøgelser er interessante, idet de viser at det kan være vanskeligt at definere fred positivt og at det derfor sker i mere vage og abstrakte former end de meget konkrete definitioner af krig. Endvidere viser de, at samtale omkring krig og fred øger bevidstheden om begreberne og kan modvirke en diskurs, der beskriver krigen som et naturligt element i det at være menneske. På den baggrund fandt vi det bedst at spørge direkte til en definition af fred uden selv at nævne krig. Vi spørger ikke eleverne om krig men alene om fred.

Undersøgelsen af danske skolebørns opfattelse af fred

Formålet med vores undersøgelse er at undersøge danske folkeskoleelevers perspektiv på begrebet fred, hvorvidt eleverne har en oplevelse af, at de har modtaget fredsundervisning og om de har behov for en sådan undervisning.

Vores målgruppe er elever i 6. klasse. I denne aldersgruppe er eleverne i en flydende overgang mellem at være barn og være ung. Vi tog her afsæt i udviklingspsykologiske og socialiseringsteoretiske forståelser af betydningen af de tidlige ungdomsår (adolescence) som en periode kendetegnet ved seksualitetens objektrettedhed, identitetsdannelse, øget abstraktion i tænkningen og en mere general moralopfattelse (Steinberg, 2014). Dette sker i en kontekst af støttende faktorer og risikofaktorer, der danner kontekst

for de unges udviklingsstier (Prout, 2005). I dag har mange unge øgede valgmuligheder for identitetsudformning. De udsættes samtidigt i høj grad for tilbud fra marked og kultur som forbrugere af særlige "identiteter", ligesom internettet, herunder de sociale medier, indskriver dem i en verden fuld af digitale muligheder for kontakter, viden og imaginære forestillinger. I skolen lærer de konkurrence igennem karaktersystemet, men lærer samtidigt om betydningen af samarbejde gennem skolens almindelige og socialiserende aktiviteter. De står i indgangen til et liv, hvor de i stigende grad skal træffe beslutninger på egne præmisser sammen med de grupper og i det civilsamfund, som de er en del af (Panther, 2015). Neuropsykologisk forskning peger på at hjernen er i kraftig udvikling i de tidlige teenageår (Steinberg, 2014). Funktionsmåder, der opbygges her, er selv-kontrol, beslutningskompetence, risikovurdering, og abstrakt tænkning – hvilke er betydningsfulde faktorer for at mestre fredelig konfliktløsning og tryk relationsdannelse, finde udviklingsmuligheder på en resilient måde og kunne udvise social ansvarlighed i praksis (Jetha & Segalowitz, 2012; Reyna, Chapman & Dougherty, 2011). På den baggrund er børn i overgangsperioden til ungdomsårene valgt som undersøgelsesgruppe her.

Metode og design

Til at undersøge elever i 6. classes perspektiv på begrebet fred valgte vi at udforme et kort spørgeskema, som eleverne besvarede individuelt. Udformningen af spørgeskemaet tog udgangs-

punkt i 1) vores konkrete formål om at undersøge, hvad elever i 6. klasse forstår ved begrebet "fred", samt hvorvidt der i folkeskolen finder fredsundervisning sted, 2) inspiration fra de tre undersøgelser fra Norge, Sverige og Finland, og 3) den internationale fredspsykologiske forskning i børns opfattelse af krig og fred (Raviv, Oppenheimer & Bar-Tal, 1999), samt 4) UNESCO's forståelse af fred.

Baggrunden for at vælge spørgeskema som redskab i vores undersøgelse var at give eleverne mulighed for at svare individuelt først – og dernæst indgå i en fælles refleksion over emnet. Tilmed er spørgeskemaer ofte velkendte også for elever i 6. klasse. Ydermere er nogle af fordelene ved et spørgeskema, at eleverne kan være mere fri for direkte indflydelse/påvirkning fra en interviewer.

Spørgeskemaet omfattede følgende spørgsmål: (1) Hvad er fred for dig?² (2) Hvem har ansvaret for fred? (3) Hvad kan du gøre for at skabe fred? (4) Har du i løbet af din skoletid modtaget undervisning i fred? (4a) Hvis ja, hvornår og hvordan? (4b) Hvis nej, kunne du tænke dig det? (5) Taler du med nogle mennesker om fred? (5a) Hvis ja, hvem?

Spørgsmålene var udformede således at de var enkle og målrettede til aldersgruppen. Formålet med spørgsmål 1 var at få en forståelse af, hvordan eleverne beskriver fred. Spørgsmålet var bredt formuleret for at kunne give et billede af elevernes egne beskrivelser – hvilket

2 Resultaterne, der fremlægges her, vedrører alene besvarelsen af det første spørgsmål. Resultaterne vedrørende de øvrige spørgsmål fremlægges i en følgende artikel om freds-pædagogik i en dansk kontekst.

efterfølgende blev kodet i temaer af os. Spørgsmål 2 var baseret på en nysgerighed om, hvorvidt eleverne oplevede fred som værende noget, som de selv har indflydelse på – eller hvor ansvaret herfor ellers er placeret. Spørgsmål 3 beroede på en forlængelse af spørgsmål 1 og 2, idet vi søgte at opnå indsigt i, hvordan eleverne betragtede sig selv i en konkret fredssammenhæng. Spørgsmål 4 udsprang af det overordnede formål om at undersøge, hvorvidt eleverne oplever, at de modtager fredsundervisning i folkeskolen. Spørgsmål 4 blev undervejs i undersøgelsen ændret til “Har du i løbet af din skoletid modtaget undervisning om fred?” (i stedet for “i fred”, hvilket kunne misforstås som at modtage almindelig undervisning i en atmosfære af fred og ro – hvilket ikke var vores formål med spørgsmålet). I de fire første klasser blev spørgsmålet brugt før ændringen, hvilket vi har taget højde for i analysen. Spørgsmål 5 er med for at undersøge, hvor meget emnet fred er noget, som eleverne taler om til daglig med nogen.

Ud over de fem spørgsmål bad vi eleverne besvare følgende baggrundsplysninger: køn, alder, klasse og skole.

Skolerne i undersøgelsen

Til undersøgelsen søgte vi 6. klasser fordelt i landet. Vi kontaktede cirka dobbelt så mange skoler, som der indgik i undersøgelsen. Vi gennemførte undersøgelsen i fire skoler (Århus, Grindsted, Odense og Hellerup), simpelthen ud fra et princip om at tage de skoler, der først sagde ja tak til at deltage i undersøgelsen. I alt indgik 212 elever, omfattende 108 piger og 104 drenge, svarende til henholdsvis 51 %

og 49 % af de 212 elever. Skolerne informerede forældrene og fik disses accept af at deres børn deltog. Eleverne blev på forhånd informerede om undersøgelsen af lærerne og blev spurgt om de ønskede at deltage. Der blev foretaget en forskningsetisk vurdering af metoden – følgende retningslinjer for forskning med børn. Vi fandt ikke, at forskningens design gav anledning til bekymring for eventuel negativ påvirkning på børnene, idet fokus alene er på fred som positivt begreb.

Selve undersøgelsen

Den praktiske gennemførelse af undersøgelsen blev udført i klasselokalet. Ved ankomst i klasselokalet blev eleverne informeret om, at de nu blev bedt om at udfylde et spørgeskema. Eleverne blev bedt om at udfylde skemaet, så godt som de kunne, og fik at vide at der ikke var noget, der var “rigtigt” eller “forkert”. Tilmed blev de informeret om, hvad de skulle gøre, når de havde udfyldt skemaet, og at der efterfølgende ville blive en fælles samtale om skemaet og emnet. Sluttelig fik eleverne at vide, at det var bedst, hvis de skrev lige præcis *deres egen* mening (og ikke skrev af fra hinanden), da det netop var *deres egen* oplevelse og perspektiv, som vi var nysgerrige på.

Efter at skemaerne var blevet udfyldt og indsamlede, blev der foretaget en samtale med eleverne. Først blev der talt om, hvordan de oplevede at blive spurgt til fred. I alle klasser var der et flertal af elever, der sagde, at det var “anderledes at tale om fred, da vi ikke gør det til daglig”. Flere sagde, at fred “er et meget bredt ord, som kan betyde mange ting”. Dialogen i klassen

handlede derefter om: (1) Kunne det være relevant med undervisning om fred i skolen? (2) Hvad ville være vigtigt at fokusere på i undervisningen om fred? (3) Hvornår i skoleforløbet kunne det være aktuelt med fredsundervisning? I denne dialog havde eleverne mulighed for at uddybe deres synspunkter om fred. Næsten alle elever deltog aktivt i dialogen.

Databehandling

Behandlingen af data foregik igennem en kodning ud fra ord og temaer, der trådte særligt frem i materialet. Vi foretog databehandlingen manuelt og ikke via et program, idet selve datamængden var overskuelig. Vi analyserede først data hver for sig og samarbejdede derefter vores temaer.

Analyse og resultater

Det træder frem gennem analysen af svar på spørgsmål 1, at elevernes opfattelse af fred placerer sig i tre overordnede kategorier: 1) verden/samfundsmæssig fred, 2) relationel/mellemmenneskelig fred og 3) fred som en indre tilstand i form af en oplevelse af noget fredfyldt. I tabel 1 ses kategoriernes fordeling i alt samt fordelt på køn.

Svar fordelt på kategorier

Elevernes svar var oftest omfattende, og de forskellige dele af svaret blev

placeret i den kategori, hvor det blev vurderet at høre til. Dette betyder, at der er flere svar, end der er elever i undersøgelsen. Et eksempel på et svar med dele, der blev placeret i forskellige kategorier, er "at der ikke er krig og man er søde mod hinanden." Her ses, at svaret kan placeres i henholdsvis kategori 1 (at der ikke er krig) og 2 (man er søde mod hinanden). Når vi tæller det samlede antal svar op, er der 119 svar, som placerer sig i samfund/verden, 150 svar, som placerer sig i relationer og 81 svar, der placerer sig i oplevede tilstande. Derudover er der to svar, der nævner, at fred er relateret til sundhed og ét svar, der omtaler, at fred er relateret til natur (den ydre natur, omgivelserne). Ydermere er der tre svar, der nævner fred som en følge af døden, eksempelvis "at hvile i fred". Der er 10 elever, der har svaret "ved ikke" eller givet et svar, som faldt udenfor den generelle kategorisering, f.eks. "det er noget, jeg ikke kan undvære", "Fred er en god ting" og "Fred er godt men jeg tænker ikke på det".

Nogle svar omfattede både en positiv og en negativ definition af fred. I analysen blev disse svar registreret som dels et positivt svar, dels et negativt. Der blev også her flere svar end konkrete personer, idet én person kan give både en positiv og en negativ definition. Dette angives i tabellen i ko-

Tabel 1: kategorier fordelt på køn

Kategori	Piger	Drenge	Personer i alt
Samfund/verden	60	42	102
Relationer/mellemmenneskelig	63	54	117
Tilstand/oplevelse	33	38	71

Kategori	Svar i alt	Positiv definition	Piger positiv svar	Drenge positiv svar	Negativ definition	Piger negativ svar	Drenge negativ svar	Positiv + negativ
Samfund/verden	119	30 (25 %)	18	12	89 (75 %)	54	35	17
Relationer	150	89 (59 %)	48	41	61 (41 %)	34	27	33
Tilstand	81	69 (85 %)	12	37	12 (15 %)	7	5	10
Samlet	350	188 (54 %)	78	90	162 (46 %)	95	67	60

Tabel 2: Positive og negative definitioner fordelt på kategori og køn

lonnen "Positiv + negativ". I tabel 2 vises fordelingen af positive og negative definitioner fordelt på kategori og på køn.

Pigernes svar er i alt 173 (78 + 95) svarende til 45 % positive svar og 55 % negative svar. Drenge svar er i alt 157 (90+67) svarende til 57 % positive svar og 43 % negative svar. Der er således en lille overvægt af drenge i forhold til piger, der definerer fred positivt.

I det følgende vil vi mere specifikt gennemgå svarene indenfor de tre kategorier.

SAMFUND/VERDEN

Der er 89 svar (75 %) med en negativ definition af fred. I 83 af disse svar indgår ordet krig – så som: "at der ikke er krig i verden", "at der ikke er krig og voldelige konflikter", "at der ikke er krig og ødelæggelser". Andre svar på, hvad fred er ud fra en negativ definition, er eksempelvis: "at der ikke er uenigheder i landet", "at der ikke er kriminalitet". Disse svar er negative

definitioner, fordi fred beskrives som det, det ikke er.

30 svar definerer fred positivt. Eksempelvis: at fred er "fred i verden", "fred på jorden", "fred i Danmark". 9 af svarene definerer fred nærmere, henholdsvis som "menneskerettigheder", "fred er en slags frihed", "beskyttelse", "sikkerhed", "at alle har det godt i verden", "et land hvor man kan føle sig tryk", "at alle får mad og drikke" og "at man opfører sig ordenligt i menneskeheden og i verden".

En interessant betragtning, som ses et par gange, er: "Der vil aldrig nogen sinde komme 100 % fred i verden, men fred kan være mange ting, fx fred i verden, ingen krig og slagsmål". Det viser, at den negative definition af fred kan få fred til at virke uopnåelig, da den kræver et fuldkomment fravær af krig.

RELATIONER

150 svar placerer sig inden for kategorien *relationer*. Dette er eksempelvis, at fred defineres som "at man er søde

imod hinanden”, “passer på hinanden, hjælper hinanden, ikke bruger vold overfor hinanden”, “at der ikke er skænderier”, “at være respekteret”, “når mennesker kan enes og være ærlige overfor hinanden og acceptere hinanden”. Et tema omkring relationer omhandler konkrete menneskers handlinger overfor hinanden.

I analysen har vi placeret udsagnene i fem temaer ud fra data. Vi har taget alle udsagn med, dvs. at der, hvor en elev har skrevet både positive og negative definitioner, er begge definitioner taget med. Det betyder, at der optræder flere svar end elever. Elevernes svar samler sig i fem temaer: støttende socialt samvær, gensidig respekt, trygge relationer, fredelig konfliktløsning og ro.

Gensidigt støttende samvær omfatter eksempelvis svar såsom “at alle har det godt”(placeret som positivt svar), “at man er gode venner” (positivt svar), “at man er søde overfor hinanden, at alle er glade” (positivt svar) og “at man ikke er uvenner” (negativt svar). *Gensidig respekt* omfatter formuleringer såsom “at mennesker kan enes på tværs af religion og udseende” (positivt svar), “at man behandler andre som man gerne selv vil behandles”

(positivt svar), “at man må have lov at have sin egen mening uden at man skal hakkes ned af andre”(positivt svar og dernæst negativt svar). *Trygge relationer* omfatter, “at der er sikkert”(positivt svar), “at man kan føle sig tryk sammen med andre”(positivt svar), “at man ikke føler sig truet”(negativt svar). *Fredelig konfliktløsning* omfatter f.eks. “at man ikke slås” (negativt svar), “at man ikke skændes” (negativt svar), ” at folk taler om tingene” (positivt svar) og “at man kan slutte fred” (positivt svar). *Ro* omfatter “at der er stille omkring én” (positivt svar) og “at man ikke render rundt og er stresset” (negativt svar).

INDRE TILSTAND

81 af eleverne, svarende til cirka en tredjedel af deltagerne i undersøgelsen, har beskrevet fred, som en *oplevelt tilstand*. Eksempler på dette er: ” en dybtgående harmoni” (positivt svar), “at være alene og ikke lave så mange ting” (positivt og dernæst negativt svar), “hjemme for mig selv – når jeg føler mig tryk” (positivt svar), “at man ikke skal tænke så meget” (negativt svar), “hvis man kan være tryk og ikke bange” (positivt og dernæst negativt

Tabel 3: Tematisering af svar omkring relationel fred

	Gensidigt støttende samvær	Gensidig respekt	Trygge relationer	Fredelig konfliktløsning	Ro
Positiv definition	40	15	9	8	11
Negativ definition (dvs. som fravær af)	14	5	5	30	4

svar), “det er frihed og lov til at slappe af – bekymringsfrit” (positivt og dernæst negativt svar), “hvor man bare kan være sig selv uden stress” (positivt og dernæst negativt), “når jeg er svømmehallen og bare dykker” (positiv svar), “at være alene og gøre det man vil, uden at der er nogen, der skal kommentere det” (positivt og dernæst negativt svar).

Det, som vi ser i analysen af disse svar, er, at den indre tilstand kan opdeles i “at være” og “at gøre”. Det første er at være i en tilstand, hvor man blot *er* uden at skulle *gøre* noget målrettet. Det andet er aktive handlinger, f.eks. “at tage i svømmehallen”, “at spille computer” eller “at tage ud at fiske”. Både “at være” og “at gøre” beskrives oftest i et konkret rum, der især omfatter *hjemmet* og *værelset*, men også *svømmehal*, *fisketur* og *inden i sig selv*.

Diskussion af børns opfattelse af fred

En stor del af eleverne, i alt 85, svarer, at fred er fravær af krig. Dette er en negativ definition af fred. Der er dog samtidigt 28, der definerer den nationale og internationale fred på en positiv måde – herunder 10 der både har positiv og negativ formulering af fred på det samfundsmæssige plan. Det ses således, at fred overvejende defineres negativt på dette niveau. Fred bliver defineret som ikke-krig. Det er dog interessant, at mange af eleverne også definerer fred som gode sociale *relationer* og som en indre *tilstand* af fred. Dette sker oftest ved positive formuleringer.

I definitionerne af fred på det sociale, mellem menneskelige plan, er der en klar overvægt af positive definitioner af fred.

Det ses, at der her bygges på elevernes egne erfaringer i de sociale kontekster, som de indgår i, særligt i skolen. Dette kan muligvis forstås som et udtryk for, at det lokale giver mere konkrete erfaringer end det globale perspektiv.

I formuleringerne omkring fred som en tilstand ses der ligeledes en helt klar overvægt af positive definitioner.

Eleverne i denne undersøgelse definerer oftere fred som et godt socialt miljø og som en indre tilstand end det sås i de ældre undersøgelser fra Norge, Sverige og Finland. Dette kan muligvis ses som en bevægelse i retning af et bredere fredsbegreb i dag. Det kan være et tegn på, at elever i dag er mere vidende om andre sider af fred end den blot negative definition af fred som fravær af krig. Det kan endvidere skyldes undersøgelseens design, idet der i vores undersøgelse bevidst ikke spørges til krig – som alligevel nævnes meget ofte.

Sarrica & Wachelke (2010) undersøger med en metode, der fokuserer på associationer, 112 italienske unges opfattelse af krig og fred. De finder, at krig og fred som begreber åbner for en række associationer, der er samlet omkring knudepunkter. Krig som begreb er samlet omkring billeder af død og ødelæggelse, mens årsager og historiske og politiske konsekvenser ligger fjernene fra knudepunkterne. Der er en stærk association mellem opfattelsen af krig og forestillinger om materiel og moralsk destruktion – men kun en fjernere association til historiske forhold og baggrunde³. I for-

3 Dette er i øvrigt i dag i fokus i forskningen i *moral injury* – dvs. den mentale virkning

ståelsen af fred findes ikke på samme måde umiddelbare billeder, der træder frem, men snarere forestillinger om et mål, måske endda med en mere utopisk karakter, i.e. noget vi kan drømme om. Fred knyttes til positive følelsesmæssige oplevelser, herunder erfaringer med tryghed. Den sociale repræsentation af fred knyttes ikke direkte til juridiske, økonomisk og sociale forståelser, men til følelsesmæssige erfaringer. Fred kan henvise til mange forskellige erfaringer på det oplevede og forestillede niveau⁴. Men netop ved at gå ind i dette oplevelsesbaserede rum af erfaringer med øjeblikke og med relationer, relaterer fredsopfattelsen sig til en mere kompleks opfattelse end krig, der, som nævnt, er mere fastlagt. Fredsopfattelsen knytter sig til en forståelse af at fred kræver særlige indsatser for at bygge trygge fællesskaber (Sarrica & Walkelke, 2010: 327).

Vi ser det samme i vores undersøgelse, nemlig at den positive fred især præsenteres indenfor relationer og i oplevede tilstande. Tidligere forskning i børns opfattelse af krig og fred fandt, at deres opfattelse er meget afhængig af den kontekst, som de vokser op i og at der generelt sker en gradvis udvikling fra en mere konkret til en mere abstrakt forståelse af fred og af krig samt fra kun at være i stand til at se eget synspunkt i en konflikt til at kunne tage flere deltageres perspektiv (Hakvoort & Oppenheimer 1998, Ra-

af at deltage i krigshandlingers organiserede drab (Maguen & Litz, 2012).

4 Disse synes alle at henvise til oplevelse af tryghed (se Berliner & de Casas Soberon, 2010).

viv, Oppenheimer & Bar-Tal, 1999; Sagi-Schwartz 2012, Hall, 2013). I gennemsnit er piger mere kritiske over for krig end drenge og har mere nuancerede forståelser af krig (Hesse, 2001). I en undersøgelse fra Filippinerne fremlagde Oppenheimer & Kuipers (2003) resultater, der peger på, at børn og unge, der konfronteres med fattigdom og stor ulighed lægger stor vægt på materielt relaterede temaer såsom reduktion af fattigdom, bedre livsgrundlag og gode uddannelsesmuligheder som betydningsfulde dele af at skabe fred.

I nærværende undersøgelse ser vi ikke den nævnte forskel på drenge og piger. Vi ser flere drenge end piger give positive beskrivelser af fred samt give disse indenfor både relationer og tilstande. Forskellene er dog små. Det er et spørgsmål til overvejelse, om dette kan forklares ved den øgede, men stadig ikke helt gennemførte, ligestilling mellem kønnene i Danmark. Det kan afklares i efterfølgende forskning.

Vi finder i undersøgelsen, at positive formuleringer af fred især finder sted indenfor tilstande og relationer. I samfundskategorien er der kun 25 % svar, der beskriver fred positivt. Oplevelsen af gode relationer ses kun sjældent relateret til de kontekstuelle rammer for samspil – men synes at leve deres eget liv. Det samme gælder i endnu større grad oplevelse af fredfyldte tilstande. Der viser sig derved en forståelse, hvor freden er adskilt i forskellige kategorier – eller “livsrum” – der kun i få tilfælde relateres til hinanden i en overordnet ramme. En sådan ramme kunne åbne for en mere kompleks forståelse af sammenhænge.

Den kunne give mere indsigt i livsvilkårenes betydning for tryghed og fred. Og den kunne gå fra oplevelsen af gode relationer og fredfyldte øjeblikke til en forståelse af, at alle har ret til at have disse oplevelser og at det er et fælles, globalt ansvar at alle får mulighed for dette, dvs. at deres livsvilkår ikke forhindrer det.

Den manglende beskrivelse af sammenhængene – som vi ser i svarene – kan muligvis forklare, at menneskeret-tighederne som et bud på en overordnet baggrund for positiv fred, kun nævnes én enkelt gang i undersøgelsen.

Afslutning

Undersøgelsen viser, at børn har en stor viden om fred, men at de kun i begrænset omfang kombinerer denne på tværs af de tre niveauer, som de placerer fred indenfor.

I en efterfølgende artikel vil vi diskutere betydningen for en konkret fredspædagogik af de her fremlagte resultater vedrørende danske skoleelevers opfattelse af fred.

Referencer

Ålvik, T. (1968). The Development of Views on Conflict, War, and Peace among School Children: A Norwegian Case Study. *Journal of Peace Research*, 5(2), 171-195.

Anasarias, E. & Berliner, P. (2009). Human Rights and Peacebuilding. In J. de Rivera (Ed.) *Handbook of Peacebuilding*. New York: Springer. p 181-196.

Andrzejewski, J. (2005) The Social Justice, Peace, and Environmental Education Standards Project, *Multicultural Perspectives*, 7:1, 8-16.

Berliner, P. & Christensen, J. H. (2013). Fredsopbygning som social og materiel læring. *Psyke & Logos*, 34 (1), 278-296.

Berliner, P., De Casas Soberón, E. & Christensen, J.H. (2014). Utopi i praksis – læ-

ring som et rum for fred. *Psyke & Logos*, 35(1), 140-163.

Fry, D. P., Bonta, B. D. & Bazarkiewicz, K. (2009). Learning from extant cultures of peace. In: J. de Rivera (Ed.). *Handbook on Building Cultures of Peace*. Springer, New York. 11-27.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6, 67-91.

Garatti, M., & Rudnitski, R. A. (2007). Adolescents' views on war and peace in the early phases of the Iraq conflict. *Adolescence*, 42(167), 501-523.

Hakvoort, I., & Oppenheimer, L. (1998). Understanding peace and war: A review of developmental psychology research. *Developmental Review*, 18(3), 353-389.

Hall, R. (2013). How Children Think and Feel about War and Peace: An Australian Study. *Journal of Peace Research* 30(2), 181-196.

Hesse, P. (2001). War and peace begin in the minds of children. *PsycCRITIQUES*, 46(2), 156-159.

Jetha, M. K. & Segalowitz, S. (2012). *Adolescent Brain Development. Implications for behavior*. Oxford: Academic Press.

Maguen, S. & Litz, B. (2012). Moral Injury in Veterans of War. *PTSD Research Quarterly*, 23(1). <http://www.ptsd.va.gov/professional/newsletters/research-quarterly/v23n1.pdf>

Oppenheimer, L., & Kuipers, I. (2003). Filipino children's understanding of peace, war, and strategies to attain peace. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(3), 235-257.

Pancher, S. M. (2015). *The Psychology of Citizenship and Civic Engagement*. New York: Oxford University Press.

Programme of action on a culture of peace. UN Resolution A/RES/53/243. <http://www3.unesco.org/iycp/kits/TabPofAAng.PDF>

Prout, A. (2005). Reflections on childhood, diversity, pathways and context. In C. R. Cooper, C.T. G. Coll, et al. (Eds.). *Developmental Pathways Through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Raviv, A., Oppenheimer, L. & Bar-Tal, D. (Eds.). (1999). *How children understand war and peace*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Reyna, V.F., Chapman, S.B., & Dougherty, M.R. (Eds.). (2011). *The Adolescent Brain: Learning, Reasoning, and Decision Making*. Washington: American Psychological Association.
- Riviera, J. D. (2009). Assessing the peacefulness of cultures. J. de Rivera (Ed.). *Handbook on Building Cultures of Peace*. Springer, New York. 89-107.
- Sagi-Schwartz, A. (2012). Children of war and peace: A human development perspective. *Journal of Conflict Resolution*, 56(5), 933-951.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity – lessons from the new science of adolescence*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company
- Wahlström, R. (1985). De ungas uppfattningar om krig och fred. *Nordisk Psykologi*, 37(4), 298-309.

Hva er savant syndrom, og hvordan kan man forklare dette syndromet?



Savant syndrom er en sjelden tilstand som forekommer sammen med en autismspektertilstand (AST; autisme, atypisk autisme og Asperger syndrom). Savant syndrom refererer til personer som til tross for alvorlige, mentale funksjonshemninger, viser frapperende ferdigheter på enkelte, ofte smale områder. Rundt 10 prosent av personer med AST har i varierende grad savant syndrom. Man vet egentlig ikke hva som forårsaker savant syndrom. Kognitive autismshypoteser som svikten i evnen til å mentalisere ("theory of mind"), eksekutive dysfunksjoner har imidlertid blitt fremsatt som forklaringsmodell, og det samme gjelder hypotesen en detaljfokusert kognitiv stil. En annen hypotese sier at fenomenet skyldes utviklingsmessige forstyrrelser i hjernen, og i noen tilfeller kan en ervervet hjerneskade eller sykdom ligge til grunn. Ingen av disse hypotesene synes så langt å kunne gi en utfyllende forklaring på hva som forårsaker dette fascinerende syndromet.

Af Nils Kaland, professor em., dr. polit., Høgskolen i Lillehammer

Bakgrunn

I 1988 ble filmen *Rain man* vist i kinolokalene verden over, og siden da har denne filmen vært en katalysator for den allmenne fascinasjonen for fenomenet savant syndrom, både blant fagfolk og lekfolk. En liten gruppe forskere hadde imidlertid vært sterkt opptatt og fascinert av dette syndromet lenge før filmen kom på kinoene. I dag representerer savant syndrom et av de mest fascinerende fenomener innenfor psykologien.

Savant kommer av det franske verbet *savoir*, som betyr å vite. Personer som til tross for alvorlige mentale og fysiske funksjonshemninger viste frapperende ferdigheter på enkelte, ofte snevre områder, ble omtalt alt på 1780-tallet (se Treffert, 2009). Imidlertid var det legen John Landon-Down som i 1887 først gav en spesifikk og

skarpsindig beskrivelse av det han kalte 'idiot savant'-fenomenet. "Idiot" var en uheldig valgt term, som siden har blitt endret til savant syndrom (Treffert 2009, 2012). Termen savant syndrom har blitt brukt om barn, ungdom og voksne, som til tross for store psykiske begrensninger, har eksepsjonelle ferdigheter på enkelte, ofte smale områder. Langdon-Down påpekte at en eksepsjonell hukommelse også var forbundet med de spesielle ferdighetene, et funn som har blitt rapportert i litteraturen mange år etter den første beskrivelsen (Bölte & Proutska, 2004; Treffert, 2014; Wallace, 2008).

Termen savant syndrom karakteriserer en person som viser eksepsjonelle ferdigheter på et begrenset område som eksempelvis tegning, regning, musikk, uvanlig faktahukommelse, kalenderkalkulering og evne til å gjengi mu-

sikk man nettopp har hørt (Hermelin, 2001; Treffert, 2009, 2012, 2014). Forholdsvis mange med savant syndrom har også en autismespektertilstand (AST; autisme, atypisk autisme og Asperger syndrom; WHO, 1993), og denne type ferdigheter er langt mer vanlige hos personer med en AST enn hos hvilke som helst andre mennesker. Mange med AST som har savant syndrom, er også psykisk utviklingshemmet. Spesielle ferdigheter som ofte forekommer hos personer med savant syndrom og AST, er absolutt gehør¹ og synestesi².

En del personer som viser fremragende ferdigheter på spesielle områder, kan ha så dårlige *generelle* ferdigheter at de ofte ikke kan leve et selvstendig liv (Howlin, Goode, Hutton & Rutter, 2009). Ikke alle med savant syndrom er psykisk utviklingshemmet; man kan ha også frapperende ferdigheter om evnenivået er over gjennomsnittet (Treffert, 2014).

Darold Treffert, som er en av verdens fremste eksperter på savant syndrom, skal ha sagt at når han ser noen

av disse personene, fylles han med dyp beundring over deres fenomenale ferdigheter, særlig i lys av de store begrensningene de har på andre områder. Han mener det er grunn til å undre seg over hva dette kan fortelle om alle oss andre og om hjernens kapasitet. Innholdet i denne artikkelen står i stor gjeld til blant andre Trefferts mange publiserte arbeider.

Hvor mange med AST har savant syndrom?

Tallene for forekomst som angis for savantferdigheter hos personer med autisme, varierer. Rimland³ (1978, referert i Treffert 2009) fant at av 5400 barn med AST, hadde 531 barn, eller rundt 10 prosent av dem eksepsjonelle ferdigheter. Andre forskere oppgir betydelig lavere tall; Hermelin (2001) har estimert forekomsten til én av 200. I Rimlands undersøkelse var det imidlertid barnas foreldre som responderte, og de kan ha vært noe subjektive når de rapporterte om ferdighetene hos sine barn. I en annen og tidlig studie av savant syndrom hos psykisk utviklingshemmede ble det påpekt at kriteriene til savant syndrom ikke var klart nok definert. Informantene ved de deltakende skolene skal ha basert tallene sine på egne definisjoner og

1 Absolutt gehør er evnen å kunne gjenkjenne og navngi en musikk tone, uten noe ytre referansepunkt. Personer med denne evnen kan synge en hvilken som helst tone på oppfordring, bedømme hvilken toneart et tonalt musikkstykke går i, skille ut og navngi toner fra komplekse akkorder og bedømme toner fra hverdagssammenhenger, for eksempel bilhorn, motordur, vibrasjoner i metall og lyder i naturen.

2 Synestesi er et fenomen som innebærer sammenblanding av ulike sansemodaliteter. Eksempler er personer som kan smake ord, og som opplever at ulike lyder, toner eller bokstaver har egne farger. Personer som har synestesi har gjerne hatt disse ferdighetene så lenge de kan huske, og opplevelsene er forbausende konsistente over tid.

3 Referansen er Rimland, B. (1978). Savant capabilities of autistic children and their cognitive implications. I G. Serban (red), *Cognitive defects in the development of mental illness* (ss. 43–65). New York: Brunner/Mazel. Denne boken er vanskelig å få fatt i. Sentrale data i Rimlands undersøkelse er detaljert referert i Treffert (2009).

fortolkninger av eksepsjonelle ferdigheter (Heaton & Wallace, 2004).

Det kan være vanskelig å beregne forekomsten av savant syndrom hos personer med AST, også med tanke på de betydelige endringene i diagnostisk praksis som har funnet sted de siste tiårene. Som følge av disse endringene har det blitt rapportert om en betydelig økning i antall personer som får en diagnose innenfor AST (Baird mfl., 2009; Brugha mfl., 2011; Wing & Potter, 2002). Diagnostiske skillelinjer kan dessuten være uskarpe og overlappende; eksempelvis kan noen med psykisk utviklingshemning og savant syndrom også vise seg å oppfylle kriteriene til AST (Heaton & Wallace, 2004).

Forekomst av savant syndrom er som nevnt ikke begrenset til personer med AST. I surveys av institusjonerte personer med psykisk utviklingshemning har man imidlertid funnet lave forekomster av savant syndrom. I en finsk undersøkelse av 583 institusjoner for personer med en psykisk utviklingshemning, fant man en forekomst på 1.4 per 1000 (Salovita, Ruusila & Ruusila, 2000). Treffert (2009) anslår at ca 50 prosent av personer med savant syndrom har en autistisk tilstand, og de resterende 50 prosentene har andre former for utviklingsforstyrrelser eller andre sykdommer eller skader i sentralnervesystemet.

Howlin og medarbeidere (2009), som undersøkte en forholdsvis liten gruppe personer med AST, fant at 28 prosent av dem hadde savantferdigheter. Det generelt aksepterte tallet, som hviler på et betydelig antall personer, er at

10 prosent av de med AST også har savant syndrom (Neuman mfl. 2010; Treffert, 2009). Gutter/menn har syndromet 4-6 ganger oftere enn jenter/kvinner (Treffert, 2014).

Hvilke ferdigheter er vanligst?

Savantferdigheter kan forekomme på fascinerende smale områder. I betraktning av det store repertoaret som folk flest har, er det ganske merkelig at disse ferdighetene i overveiende grad forekommer innenfor et fåtall hovedkategorier: Musikk, kunst, kalenderkalkulering, matematikk og det som er relatert til mekanikk (Treffert, 2012). Kunstområdene omfatter ofte tegning, maling eller skulptur, og en av de mest kjente med savant syndrom og AST er tegneren Stephen Wiltshire; etter en times helikoptertur over noen av verdens storbyer som for eksempel London, Paris og Roma, har han de påfølgende dagene tegnet byene etter hukommelsen, og det på svært naturtro måter (Wiltshire, 1989). Stephen kan blant annet tegnet bygninger på hundre etasjer eller mer, der antall vinduer stemmer på en prikk, samtidig som han har vansker med å enkle regneoppgaver.

Personer med uvanlige musikkferdigheter fremfører i mange tilfeller musikken selv, og det foregår oftest på piano. Noen lager egne komposisjoner, og noen trakterer ett eller flere musikkinstrumenter. Disse utøverne har med få unntak absolutt gehør (Treffert, 2012).

Andre områder for savant syndrom er å kalkulere datoer på kalenderen; når man vet folks fødselsdatoer, kan



Views of King's Cross Station

Figur 1. King's Cross Station i London, tegnet i tidlige tenår av Stephen Wiltshire (f. 1974). Stephen er i dag kjent verden over for sine fantastiske tegninger.

man si på hvilken ukedag de er født. Matematiske ferdigheter omfatter blant annet lynraske utregninger av komplekse tall.

Mekaniske eller spatiale ferdigheter, deriblant evne til presist å beregne avstander, men uten tilgang til instrumenter av noe slag, er også ferdigheter som noen med savant syndrom behersker. Evne til konstruere komplekse modeller eller instrumenter med pinlig nøyaktighet, så vel som forbausende geografiske kunnskaper, forekommer også.

Andre ferdigheter omfatter uvanlig sensorisk diskriminering når det gjelder lukt, berøring og syn, inklusiv synestesi, samt perfekt kjennskap til tid uten å kunne klokken. Forbausende kunnskaper på spesielle områder som nevrofysiologi, statistikk eller navigasjon kan også forekomme. I Rimlands (1978, referert i Treffert 2009) undersøkelse av 543 barn med AST og savant syndrom var musikalske ferdigheter de som oftest forekom, fulgt av hukommelse, kunst, matematikk, kart og kalkulering av datoer.

Flere grader av talent

Ifølge Kalbfleisch (2004) er det snakk om "talent" når noen presterer på et nivå som er over normen. Treffert (2009) opererer med flere typer talent eller ferdigheter, der de vanligste er de med såkalte "splinter skills" (spliter = splint, flis, spon). Denne termen karakteriserer enhver person – og ikke bare de med AST – med én eller et par ferdigheter som klart overgår personens generelle ferdigheter. Tvangsmessig opptatthet av å huske fakta, historiske begivenheter, geografi, musikklåter og sportsresultater er eksempler på slike ferdigheter.

Talentfulle personer er de som har en kognitiv svikt, men som også har musikalske, artistiske eller andre spesielle ferdigheter. De spesielle ferdighetene er fremtredende, og de er vanligvis høyst iøynefallende – sett i relasjon til personenes dårlige generelle funksjonsevne. Mirakuløse ("prodigious") ferdigheter er forbeholdt et fåtall ekstraordinære personer, som har så fremragende ferdigheter at de ville vært spektakulære,

selv om de forekom hos ikke-funksjonshemmede personer. Ifølge Trefert (2009) er det på verdensbasis i dag mindre enn hundre personer i denne kategorien.

Savant syndrom kan også være ervervet

De fleste med savant syndrom har fra fødselen av oftest hatt en utviklingsforstyrrelse. Dessuten kan typisk utviklede personer som etter en hjerne-skade eller sykdom i barndoms-, ungdoms- eller i voksenalderen, fremstå med savantferdigheter (Lythgoe mfl., 2005). Disse ferdighetene kan også registreres hos eldre personer med demens i hjernens panne- eller tinnin-glapp (Miller mfl., 1998, Miller, 1999; Hou mfl., 2000).

Spesielle ferdigheter kan forekomme hos noen førstegrads slektinger av de med savant syndrom, men ikke hos alle. Det foreligger for øvrig svært lite forskning på mulig savant syndrom hos slektinger av de som har syndromet.

Absolutt gehør og savant syndrom

Så godt som alle musikalske personer med savant syndrom har absolutt gehør, og denne synes i mange tilfeller å oppstå uavhengig av musikalsk trening (Mottron mfl., 2013). Dessuten synes personer med savant syndrom og AST langt oftere enn ikke-autistiske personer å ha et stabilt absolutt gehør (Heaton, 2003; Heaton, Hermelin & Pring, 1998). Dohn, Garza-Villarreal, Heaton & Vuust (2012) fant at personer med absolutt gehør viste flere au-

tismelignende trekk enn tilfellet var for de uten absolutt gehør. Heaton (2003) påpeker at personer med savant syndrom og AST muligens prosesserer musikk på kvalitativt andre måter enn typisk utviklede personer, og at absolutt gehør kan være en forløper for utviklingen av savantferdigheter innenfor området musikk.

Fitzgerald (2005) hevder at det kan være en nær forbindelse mellom ekstreme, musikalske ferdigheter og AST. Av forholdsvis kjente personer som synes å ha hatt mange av de trekkene som karakteriserer Asperger syndrom, er ifølge Fitzgerald (2005) Ludwig van Beethoven og Bela Bartók (Fitzgerald, 2005), samt Erik Satie (Fung, 2009). Det man kan si om Fitzgeralds og Fungs analyser, er at de kognitive særtrekkene som de beskriver, stemmer stort sett overens med det man finner hos særdeles talentfulle personer med AST.

Forklaringsmodeller

Siden Langdon-Downs første beskrivelse av savant syndrom har flere hypoteser blitt lansert med henblikk på å forklare den merkvverdige kombinasjonen av frapperende ferdigheter og sterk funksjonshemming hos én og samme person. Samtidig som det er en betydelig interesse for personer med eksepsjonelle ferdigheter, har man forholdsvis liten kunnskap om de kognitive og nevrologiske mekanismene som ligger til grunn for disse ferdighetene (Woollett, Spiers & Maguire, 2009). Nedenfor presenteres tre kognitive hypoteser og en nevrobiologisk forklaringsmodell på savant syndrom..

Kognitive forklaringsmodeller

De kognitive hypotesene, svikt i evnen til å mentalisere ("theory of mind"), eksekutive (dys)funksjoner og svak sentral koherens, har blitt lansert som forklaringsmodeller på de eksepsjonelle ferdighetene man finner hos noen personer med AST.

Svikt i evnen til å mentalisere

Man har spurt seg om en svikt i evnen til å lese andres tanker, følelser og intensjoner (Baron-Cohen, 1995) kan forklare savant syndromet. En mulig sammenheng kan i det minste ses i det følgende perspektivet: Mens typisk utviklede personer bruker mye tid og energi på å prosessere og huske sosialt innhold, synes personer med AST å frigjøre mentale og tidsmessige ressurser til fordel for mer faktaorientert prosessering. Det kan innebære at det foreligger en omskifting av kognitive og nevralt resurser til fordel for ikke-sosial prosessering og på bekostning av sosiale interesser og ferdigheter. Slik kan man se på spesielle talenter og sosiale interesser som omvendt proporsjonale størrelser.

Ifølge Happé og Vital (2009) synker originalitet hos typisk utviklede barn og ungdommer som følge av at de utvikler seg konformt og tilegner seg stereotype uttrykksformer i omgang med jevnaldrende. Noen personer med AST kan være fullstendig likegyldige til hva andre mennesker tenker, og hva som er ansett som den moteriktige og politisk korrekte måten å tenke og resonere på. At de faktisk bryr seg lite om hvordan andre mennesker ser på det de presterer, kan innebære en mulig-

het for dem til å tenke kreativt og originalt.

Ifølge Fitzgerald (2005) er det en seiglivet myte at personer med Asperger syndrom er lite kreative. Han mener at personene med dette syndromet er kreative på ukonvensjonelle måter og viser til en rekke kjente og eksentriske personligheter innenfor kunst og musikk. Dette synet underbygges av Liu, Shih og Mac (2011), som lot barn med Asperger syndrom og en kontrollgruppe av typisk utviklede barn fullførte en serie uferdige tegninger. Det viste seg at barna med Asperger syndrom skåret betydelig høyere på originalitet, detaljert utforming og omstendighet enn en kontrollgruppe av typisk utviklede barn. Barna med AST var imidlertid mindre fleksible enn kontrollbarna, og de tegnet på den måten som interesserte dem. Disse forskerne antyder at å utvikle ekspertise hos barn med Asperger syndrom beror på at de får arbeide med noe som opptar dem sterkt.

Eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner er en term som dekker en rekke høyere kognitive prosesser, relatert til de fremre (prefrontale) deler av hjernen (Diamond, 2013; Hill 2004). Disse funksjonene omfatter blant annet *impulskontroll, arbeidshukommelse, kognitiv fleksibilitet, resonnering, problemløsning, oppmerksomhet* og *planlegging* (Diamond, 2013; Diamond & Lee, 2011; Hill, 2004). En rekke undersøkelser har vist at noen personer med AST har eksekutive dysfunksjoner, dvs. at de eksempelvis har vansker med å planlegge fremover i tid, skifte fra gamle og til nye re-

sponsmønster for å tilpasse seg nye krav (Hill, 2004). I hverdagslivet kan disse vanskene begrense tilpasning og uavhengighet hos forholdsvis velfungerende personer med AST. Den populære forestillingen er linken mellom et spesielt talent og mangel på sunn fornuft, eksemplifisert gjennom eksentrikeren som er glimrende i akademiske sammenhenger, men som fremstår som hjelpeløs når det kommer til daglige, praktiske gjøremål.

Snyder (2009) mener at eksekutive dysfunksjoner kan disponere for at noen mennesker utvikler talent. En svikt i pannelappfunksjoner kan utløse spesielle ferdigheter, mener han, og at eksekutive dysfunksjoner paradoksalt nok kan lette utviklingen av savantferdigheter hos personer med AST. Det synes imidlertid å mangle tilstrekkelige empiriske data når det gjelder forholdet mellom eksekutive funksjoner og talent (Happé & Vital, 2009).

Eksekutive dysfunksjoner forekommer også hos blant andre de med ADHD og atferdsproblemer (Lueger & Gill, 1990; Pennington & Ozonoff, 1996), men disse gruppene har sjelden savant syndrom. Ifølge Liss og medarbeidere (2001) er en svikt i kognitiv fleksibilitet kanskje den eksekutive dysfunksjonen som mest konsistent er forbundet med AST, og den manglende fleksibiliteten kan betraktes som relatert til smale interesser. Noen forskere mener at eksekutive ferdigheter som arbeidshukommelse er svært gode hos personer med AST og savant syndrom, sammenlignet med de med AST uten dette syndromet (Bölte & Poustka 2004; Treffert, 2014). Det er imidlertid

lite sannsynlig at god hukommelse *alene* kan gi en kausal forklaring på savant syndrom.

Svak sentral koherens

Sentral koherenshypotesen (Frith, 1992) refererer til en tendens hos typisk utviklede personer mot å prosessere innkommende, kontekstuell informasjon på en meningsfull måte og med en tendens til å prosessere helheter på bekostning av delene. I motsetning til dette har personer med AST en særegen prosesseringsstil, idet de er detaljorientert og mindre orientert mot helhet og sammenheng (Happé, 1999; Happe´ & Frith, 2006; Heaton mfl., 1998).

Man har også funnet at foreldre til barn med AST, og det gjelder særlig fedre, viser en annen tilnærming til å løse kognitive oppgaver enn en kontrollgruppe av foreldre som *ikke* hadde barn med AST; førstnevnte gruppe viste en detaljfokusert tilnærming som var den samme uansett oppgavetype (Happé, Briskman & Frith, 2001). Dette kan sies å understreke det genetiske grunnlaget for disse tilstandene, som påpekt av Ploeger, van der Maas, Raijmakers og Galis (2009).

På det kognitive området finner man ofte en ujevn evneprofil hos personer med AST, med forholdsvis gode prestasjoner på den visuo-spatiale Wechsler-testens deltest, *Block Design* (Happé, 1994; Kaland, Mortensen & Smith, 2007; Pring, Hermelin & Heavey, 1995; Shah & Frith, 1993). *Block Designs* visuo-spatiale karakter kan sies å representere et typisk mål for detaljpreget prosessering. Ved å løse oppgaven med fokus på delene fremfor helheten, presterer personer med AST

omtrent på linje med ikke-autistiske personer (Kaland mfl., 2007; Pring, Hermelin & Heavey, 1995).

Når det gjelder de musikalske ferdigheter, er prosessering av deler framfor helheter forbundet med absolutt gehør, og en slik prosesseringsstil kan forklares ved en tendens til å fokusere på lokale fremfor globale aspekter ved musikalske stimuli (Heaton mfl., 1998). Det at de fleste barn med AST og savant syndrom har absolutt gehør (Wallace, 2008), synes å være en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forløper for utvikling av savantferdigheter hos musikalske barn (Heaton mfl., 1998).

For ferdigheter innenfor kunst kan detaljfokus hos personer med AST og savant syndrom være ganske karakteristiske; Mottron og Belleville (1993) studerte en kunstner med savant syndrom og AST, som brukte en relativt stykkevis tilnærming til sine tegninger, for han tegnet detaljene først. Han ble sammenlignet med en ikke-autistisk kontrollperson, som i motsetning til førstnevnte, begynte sine tegninger med å lage et oversiktlig omriss før han gikk over til arbeide med detaljene.

Forholdsvis gode prestasjoner på visuo-spatiale tester som Block Design (Pring, Hermelin & Heavey, 1995) og Embedded Figures Test (Witkin, Oltman, Raskin & Karp, 1971) kan indikere at det er en sammenheng mellom den detaljfokuserte kognitive stilen som karakteriserer personer med AST og talent på enkelte områder (Wallace, 2008).

Hukommelse

De spesielle ferdighetene er som nevnt, uansett område, alltid forbundet

med gode hukommelsesfunksjoner (Bölte & Proutska, 2004; Treffert, 2009). Den uvanlig gode hukommelsen hos noen med savant syndrom har blitt karakterisert som automatisk, mekanisk eller konkret. Mens noen forskere regner hukommelse som en separat ferdighet, ser andre på den som en ferdighet og som er en integrert del av savant syndrom, og som alle med syndromet deler.

Noen personer med savant syndrom og AST har fabelaktige tegneferdigheter og tegner etter hukommelsen (Hermelin, 2001; Wiltshire, 1989). Dette har også ført til diskusjoner om den rollen som hukommelsesfunksjoner spiller for savant syndrom. Når det gjelder personer med AST generelt, viser eksperimentelle studier at de har vansker med noen hukommelsestyper, men de med alle. Eksempelvis takler de semantiske hukommelse, dvs. generell faktakunnskap som man har samlet gjennom livet. Derimot greier de mindre godt såkalt episodisk eller sosialt relatert hukommelse (Gaigg, Bowler & Gardiner, 2014). I motsetning til faktakunnskap er episodisk hukommelse relatert til personlige og sosiale begivenheter i livet. Episodisk hukommelse kan derfor virker mindre attraktiv eller til og med fremmedgjørende på personer med AST.

Treffert (2014) nevner et annet fenomen eller snarere et mysterium, som har tilknytning til hukommelsen, nemlig det han kaller ”genetic memory”, som han forklarer slik: ”Genetic memory is based on the fact that some savants, particularly those severely limited in other ways, clearly ”know things they never learned” ...” (s. 566). Med an-

dre ord kan de noe de aldri har lært, noe som ligger ubevisst i hjernen deres.

Selv om personer med savant syndrom og AST har en ekstremt god fakhukommelse, kan den alene neppe fullt ut forklare deres ekstreme talenter innenfor områdene musikk, kunst og kalenderkalkulering (Treffert, 2009, 2014; Wallace 2008; Hermelin, 2001; Howlin mfl., 2009).

En hjerneorganisk forklaringsmodell

I en undersøkelse av en enkelt person med savant syndrom fant Corrigan, Richards, Treffert og Dager (2012) at selv om undersøkelse av hjernemorfologi ikke viste større kliniske avvik, avdekket bruk av nyere MR-teknikker flere atypiske hjernestrukturelle trekk som kan ha betydning ved savant syndrom. Med nye bildeskanningsmetoder kan man utrede større grupper av personer med varierende grader av savant syndrom og studere de hjerneorganiske trekkene som kan ligge til grunn for de eksepsjonelle ferdigheter hos disse personene. Å kunne belyse det underliggende, nevrofysiologiske grunnlaget for savant syndrom kan også gi en bredere forståelse av autistiske tilstander.

Hjernebaserte forklaringsmodeller vektlegger betydningen av *kompenserende* mekanismer i andre deler av hjerne enn der hvor skaden har oppstått. Hypotesen er at funksjonstap i venstre tinninglapp kan fremme artistiske eller musikalske ferdigheter i høyre hjernehalvdel (Treffert, 2012). En sentral, medfødt eller ervervet dysfunksjon eller skade i venstre hjernehalvdel kan føre til en påfølgende,

kompenserende hyperfunksjon i høyre hjernehalvdel (Corrigan mfl., 2012; Treffert, 2009). Alternativt hevder Hou og medarbeidere (2000) at en funksjonssvikt i venstre pannelapp, kan gi forbedret funksjon i bakre (okspitale) deler av hjernen.

Den kompenserende prosessen beskrives på følgende måte: Mekanismer som produserer spesielle ferdigheter ved savant syndrom, enten den er medfødt eller ervervet, omfatter nevrologiske prosesser som det å ”omkoble” forbindelsene i hjernen. Det kan enten dreie seg å rekruttere og erstatte tilgjengelig, intakt og ubrukt hjernekapasitet i de områder i hjernen som har blitt skadet av traumatiske og sykdomsutløsende prosesser. Alternativt kan det dreie seg om lagret, sovende hjernekapasitet fra hjerneområder som har blitt frigjort etter at det dominante hjerneområdet har blitt skadet. En spesiell omkoblingsmekanisme kan ha forstyrret funksjonen i den venstre hjernehalvdel. Dessuten kan det dreie seg om påvirkning av skadelige hormonelle substanser i hjernen, både før, under og etter fødselen. Hos voksne kan det også være snakk om en ervervet hjerneskada eller sykdom (Corrigan mfl., 2012).

Den nevrologiske omkoblingsprosessen kan blant annet resultere i en svikt i abstrakt tenkning, med tvangsmessig og stereotyp atferd som resultat (Treffert, 2009). Det kan også tenkes at dersom deler av hjernen blir ”lettet” som følge av en rekke funksjonsnedsettelser, kan den konsentrere seg om de gjenværende, intakte områdene (Gordon, 2005). Ved demens i pannelapp og tinninglappområdet i hjernens ven-

stre side fant Miller og medarbeidere (2000) at språkfunksjonene ofte var alvorlig skadet, mens kunstneriske og musikalske ferdigheter ble forbedret ved denne type skader.

Diskusjon

Savant syndrom er et fascinerende fenomen, men man vet som nevnt forholdsvis lite om hva som ligger til grunn for de ekstreme ferdighetene man finner hos personer med dette syndromet (Woollett mfl., 2009). Personer med savant syndrom kan som nevnt vise uvanlig gode ferdigheter på enkelte områder, men som regel sammen med store kognitive og sosiale problemer (Hou mfl., 2000; Treffert, 2014). Den intense oppmerksomheten, ekstremt gode arbeidshukkommelsen og i mange tilfeller fabelaktige evne til å huske detaljer, særlig de visuelle, synes å bidra til de ekstreme ferdighetene man kan finne hos disse personene (Bennett & Heaton, 2012; Bölte & Proustka, 2004; Fehr, Weber, Willmes & Herrmann, 2010). Som nevnt foreligger det flere typer og grader av savantferdigheter, der de vanligste er såkalte splinter skills, som er mer avanserte enn generelle ferdigheter. De mest de spektakulære er såkalte fabelaktige ("prodigious") ferdigheter, og de er så fremragende at de ville vært ekstreme om de også forekom hos ikke-funksjonshemmede personer.

Hypoteser som er aktuelle i forsøket på å forklare fenomenet savant syndrom hos mennesker med AST, er de kognitive hypotesene "theory of mind" (Baron-Cohen, 1995), eksekutive dysfunksjoner (Hill, 2004) og svak sentral koherens (Frith, 1992; Happe´ & Frith,

2006). Med hensyn til den førstnevnte hypotesen er ideen at en svikt i evnen til å mentalisere gjør at personer med AST frigjør mentale og tidsmessige ressurser til fordel for mer faktoorientert prosessering. Det kan gjøre det lettere for dem å utvikle talentet sitt, ettersom de synes å ha forholdsvis liten sosial interesse og tilsvarende økt fokus på ikke-sosiale fenomener.

Den andre hypotesen om eksekutive dysfunksjoner kan ses i sammenheng med mangel på sunn fornuft, samtidig som personer med savant syndrom og AST fokuserer på det de har evner og interesse for. Ifølge Wallace (2008) vet man ikke i hvilken grad personer med savant syndrom bruker de samme kognitive strategier som folk flest, eller om de tyr til alternative og kompenserte strategier. Imidlertid synes de prosesseringsmekanismene som er sentrale for utførelse innenfor bestemte ferdighetsområder, å være intakte. Nyere undersøkelser viser at langt fra alle med AST har eksekutive dysfunksjoner (Geurts, Sinzig, Booth & Happé, 2014), og det gjelder særlig når de har nådd voksenalderen (Geurts & Vissers, 2012). Dette svekker denne hypotesen som forklaring på savant syndrom.

Noen forskere antyder at den detaljorienterte, kognitive stilen hos personer med AST disponerer for utvikling av talent, og ikke autismen som sådan. Den kognitive stilen kan være selve startmotoren for utvikling av talent (Happé & Vital, 2009). Svak sentral koherens som kognitiv stil vil også kunne forklare "øyer" av ferdigheter hos personer med savant syndrom og AST (Frith, 1992; Hermelin, 2001). Det er imidlertid mindre sannsynlig at

denne hypotesen kan forklare de mer ekstreme former for ferdigheter hos de med savant syndrom.

De kognitive hypotesene har imidlertid blitt utfordret som forklaringsmodeller for savant syndrom. Bennett og Heaton (2012) identifiserte de kognitive og atferdsmessige karakteristikk som var forbundet med spesielle ferdigheter, og de lot 125 foreldre til barn med savant syndrom fylle ut et spørreskjema. Disse forskerne fant at eksepsjonelle ferdigheter var forbundet med svært god arbeidshukommelse og sterk evne til oppmerksomhet. Det kan bety at eksepsjonelle ferdigheter utvikles som en følge av årelang, daglig trening, kombinert med utmerket arbeidshukommelse, og ikke nødvendigvis som følge av spesielle hjernemekanismer (Fehr mfl., 2010). Woollett og medarbeidere (2009) trekker lignende konklusjoner når det mener at utvikling av ekspertise og talent er mulig gjennom utstrakt trening, og at treningen er forbundet med nevropsykologiske prosesser og strukturelle forandringer i hjernen.

Det bør presiseres at mange av studiene av savant syndrom er små. Det betyr at man trenger utviklingsstudier av et større antall deltakere for å kunne avdekke kausale forhold relatert til utviklingen av de eksepsjonelle ferdighetene hos denne målgruppen.

Når det gjelder en nevrobiologisk hypotese om tap av funksjoner i deler av hjernen som følge av en utviklingsforstyrrelse eller skade, er ideen at det inntreffer kompensierende prosesser i andre deler av hjernen enn der skaden har oppstått og består i ”omkoblinger” i hjernen. Ideen er at funksjonstapet

eller skaden i venstre tinninglapp kan fremme artistiske ferdigheter i høyre hjernehalvdel (Treffert, 2009) eller i de bakre deler av hjernen (Hou, 2000).

Forklaringen er at intakt og ubrukt hjernekapasitet rekrutteres fra de områder i hjernen som har blitt skadet av medfødte eller utviklingsmessige trauma og går til andre deler av hjernen. Alternativt kan det dreie seg om å frigjøre sovende hjernekapasitet i visse hjerneområder, som har blitt frigjort etter at det dominante hjerneområdet har blitt skadet. Påvirkning fra skadelige hormonelle eller andre substanser i hjernen, både før, under og etter fødselen, kan gi ervervet hjerneskade eller sykdom hos voksne. Treffert (2014) påpeker at denne modellen forutsetter at de genetiske faktorer er forbeholdt de mest eksepsjonelle personene med slike ferdigheter. Det betyr at mens det kan være flere veier mot målet for de med ”splinter skills”, når man ikke ”mirakelnivået” uten at det foreligger en betydelig genetisk faktor. Trefferts hypotese (2009) er imidlertid blitt noe svekket av funn som indikerer at aspekter ved musikalsk forståelse som gehør og rytme, primært understøttes av venstre hjernehalvdel (Wallace, 2008).

Det er forholdsvis mange som har hørt om Stephen Wiltshire, mannen med de fenomenale tegneferdighetene. Han fikk autismediagnose som barn, men har som følge av de fenomenale evnene sine gjort kjempesuksess, både sosialt og finansielt. Selv om det bare er en brøkdel av de med AST som har savant syndrom, er det forholdsvis mange med AST som kan trekke veksler på sine sterke sider. Suksessbedrif-

ter som Spesialistene og Unicus, der man har satset bevisst på det som disse personene er gode på, forklarer trolig hvorfor disse bedriftene har blitt en suksess.

Når det gjelder savant syndrom hos musikalske personer med AST, har man studert kognitive særtrekk og personlighet hos store komponister som har hatt en betydelig innvirkning på utviklingen av det 19. og 20. århundres musikk. Disse personene fremsto som høyst kreative og innovative personligheter (Fung, 2009; Fitzgerald, 2005). Ifølge Fitzgerald (2005) skal selveste Ludwig van Beethoven (1770-1827) ha hatt de kognitive særtrekkene og de psykiske problemene som er karakteristiske for personer med Asperger syndrom. Det finnes en rekke vitnesbyrd om at Beethoven hadde betydelige problemer med å spille sosialt, og i omgang med andre mennesker var han ubehøvlet, barnslig og ekstremt naiv. Motorisk var han utpreget klosset. Han ble betraktet som en misantrop og var opp-tatt rutiner og sterke kontrollbehov. Fitzgerald (2005) påpeker at musikken var hans spesielle interesse, og den ble hans egen ”kur” mot depresjonen han led av, særlig den siste delen av livet. Som komponist hatet han konvensjoner og var ekstremt nyskapende i sin musikk.

Beethoven var ikke alene. Den franske komponisten Erik Satie (1866-1925), blant andre, skal ifølge Fung (2009) ha vist mange av de personlighetstrekkene og den atferden som er karakteristisk for Asperger syndrom. Disse omfatter blant andre eksentrisitet, perfektjonisme, påholdenhet og

sterk motstand mot konvensjoner. Satie utviklet sin egen høyst originale musikk, og det samme var tilfellet med den ungarske komponisten Bela Bartok (1881-1945), som ifølge Fitzgerald (2005) skal også ha hatt de personlighetstrekkene som er karakteristiske for Asperger syndrom. Det er imidlertid grunn til å være litt forbeholden overfor tilbakeskuende diagnoser. Å stille en atferdsdefinert diagnose er vanskelig i alle tilfeller, og en Aspergerdiagnose forutsetter vanligvis en omfattende utredning av den aktuelle personen.

Temple Grandin, som er en suksessrik kvinne med Asperger syndrom, har ved flere anledninger uttalt at talentfulle personer kan tillate seg noe mer i det offentlige rom enn andre. Hun mener folk respekterer talent og ser gjennom fingrene med at man fremstår som litt ”gal”. Gjennom historien har en rekke eksentriske og originale tenkere, forfattere, komponister, musikere og forskere med sterk utholdenhet holdt fast ved sitt ekstreme talent og sine ofte nyskapende ideer (Fitzgerald 2005). De har gått sine egne veier, forholdsvis upåvirket av samtidens sosiale konvensjoner (Fitzgerald 2005; Houston & Frith 2000). Det faktum at kjente og sosialt eksentriske personer i nåtid eller fortid har stått for eksepsjonelle prestasjoner på ulike områder innenfor kunst, kultur og vitenskap, har ifølge Wing (2005) gitt mange med AST mer tro på seg selv.

Referanser:

Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. ... & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the

- autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368(9531), 210–215.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Bennett, E. & Heaton, P. (2012). Is talent in autism spectrum disorders associated with a specific cognitive and behavioural phenotype? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2739–2753.
- Brugha, T.S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Burdon, S., Smith, J. ... & Meltzer, H. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of Genetic Psychiatry*, 68(5), 459-465.
- Bölte, S. & Poustka, F. (2004) Comparing the intelligence profiles of savant and nonsavant individuals with autistic disorder. *Intelligence* 32, 121–131. (doi:10.1016/j.intell.2003.11.002)
- Corrigan, N.M., Richards, T.L., Treffert, D.A. & Dager, S.R. (2012). Toward a better understanding of the savant brain. *Comprehensive Psychiatry*, 53(6) 706–717.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Dohn, A., Garza-Villarreal, E.A., Heaton, P. & Vuust, P. (2012). Do musicians with perfect pitch have more autism traits than musicians without perfect pitch? An empirical study. *PLoS ONE*, 7(5), e37961.
- Fehr, T., Weber, J., Willmes, K. & Herrmann, M. (2010). Neural correlates in exceptional mental arithmetic - about the neural architecture of prodigious skills. *Neuropsychologia*, 48(5), 1407–1416.
- Fitzgerald, M. (2005). *The genesis of artistic creativity. Asperger's syndrome and the arts*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frith, U. (1992). *Autisme. En gâdes afklaring*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fung, C.H.M. (2009). Asperger's and musical creativity: The case of Erik Satie. *Personality and Individual Differences*, 46, 775–783.
- Gaigg, S.B., Bowler, D.M. & Gardiner, J.M. (2014). Episodic but not semantic order memory difficulties in autism spectrum disorder: evidence from the Historical Figures Task. *Memory*, 22(6), 669-678.
- Geurts, H., Sinzig, J., Booth, R. & Happé, F. (2014). Neuropsychological heterogeneity in executive functioning in autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 60(3), 155-162.
- Geurts, H.M. & Vissers, M.E. (2012). Elderly with autism: Executive functions and memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 665–675.
- Gordon, N. (2005). Unexpected development of artistic talents. *Postgraduate Medical Journal*, 81, 753–755.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24(2), 129-154.
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences* 3(6), 216-222.
- Happé, F., Briskman, J. & Frith, U. (2001). Exploring the cognitive phenotype of autism: weak "central coherence" in parents and siblings of children with autism: I. Experimental tests. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(3), 299-307.
- 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.
- Happé, F. & Vital, P. (2009). What aspects of autism predispose to talent? *Philosophical Transaction of the Royal Society B*, 364, 1369–1375.
- Heaton, P. (2003). Pitch memory, labelling and disembedding in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 543–551.
- Heaton, P., Hermelin, B. & Pring, L. (1998). Autism and pitch processing: A precursor for savant musical ability. *Music Perception*, 15, 291–305.
- Heaton, P. & Wallace, G.L. (2004). Annotation: The savant syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 899–911.
- Hermelin, B. (2001). *Bright splinters of the mind. A personal story of research with autistic savants*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Hill, E. (2004). Evaluating the theory of executive function in autism. *Developmental Review*, 24, 189-233.
- Hou, C., Miller, B.L., Cummings, J.L., Goldberg, M., Mychack, P., Bottino, V. ... & Benson, D.F. (2000). Autistic savants. *Neuropsychiatry & Neuropsychol. Behavioral Neurology*, 13(1), 29-38.
- Houston, R. & Frith, U. (2000). *Autism in history. The case of Hugh Blair Borgue*. Oxford: Blackwell.
- Howlin, P., Goode, G., Hutton, J. & Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philosophical Transaction of the Royal Society B*, 364, 1359-1367.
- Kaland, N., Mortensen, E. & Smith, L. (2007). Disembedding performance in children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Autism*, 11(1), 81-92.
- Kalbfleisch, M.L. (2004). Functional neural anatomy of talent. *The Anatomical Record*, 277B, 21-36. doi:10.1002/ar.b.20010
- Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R. ... & Rapin, I. (2001). Executive functioning in high-functioning children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42(2), 261-270.
- Liu, M.-J., Shih, W.-L. & Mac, L.-Y. (2011). Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders* 5(1), 294-298.
- Lueger, R.J., & Gill, K.J. (1990). Frontal-lobe cognitive dysfunction in conduct disorder in adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 46(6), 696-706.
- Lythgoe, M.F., Thomas, D.L., King, M.D., Pell, G.S., van der Weerd, L., Ordridge, R.J. ... & Gadin, D.G. (2005). Gradual changes in the apparent diffusion coefficient of water in selectively vulnerable brain regions following brief ischemia in the gerbil. *Magnetic Resonance Medicine*, 53(3), 593-600.
- Miller, L.K. (1999). The savant syndrome: Intellectual impairment and exceptional skill. *Psychological Bulletin*, 125(1), 31-46.
- Miller, B.L., Boone, K., Cummings, L.R. & Mishkin, F. (2000). Functional correlates of musical and visual ability in frontotemporal dementia. *British Journal of Psychiatry*, 176, 458-463.
- Miller, B.L., Cummings, J., Mishkin, F., Boone, K., Prince, F.M., Ponton, M. ... & Cotman, C. (1998). Emergence of artistic talent in frontotemporal dementia. *Neurology*, 51(4), 978-982.
- Mottron, L. & Belleville, B. (1993). A study of perceptual analysis in a high-level autistic subject with exceptional graphic abilities. *Brain and Cognition*, 23(2), 279-309.
- Mottron, L., Bouvet, L., Bonne, A., Samson, F., Burack, J.A., Dawson, M. ... & Heaton, P. (2013). Veridical mapping in the development of exceptional autistic abilities. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37(2), 209-228.
- Neumann, N., Dubischar-Krivec, A.M., Braun, C. Löw, A., Poustka, F., Bolte, S. ... & Birbaumer, N. (2010). The mind of the mnemonists: An MEG and neuropsychological study of autistic memory savant. *Behavior Brain Research*, 215(1), 114-121.
- Pennington, F.P. & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 37(1), 51-87.
- Ploeger, A., van der Maas, H.L.J., Raijmakers, M.E.J. & Galis, F. (2009). Why did the savant syndrome not spread in the population? A psychiatric example of a developmental constraint. *Psychiatry Research*, 166(1), 85-90.
- Pring, L., Hermelin, B. & Heavey, L. (1995). Savants, segments, art and autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(6), 1065-1076.
- Saloviita, T., Ruusila, L. & Ruusila, U. (2000). Incidence of savant syndrome in Finland. *Perception and Motor Skills*, 91(1), 120-122.
- Shah, A. & Frith, U. (1993). Why do autistic individuals show superior performance on the Block Design task? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1351-1364.
- Snyder, A. (2009). Explaining and inducing savant skills: privileged access to lower level, less-processed information. *Philosophical Transaction of the Royal Society B*, 364, 1399-1405.
- Treffert, D.A. (2009). The savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. *Philosophical Transaction of the Royal Society B*, 364, 1351-1357.

- Treffert, D.A. (2012). *Islands of genius. The bountiful mind of the autistic acquired, and sudden savant*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Treffert, D.A. (2014). Savant syndrome: Realities, myths and misconceptions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 564-571.
- Wallace, G.L. (2008). Neuropsychological studies of savant skills: can they inform the neuroscience of giftedness? *Roeper Review*, 30, 229-246.
- Wing, L. (2005). Reflections on opening the Pandora's box. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 197-203.
- Wing, L. & Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 151-161.
- Witkin, H.A., Oltman, P.K., Raskin, E. & Karp, S. (1971). A manual for the Embedded Figures Test. California: Consulting Psychologi Press.
- Wiltshire, S. (1989). *Cities*. London: Dent and Sons.
- World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and guidelines*. Geneva: Author.
- Woollett, K., Spiers, H.J. & Maguire, E.A. (2009). Talent in the taxi: a model system for exploring expertise. *Philosophical Transaction of the Royal Society B*, 364, 1407-1416.

Denne artikel er tidligere udkommet i det norske tidsskrift "Psykologi i kommunen", 3/2015.

Elever med problematferd



Temaet “elever med problematferd” har en lang forhistorie og slike elever har gjennom årene blitt utsatt for ulike former for disiplinærstraff og plassering i egne skoler eller institusjoner. Men et snevert perspektiv på disiplin i skolen har gradvis blitt erstattet av mer humane og pedagogiske perspektiver på hvordan elever med problematferd kan inkluderes og få et tilpasset opplæringstilbud i ordinære skoler. Dette uttrykkes blant annet i FN's barnekonvensjon, som uttrykker at: “Disiplin i skolen skal utøves på en måte som er forenlig med barnets menneskeverd.” Perioden fra 1950 til cirka 1980 var preget av motsetnings-forholdet mellom psykodynamiske og læringsteoretiske teorier, der forståelsen av problem-atferdens underliggende dynamikk sto i motsetning til analyser forsterkningsbetingelser og miljøets atferdsregulerende funksjon. I denne perioden økte også det skolerelevante teori-mangfoldet med realitetsterapi (Glasser, 1969), transaksjonsanalyse (Gordon, 1979), involveringspedagogikk (Nissen, 1978) og konsekvenspedagogikk (Bay, 1982). Disse fikk godt fotfeste i skandinaviske skoler fram til årtusenskiftet da de gradvis ble utfordret av forskning som premissleverandør for praksis. Forskingen om problematferd i skolen har i stor grad vært multi-teoretisk og blant annet påvirket av Bronfenbrenners utviklingsøkologi (1979), transaksjonsteori (Sameroff, 2009) og utviklingspsykopatologi (Walker, Ramsey & Gresham, 2004). Den sistnevnte teorien har dannet grunnlag for forskning om ‘risiko og beskyttende faktorer’ og har vist hvordan det gjensidige samspillet mellom individ, familie, lærere, klasse og venner påvirker hvordan elever klarer seg på skolen. På begrepssiden har terminologien med vekt på patologi og avvik blitt utfordret av pedagogisk relevante begreper som framhever elevens mestring, kompetanse og resiliens. Som forskningstema har problematferd i skolen handlet om hva som forebygger og reduserer atferdsproblemer i skolen, men også om hva som bidrar til at elever med problematferd kan få et tilpasset opplæringstilbud. Et viktig og interessant bidrag har vært utviklingen av såkalte evidensbaserte programmer for forebygging og reduksjon av atferdsproblemer (Biglan & Ogden, 2008), blant annet anti-mobbe programmer (Olweus, 1992) og programmer for sosial ferdighetsopplæring (bl.a. ART – Goldstein, 1999). Dette er forskningsbaserte, strukturerte intervensjoner som forutsetter at de implementeres med høy grad av integritet, selv om de også skal tilpasses lokale kontekster og behov. Dette har satt temaet ‘implementeringskvalitet’ på dagsordenen i skolen og utløst diskusjonen om hvor forpliktet praksis skal være i forhold til programmene, og om disse utgjør en trussel for lærernes profesjonelle autonomi og faglige skjønn (Ogden, 2013a). I tillegg til primærstudier har systematiske kunnskapsoversikter og meta-analyser bidratt til å utvide kunnskapsgrunnlaget om elever med problematferd (f.eks. Dyssegaard, Larsen & Tiftiki, 2013). På organisasjonssiden har oppmerksomheten vært rettet mot temaer som inkludering skoleomfattende tiltak (Sørli & Ogden, 2007), ‘response-to-intervention’ (Rathvon, 2008) og sosialt arbeid i skolen (Borg, Drange, Fossestøl & Jarning, 2014). På undervisningssiden har temaer som evidensbasert undervisning og –praksis (Lund Larsen, 2009; Mitchell, 2008; Ogden, 2013a), klasseledelse (Ogden, 2015b), sosial ferdighetsopplæring (Ogden, 2015a) og selokontroll eller selvregulering (Oxford research, 2013) vært i fokus. Blant elever med atferdsproblemer er det en overvekt av barn fra familier med lav

inntekt og lavt utdanningsnivå. Derfor har begreper som sosial ulikhet og inkludering fått økt aktualitet, ikke minst uttrykt gjennom begrepet tidlig intervensjon for å utjevne sosiale forskjeller i foreldres og barns ferdigheter (Heckman, 2013). Denne artikkelen trekker trådene gjennom historien og viser hvordan vi er i ferd med å bygge opp en kunnskapsbase for å forstå og handle slik at elever med problematferd kan lykkes på skolen. Og helst uten at de må flytte dem hjemmefra eller bytte skole. Hvis disse elevene skal lykkes må de lære hvordan de skal kunne kontrollere følelser, tanker og atferd, oppleve et inkluderende skolemiljø som gir muligheter for sosial så vel som for skolefaglig læring.

Terje Ogden, professor II ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.

Forekomst av atferdsproblemer blant barn og unge

Problematferd blant barn og unge hører til skolens og barnehagenes største utfordringer. Det dreier seg om handlinger som bryter med regler, normer og forventninger, som hemmer læring eller undervisning, men også barnas utvikling, og positive samhandling med andre. Litt forenklet kan problematferd i skolen deles inn i tre grupper etter alvorlighetsgrad. Den første er *læringshemmende atferd* som handler om å komme for sent, ha glemt bøker eller utstyr, eller mer generelt om uoppmerksomhet, avbrytelser og sinte reaksjoner. Slike hendelser er en vanlig foreteelse, men er som regel udramatiske og ofte utløst av det som skjer i gruppen eller i klassen. Den andre er *norm- og regelbrytende atferd* og er av en litt mer alvorlig karakter som når noen ikke har forstått eller tilpasser seg felles regler og normer. Den tredje er *alvorlige atferdsproblemer* og som vanligvis dreier seg om en liten gruppe barn og unge. Slike problemer kan forekomme i skolen som mobbing, plaging og ulegitimert fravær, men også utenfor som vold, utagering, hærverk,

rømming, rusmisbruk og lovbrudd.

Den siste gruppen består mer av eldre enn av yngre barn, og slike problemer kan ha langsiktig negative konsekvenser både for elevene selv og for skolen og lokalmiljøet.

Problematferd blant barn og unge er ofte tema i fag- og dagspressen. Men til tross for stor oppmerksomhet, så er det lite forskning som viser omfanget av problematferd i skolen. Forklaringen kan være at det er vanskelig å trekke grensen mellom bråk og uro som skyldes aktive og engasjerte elever og kaostilstander som setter læreren og undervisningen ut av spill. Toleransegrensene for elevenes atferd varierer mellom lærere og skoler og også over tid, noe som gjør målinger og sammenligninger vanskelig. Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) oppsummerte norske og danske skoleundersøkelser og fant at mellom syv og tolv prosent av elever i alderen 10–17 år hadde et så stort omfang av uønsket atferd at det var rimeleg å omtale det som atferdsproblemer (Ogden, 1998; Egelund & Foss Hansen, 1997; Sørli & Nordahl, 1998; Lindberg & Ogden, 2001). Sørli og Ogden (2014) sammenlignet hvordan lærere rappor-

terte negative hendelser i to undersøkelser som ble gjennomført med 10 års mellomrom. Undersøkelsen omfattet henholdsvis 2876 og 1734 lærere på grunnskolenes barne- og mellomtrinn (1.-7.klasse). Sammenligningen viste at lærerrapportert problematferd blant norske barneskoleelever var tilnærmet den samme på de to måletidspunktene over en ti-års periode. Men den viste også at det hadde vært en nedgang i daglig forekomst av problematferd i og utenfor klasserommene. Så til tross for et relativt stabilt nivå over ti år, hadde det vært en nedgang i høyfrekvent problematferd i norske barneskoler.

Mestringsperspektivet

I skolen har problem og patologiperspektivet fått en konkurrent i mestringsperspektivet. Det handler om at skolen med sitt pedagogiske mandat har muligheter til å forebygge og løse problemer med bruk av pedagogiske metoder for å fremme sosial og skolefaglige mestring. Mestring handler om opplevelsen av å lykkes faglig eller sosialt, men også om å mobilisere tenkning og atferd i møtet med motgang, nederlag og kriser. Sett fra elevenes perspektiv handler det om aktiv problemløsning, om humor og optimisme, om å søke sosial støtte eller profesjonell hjelp, eller hevde egne meninger, finne alternativer, og reformulere problemer som utfordringer. Perspektivet framhever også at alle barn og unge bør få mestrings-muligheter på sitt nivå, og at mestring og læring påvirker hverandre gjensidig: mestring fremmer læring og læring gir mestringsopplevelser. I denne sammenhengen er det særlig grunn til å framheve mestrings-

mulighetene på det sosiale området, og som forutsetter at elever blir inkludert og føler tilhørighet til skolen.

Inkludering

Det er mange grunner til at inkluderingperspektivet står sentralt i skolens forebyggende og problemløsende arbeid. Inkludering handler om at flest mulig elever skal få mest mulig av sin undervisning i en ordinær skoleklasse. Kritikken av spesialskoler og sentralinstitusjoner har ført til en nedbygging av disse, og ambisjonen har vært å utvikle lokale tilbud på elevenes hjemsted. I sin oppsummering av hva som kjennetegner inkluderende skoler framhever Mitchell (2008) at det dreier seg om en felles målsetting og felles forpliktelse hos alle ansatte om å implementere en inkluderende skole. Dersom elever etter en grundig vurdering ikke kan få all undervisning i sin egen klasse, følger skolen prinsippet om det minst restriktive plasseringsalternativ. Det vil si at eleven flyttes kortest mulig vei for kortest mulig tid. Inkludering er ingen selvfølge, og en ikke uvanlig kommentar er at "slike elever passer ikke inn her – de burde ikke være i et normalt klasserom". Mitchell (2008) understreker at positive holdninger er en forutsetning hos alle som underviser eller er i kontakt med elever, og estimerer at cirka en fjerdedel av lærere egentlig mener at noen elever bør segregeres og undervises i egne tilbud. Dette er en utfordring og en viktig barriere for full inkludering. En annen forutsetning for inkludering i praksis, er tilpasset undervisning, pensum og tilbakemeldinger. Læreplanen kan være felles for alle, men må tilpasses den enkelte gjennom individuelt til-

passet undervisning og formativ evaluering. I tillegg er det behov for sosial og faglig støtte til elev og lærer fra skoleteam, medelever, foresatte og eventuelt assistenter. Og sist men ikke minst forutsetter inkludering at det finnes adekvate ressurser for å kunne iverksette tiltaksplaner, og ledelse på alle nivåer, som sørger for at punktene ovenfor implementeres. Mens arbeidet med å inkludere elever med funksjonshemninger og læreversker har vært relativt vellykket, har inkludering av elever med 'usynlige' funksjonsproblemer vært mindre vellykket. Det gjelder blant annet elever med utagerende atferdsproblemer som skulker og faller ut av skolen, som mobber og utagerer, eller som begår lovbrudd. Noen strategier har vært nyttige i arbeidet for å få flere elever til å lykkes i ordinære skoler. For det første har skoleomfattende tilnærminger vært vellykket. Dette kan også omtales som systemrettet arbeid med vekt på inkludering, forebygging og kompetanseheving. Flest mulig elever skal undervises mest mulig i vanlige klasser, og sikres en stabil skolegang. Hvis elever flytter eller bytter skole, er det viktig å sikre at overgangen organiseres på en god måte. Det innebærer at eleven forberedes (f.eks. forhåndsbesøk), at mottakelsen på ny skole planlegges (f.eks. fadder, mentor eller primærkontakt) og at noen følger og støtter eleven i overgangen til en ny skole. Dette gjelder for eksempel når barn og unge må skifte skole fordi de plasseres på institusjon eller i fosterhjem. En annen forutsetning er god tilgang på helsetjenester i skolen og på utvikling av spesialpedagogisk kompetanse og kapasitet. Det kan være aktuelt å trekke inn nye yrkesgrupper i skolen,

blant annet som miljøterapeuter (Jøssang, 2000), men også å sikre mindre bruk av ufaglærte i undervisningen. Hvis skolen skal kunne mestre økt mangfold blant elever er det behov for systemisk og skoleomfattende arbeid med fokus på elevenes kontekst i og utenfor skolen. Skoleomfattende arbeid med læringsmiljøet omfatter blant annet læreres kompetanse i klasseledelse og at elevene får sosial ferdighetsopplæring med varierende intensitet og omfang. Det er også viktig med konsultasjon til lærere og utvidet samarbeid med foresatte.

Systemrettet arbeid – "response to intervention"

Systemrettet arbeid tar utgangspunkt i et økologisk perspektiv og legger særlig vekt på kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. Det omfatter forebyggende tiltak (for eksempel innen atferdsproblematikk), tiltak som øker læreres kompetanse, (for eksempel innen grunnleggende lese- og skriveopplæring), og tiltak som forbedrer læringsmiljøet eller kvaliteten på opplæringen. Det kan også handle om tiltak som legger til rette for et systematisk samarbeid i skolen eller mellom skole og barnehage eller mellom kommunale tjenester.

En viktig modell for systemrettet og inkluderende praksis i skolen omtales som "response to intervention" (RtI) og kan framstilles som en pyramide eller rakett med flere trinn (Clark & Alvarez, 2010). Modellen illustrerer et skoleomfattende perspektiv for å identifisere og hjelpe elever så snart de får vansker, skolefaglig eller sosialt. Modellen viser økende intensitet på tiltak, prioriterer kunnskaps/ forskningsbaserte tiltak, og

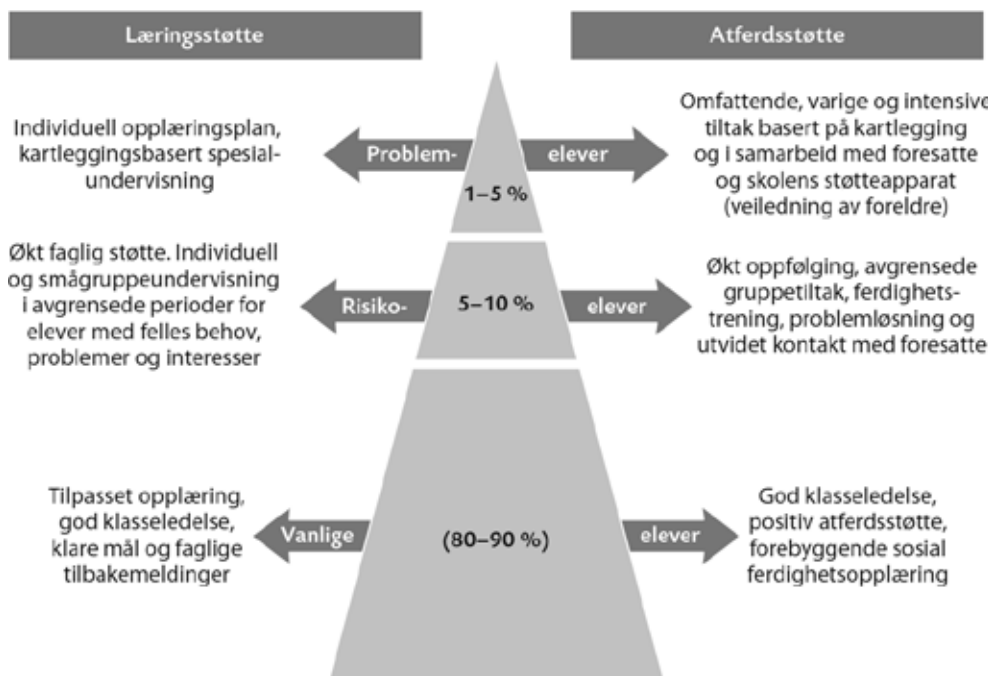
en problemløsende tilnærming for å tilpasse tiltak til elevens behov og for å ta beslutninger om undervisningen. Modellen legger også opp til og motiverer for en systematisk innsamling av data og evaluering for å avgjøre om eleven gjør tilfredsstillende framskritt. Modellen har tre nivåer, der en skiller mellom universelle tiltak, selekterte tiltak og indikerte tiltak, der de to øverste nivåene legger vekt på intensive og/eller omfattende tiltak. Tiltakene organiseres og samordnes på tre innsatsnivåer etter prinsippet om “noe til alle og mer til de som trenger det”.

Universelle tiltak retter seg mot alle elever som skoleomfattende undervisning i regler og rutiner, gode kartleggingsrutiner, evidensbasert og tilpasset undervisning og evaluering, klasseledelse, sosial ferdighetsopplæring og bruk av forebyggende programmer.

Eksempler på skoleomfattende tiltak kan være rutiner som følges i alle klasser og som formidler: 1) hvordan skifte mellom aktiviteter, 2) hvordan være inkluderende i sosiale og faglige aktiviteter, 3) hvordan opptre respektfullt når noen snakker eller gjør noe i klassen, og 4) positiv atferd utenfor klasserommet. Rasjonalet for modellen er at skolen gjennom gode universelle tiltak kan forebygge behovet for mer intensive og omfattende tiltak.

Selekterte tiltak kan være strategiske tiltak som smågruppeundervisning for elever som har felles interesser eller behov, sosial ferdighetsopplæring i smågrupper, daglig rapportering til foreldre, og skolebasert problemløsningsteam for tilpasset opplæring.

Indikerte tiltak er individuelle og intensive, blant annet som spesialun-



dervisning/ spesialpedagogiske tiltak, funksjonell atferdsevaluering, individuell plan, foreldrerettede tiltak (for eksempel Parent Management Training, Oregon (PMTO); De Utrolige Årene), og tverretatlig samarbeid. Der hvor slike finnes, prioriteres metoder, programmer og tiltak som bygger på og blir evaluert gjennom forskning (Ogden, 2013b). Lærernes metodefrihet vil på noen områder begrense seg til å velge mellom metoder med dokumentert effekt, mens på områder hvor det finnes lite forskning må forskning suppleres med erfaringsbasert kunnskap.

Evidensbasert praksis

Undervisning som evidensbasert praksis kan defineres som "... klart spesifiserte undervisningsstrategier som i kontrollerte forsøk har vist seg å være virksomme for å gi ønskede resultater overfor en bestemt gruppe elever" (s. 1, Mitchell, 2008) (min oversettelse). Definisjonen viser til at evidensbasert undervisning skal gi gode resultater for en definert elevgruppe sammenlignet med alternative tilnærminger. Mer generelt er idealkravene til evidensbasert praksis at den skal bygge på teori som forklarer hvorfor den virker og at den skal evalueres gjennom forskning, fortrinnsvis med kontrollerte design (Biglan & Ogden, 2008). Videre bør det utformes inklusjonskriterier som beskriver hvem tiltaket egner seg for og hvem det ikke egner seg for. Det bør også foreligge en skriftlig beskrivelse av tiltakets innhold i form av retningslinjer, prinsipper eller som en håndbok. Før evidensbaserte tiltak settes i verk må praktikere få opplæring i me-

toden slik at de får den nødvendige forståelsen og opplæringen må være tilstrekkelig slik at de kan praktisere metoden på en kompetent måte. Det må også sikres at tiltak iverksettes i det omfang og med den kvalitet som er utvikleren har forutsatt og som forskning har vist er virksom. Dette handler om implementeringskvalitet og forutsetter kontroll med at alle forutsetninger for kompetent utøvelse er tilsted (bl.a. at det er satt av tid, lokaler og ressurser) og videre at praksis er i overensstemmelse med tiltaks-beskrivelsen (også omtalt som tiltaksintegritet eller 'fidelity'). Og sist, men ikke minst skal evidensbasert praksis evalueres. Det kan handle om uformelle evalueringer der det dokumenteres hvilke tilbud elever får, og hvilke endringer som kan registreres. Det kan også handle om kontrollerte evalueringstudier for å undersøke om tiltaket er mer virksomt enn gjeldende praksis, og under hvilke betingelser det er virksomt. Det kan for eksempel vise seg at tiltak er mer virksomme for noen barn enn for andre (f.eks. avhengig av kjønn eller alder), men også at kjennetegn ved tiltaket virker inn på resultatene (bl.a. dosering, varighet og intensitet) (Ogden, 2013 a & b).

Evidensbasert praksis bygger på relativt detaljerte beskrivelser av arbeidsmåter, men også på teoretiske prinsipper og retningslinjer. Eksempler på forskningsbaserte retningslinjer for arbeidet med elever med ADHD eller sosiale og emosjonelle vansker finnes i rapporten fra Dyssegaard et al. (2013): *Effekt og pedagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*, Dansk Clearinghouse for Ud-

dannelsesforskning. Retningslinjene omfatter følgende punkter: a) det gis positiv atferdsstøtte, b) lærerne kjenner til virksomme evidensbaserte undervisningsmetoder, c) det er tett kontakt mellom læreren og elevene, d) elevene lærer å bruke selvregistrering som metode, e) tiltak implementeres av lærere og elever i fellesskap, f) det er laget presise målsettinger for elevene, g) det er et strukturert teamarbeid mellom lærere og ressurspersoner, h) det intervereres på yngre elever, i) spesialpedagog er tilstede i klassen, og j) pensum og oppgaver er tilpasset den enkelte elev. Som disse retningslinjene viser, er flere av anbefalingene generelle og må presiseres i forhold til en konkret situasjon og en bestemt elev. Evidensbasert praksis forutsetter derfor at tiltak iverksettes og tilpasses en definert situasjon av kompetente utøvere. Evidensbaserte programmer kan fungere som en "spydspiss" i skolens tiltaksarbeid, særlig på områder hvor praksis er mangelfull, for eksempel i forhold til sosial læring og forebygging av utagerende og internalisert problematferd. Som nevnt er ikke programmene et mål i seg selv, men et virkemiddel eller verktøy for å utvikle praksis gjennom kompetansestyrking og miljøutvikling. Selv om de bidrar til endring, betyr det ikke at forhold som praktikernes kompetanse og samarbeidet med barn og familier er uviktig. Samtidig er det grunn til å understreke viktigheten av at tiltakene kommer elevene til gode, og at dette dokumenteres. Det forutsetter miljømessig støtte fra hele personalet, at alle er informert om tiltakets innhold og mål og om hvordan de kan støtte opp om programmenes intensjoner om positive resultater på elevnivå.

Implementering

Et viktig innslag i det systemrettede arbeidet er tiltak for å sikre god implementering (Ogden & Fixsen, 2014). Implementering handler med andre ord om å sikre at tiltak gjennomføres i det omfang og med den kvalitet som forskningen har vist er virksom. Mens program-implementering handler om å sikre nødvendige rammebetingelser og kompetanse for å gjennomføre tiltaket så handler tiltaksintegritet om kvaliteten av det arbeidet som lærerne utfører i forhold til elevene. Hvis det viser seg at metoder eller tiltak ikke virker som forventet er det to mulige årsaksforklaringer: enten at tiltaket ikke var virksomt eller at det ikke ble implementert på en tilfredsstillende måte. I en travel skolehverdag kan det vise seg at lærere bruke mindre tid på å forklare og utdype enn det som var tenkt og at elevene får mindre tid til å lære seg eller bearbeide stoffet. Implementeringskvaliteten påvirkes også av lærernes engasjement og entusiasme, og om de har fått en god nok opplæring til å formidle tiltaket på en kompetent måte. Korte innføringskurs er ofte utilstrekkelige, og løpende veiledning fra noen som behersker metoden, kan være viktig for å oppnå gode resultater. Kort oppsummert forutsetter virksom implementering at personalet er motivert og bestemmer seg for å ta i bruk nye metoder eller tiltak. Det handler om høy problembevissthet hos et flertall ved skolen, at de ønsker å prioritere en aktivitet, og at tiltaket forventes å være mer virksomt enn gjeldende praksis. Videre er det nødvendig at en setter av tilstrekkelige med ressurser i form av tid, penger og

personale. Og sist, men ikke minst er det viktig at det finnes personer med kompetanse og vilje til å iverksette endring av praksis.

Skolen har mange oppgaver og utfordringer, og derfor er det alltid meningsforskjeller om hva den bør prioritere (Ogden, 2005). I de senere årene har sosial læring i skolen fått økt oppmerksomhet, både av hensyn til elev-ers skoleprestasjoner og til deres trivsel og tilpasning i skolen. Utviklingen av 'hele barnet' forutsetter et balansert forhold mellom kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og mye tyder på at dette gjør dem bedre rustet til å møte utfordringene i det 21. århundret (OECD, 2015; Ogden, 2015a). James Heckman (2010) uttrykker det slik: *“Cognitive abilities are important determinants of socioeconomic success. So are socioemotional abilities, physical and mental health, perseverance, attention, motivation and self confidence”* (s. 1-2). Han peker på at det sterke fokuset på prestasjoner i skolen har trukket oppmerksomheten bort fra en rekke andre faktorer som bidrar til at barn og unge lykkes i skolen så vel som i resten av livet. Han viser også forskning som underbygger at arbeidslivet i økende grad verdsetter sosial interaksjon og sosiabilitet.

Utøvende funksjoner og selvregulering

Tre begreper er sentrale for å forstå og forklare barns sosiale atferd og utvikling; utøvende funksjoner, selvregulering og sosial kompetanse. De utøvende funksjonene er lokalisert i hjernens frontallapp og handler om impuls-kontroll, arbeidsminne og fleksibilitet (Di-

amond, 2013). Selvregulering handler om hvordan barn regulerer oppmerksomhet, følelser og atferd (Berger, 2011), mens sosial kompetanse handler om læring av positivt vurderte ferdigheter som empati, ansvarlighet, samarbeid, selvkontroll og selvhverdelse (Gresham & Elliott, 1990).

Utøvende funksjoner (executive functions) er en av de mest studerte aspektene ved nevro-kognitiv utvikling. Selv om det har vist seg vanskelig i praksis å skille mellom ulike dimensjoner, så ser det ut til at arbeidshukommelse, impuls-kontroll og fleksibilitet samvirker i kompetente utøvende funksjoner (Center on the Developing child, 2011). Temaet er særlig relevant her, fordi det lenge har vært påvist at det er en sammenheng mellom aggressiv atferd og slike funksjoner. Blant annet ser utviklingen av språklig medierte utøvende funksjoner ut til å være viktig for reguleringen av fysisk aggresjon og utviklingen av sosiale problemløsnings ferdigheter (Eisner & Malti, 2015). *Arbeidshukommelsen* er kapasitet til å holde på og bearbeide informasjon i kortere perioder, som i hoderegning eller når individer sammenholder ideer og faktakunnskap. Hukommelsen bidrar også i sosial samhandling, som når barn planlegger og praktiserer ferdigheter, venter på tur i gruppeaktiviteter eller gjenopptar aktiviteter etter en pause. *Impuls-kontroll* handler om å kunne hemme impulser og tenke seg om før en handler. Det dreier seg om selektiv, fokusert og vedvarende oppmerksomhet, og om kognitiv kontroll over tanker og impulser som når en motstår fristelser, ignorerer distraksjoner eller kontrollere ut-

brudd. *Kognitiv eller mental fleksibilitet* er kapasitet til å ‘tenke utenom boksen’ eller å ‘skifte gir’ som når en ser ting fra flere perspektiver eller tilpasser seg skiftende krav og prioriteringer. Det handler også om å unngå rigiditet, for eksempel å bruke forskjellige regler i forskjellige situasjoner, eller prøve forskjellige strategier i konflikter med andre. Dette støtter både opp om kreativitet og kapasitet til å se ting fra andres perspektiv. Hjernens ‘utøvende funksjoner’ kan sammenlignes med en travel flyplass der flyledere håndterer ankomst og avgang for dusinvis av fly på mange rullebaner samtidig (Center on the Developing Child, 2011). Oppsummert hjelper utøvende funksjoner individer med å huske informasjonen som de trenger for å utføre oppgaver, ignorere distraksjoner, motstå negative impulser og vedlikeholde høy oppmerksomhet i en bestemt aktivitet. Disse funksjonene er byggesteiner i utviklingen av kognitiv og sosial kompetanse, og legger grunnlag for livsferdigheter, kompetanse og atferd. Men dette inngår ikke som en automatisk del av barns modning, men må læres. Forskning viser at utøvende funksjoner kan stimuleres gjennom øvelse og praktisering, noe som har positive ringvirkninger for sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner. De tre viktigste strategiene for styrking av utøvende funksjoner er (Center on the Developing Child, 2011):

- *Tools-of-the-mind* er programmer som sikter på å stimulere utøvende funksjoner som å fastholde og bruke informasjon, ignorere distraksjoner, planlegge handlinger og re-

videre planer når det er nødvendig. Kjernekomponentene tar utgangspunkt i språkets atferdsregulerende funksjon som når barn “tenker høyt” og gjennom rollelek og dramatisering og gjennom voksnes ‘stillasbygging’. Selvkorrigerende aktiviteter inngår, men også positiv samhandling med andre barn som i felles oppmerksomhet når de leser for hverandre eller løser oppgaver sammen (Bodrova & Leong, 2007). (www.toolsofthemind.org.)

- *Klasse/gruppeledelse* er programmer der lærere tilegner seg virksomme strategier for klasseledelse, eventuelt med støtte fra yrkesgrupper som hjelper med utfordringer i klasserommet og elevers individuelle behov (se også Ogden, 2015b).
- *Sosial og emosjonell ferdighetsopplæring* handler om lærere eller instruktører som er modell for og som underviser i sosiale og emosjonelle ferdigheter. Fokus er på prososial atferd, sosiale problemløsningsferdigheter, forståelse av og konstruktive måter å uttrykke følelser på, kontroll av impulsiv atferd og organisering av målrettet atferd (se også Durlak et al. 2011).

Det understrekes at utøvende funksjoner kan styrkes i fokuserte programmer, og at slike ferdigheter fortjener mye større oppmerksomhet i utformingen av programmer for førskolebarn. Programmer som har eksplisitt fokus på utøvende funksjoner har blant annet vist seg å påvirke lese- og regneferdigheter på en positiv måte (Center on the Developing Child, 2011).

Selvregulering handler om å kunne kontrollere oppmerksomhet, emosjoner og atferd (Masten & Coatsworth, 1998). Dette beskrives også som impuls kontroll, viljestyrke og å kunne motstå fristelser (Berger, 2011). Begrepet overlapper med impuls kontroll i utøvende funksjoner, og med selvkontroll dimensjonen i sosiale ferdigheter. Sammen med sosial kognitive ferdigheter som problemløsning og informasjonsbearbeiding, er selvregulering den underliggende mekanismen i både sosial og skolefaglig læring. Selvregulering utvikles i sosiale interaksjoner og gjennom regulering av andre, og blir deretter internalisert. I flere sammenhenger framheves selvregulering med vekt på selvdisiplin og selvkontroll som viktigere for skolefaglig framgang og senere yrkeskarriere enn intelligens. Utøvende funksjoner og selvregulering er grunnlaget for å lære og praktisere sosiale ferdigheter. Samtidig understreker sosiale ferdigheter at barn ikke bare kan tenke sosialt, men også handle slik at de når sine sosiale mål og helst på måter som blir positivt vurdert av omgivelsene.

Sosial informasjonsbearbeiding, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Dodge (1986) analyserte hvilke kognitive eller tankemessige oppgaver som inngår når barn samhandler med andre. Dette formulerte han som en *sosial informasjons bearbeidingsmodell* for barns sosiale atferd som består av fire trinn: koding av signaler, fortolkning av signaler, søking etter mulige reaksjoner og valg av reaksjon. I de to første fasene fortolker barnet situasjonen

og attribuerer intensjoner til samhandlingspartneren. I de to neste henter barnet fram erfaringer fra langtidshukkommelsen, evaluerer disse og velger hvilken som er best egnet å handle ut fra. Siden modellen beskriver hvilke prosesser som barn kan undervises i, har den vært nyttig i arbeidet med å utvikle intervensjoner for barn med sosiale tilpasningsproblemer (Crick & Dodge, 1994). Studier har vist at barn og unge med atferdsproblemer har vansker i alle faser av sosial informasjonsbearbeiding. For det første har de kodingsproblemer som går ut på at de koder og organiserer mindre sosial informasjon og færre sosiale signaler enn sine jevnaldrende. De har blant annet vansker med å gjenkjenne og forstå følelser, både hos seg selv og andre. For det andre har de fortolkningsproblemer slik at de lett misforstår og feiltolker sosiale signaler og handlinger. De har en tendens til å begå attribusjonsfeil som når de tillegger andre fiendtlige intensjoner i situasjoner hvor de oppfatter nøytrale eller tvetydige signaler som provokasjoner. For det tredje setter de seg ofte mål som er skadelige for sosiale relasjoner, noe som kan skyldes manglende problemløsningsferdigheter og impuls kontroll. Og for det fjerde har de færre reaksjonsalternativer å spille på, og vurderer ofte aggressiv gjengjeldelse om berettiget. Dette kan henge sammen med at de har pro-aggressive holdninger og evaluere aggressive reaksjoner positivt og som et middel til å oppnå ønskede resultater. En styrke ved SIP modellen er at den kan brukes for å identifisere svikt eller mangler i den sosiale informasjonsbearbeidingen. Derfor kan den

brukes til å planlegge intervensjoner som kognitiv ferdighetstrening (Fraser et al., 2005). Men selv om flere studier har vist at barn med atferdsproblemer har vansker med sosial informasjonsbearbeiding, har det ikke vært like enkelt å finne klare sammenhenger mellom ferdighetene i informasjonsbearbeiding og barnas atferd. I de senere årene har en også lagt vekt på følelsenes betydning i denne prosessen, og særlig vansker som barn kan ha med emosjonsregulering og negativ emosjonalitet (Eisner & Malti, 2014).

Sosial kompetanse.

Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap (Ogden, 2015a). Sosial kompetanse gjør det mulig å nå sosiale mål som å etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende så vel som til voksne. Det handler også om å tilpasse seg normer og leve opp til sosiale forventninger hjemme, på skolen eller i fritiden. Sosialt kompetente barn og unge kan uttrykke sine ønsker og behov, men også hevde sine meninger på en tydelig måte. Derfor bidrar sosial kompetanse til mestring av viktige utviklingsoppgaver på ulike alderstrinn samtidig som den rustet barn og unge til å mestre utfordringer senere i livet. Etter hvert som barn øker sin kompetanse blir de bedre i stand til å forstå og tilpasse seg sine omgivelser, og dyktigere til å påvirke andre slik at de får dekket sosiale behov. Nyere studier viser også

at sosialt kompetente elever lærer mer når det gjelder skolefaglig kunnskap og ferdigheter. Jennings og DiPrete (2010) argumenterer for at sosiale ferdigheter gjør det lettere for elever å anvende sine skolefaglige ferdigheter. Lærerne skaper læringsmuligheter i klasserommet, og sosialt kompetente elever utnytter disse bedre og lærer mer fordi de viser større innsats, er mer oppmerksomme og har mer selvkontroll. Lærere oppmuntrer også til læring utenfor skolen – for eksempel gjennom å gi lekser, og elevenes sosiale kompetanse påvirker om de benytter seg av disse mulighetene (Jennings & DiPrete, 2010). Andre understreker også at elever som setter seg høye mål og har tro på at de kan lære, står på når de møter motgang, løser problemer, mestrer stress, og organiserer skolearbeidet sitt bedre (Durlak et al., 2011).

Sosiale ferdigheter og sosial ferdighetsopplæring

Sosiale ferdigheter er viktige byggesteiner i sosial kompetanse. Formelt uttrykt, handler læring av slike ferdigheter om å velge relevant og nyttig informasjon fra en sosial kontekst, bruke denne informasjonen målrettet, handle verbalt og non-verbalt slik at en har maksimale muligheter for å nå sine mål, samtidig som en vedlikeholder gode relasjoner til andre (Beauchamp & Anderson, 2010). Sosiale ferdigheter er lært og uttrykkes frivillig. Selv om individer i ulik grad kan ha sosiale kontaktbehov, er det vanskelig å tenke seg at noen klarer seg uten sosial kontakt med andre. Men ferdighetene må læ-

res, og det skjer gjennom å observere andre, gjennom å praktisere og øve seg samt gjennom å få tilbakemeldinger på egne ferdigheter. For å kommunisere sosiale ferdigheter må en også ha nødvendige språklige og motoriske ferdigheter. Det er grunn til å merke seg at sosial ferdighetsopplæring går som en rød tråd gjennom virksomme forebyggende programmer i skolen (bl.a. Nordahl mfl., 2006 og www.ung-sinn.no)

Gresham og Elliott (1990) skiller mellom følgende 5 ferdighets-dimensjoner (eller responsklasser): samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati (Ogden, 2003, 2015a). *Samarbeidsferdighetene* dreier seg om å dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder. *Selvkontrollferdigheter* handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll. *Selvhevdelsesferdigheter* omfatter å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress. Videre er *empati* å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. *Ansvarlighet* dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eierdeler og arbeid. Disse sosiale ferdighetsdimensjonene ligger til grunn for målrettet sosial atferd som etablering og vedlikehold av gode relasjoner, der individet både tilpasser seg det sosiale miljøet, men også hevder egne rettigheter og meninger på en akseptabel måte.

Sosial ferdighetsopplæring er en tiltalende og etterspurt intervensjonsform. Den kan fremme sosial fungering

og tilpasning i familie skole og samfunn for barn og unge generelt, men også for barn og unge med et bredt spekter av problematferd. Elever med internaliserende problematferd som angst og depresjon synes å ha størst utbytte av slik opplæring, mens for utagerende elever bør sosial ferdighetstrening helst kombineres med foreldre- og familierettede intervensjoner. Det er viktig å være oppmerksom på hvordan en setter sammen læringsgruppene (unngå homogene problemgrupper), hvordan en sikrer høy implementerings-kvalitet, hvordan en legger til rette for overføring av læring og sikrer vedvarende miljøstøtte for sosialt kompetent atferd. Sosial ferdighetstrening forutsetter undervisning, opplæring og praktisering i et miljø der barn møter omsorgsfulle voksne som er kompetente endrings-agenter og gode modeller. Opplæringen kan være et ledd i et behandlingsopplegg, den kan ha et forebyggende siktemål eller mer allment bidra til barn og unges sosiale utvikling. Men selv om strukturerte og standardiserte programmer og behandlingsplaner kan ha en viktig funksjon, så er ofte de autentiske læringserfaringene som barn og unge gjør i skole, familie og fritid viktigere.

Det finnes to hovedtilnæringer i sosial ferdighetsopplæring. Ferdighetsbasert sosial kompetanseopplæring legger stor vekt på at barn og unge kan lære seg ferdigheter som bidrar til at de lykkes sosialt. Den sosial-kognitive tilnærmingen legger vekt å sosial problem-løsningsstrening, kognitiv restrukturering, trening i perspektivtaking, selvregulering, og hvordan de kan finne alternative løsninger på sosiale problemer. Van-

ligvis legges det størst vekt på de praktiske ferdighetene i arbeidet med barn, mens kognitive ferdigheter får bredere plass i programmer beregnet på ungdom. Men tilnærmingene er ikke uforenlige, og en del nyere programmer har innslag av begge.

En kartlegging av metoder for læring av selvkontroll ble gjennomført av Oxford research (2013) i Danmark. Resultatet var en systematisk kunnskapsoversikt over hvilke metoder og innsatser som så ut til å virke overfor barn og unge i alderen 7-17 år og som har problemer med lav selvkontroll, vanskelig temperament, impulsivitet eller lignende. Kartleggingen viste at: 1) *foreldretrening* hadde en dokumentert positiv effekt på lav selvkontroll hos barn opp til 12 år, også i de skandinaviske landene (bl.a. Parent Management Training Oregon (Oregon-modellen), De utrolige årene (IY), COPE og Komet), 2) *sosial ferdighetstrening* viste også lovende resultater i en eller annen form, og for enkelte grupper, men hadde ennå ikke vist positive effekter i de skandinaviske landene, 3) *sinnemestring/aggresjonskontroll* inkludert Aggression Replacement Training (ART), hadde vist positive effekter f. eks i Norge, 4) *kognitiv atferdsterapi* viste også lovende resultater, spesielt når det gjaldt barn med stille aggressiv atferd kombinert med andre atferdsforstyrrelser. Videre viste det seg at *familiebaserte intervensjoner* samlet sett syntes å ha positive effekter på barn og unge med lav selvkontroll (f.eks Multisystemisk Terapi, MST), og at multimodale atferdstiltak kombinert med medisiner hadde dokumentert en positiv effekt på barn med ADHD. Når det

gjaldt sosial ferdighetstrening formidlet rapporten at den kunne ha en positiv eller noe positiv effekt i forhold til vanskeligheter med lav selvkontroll når handlingen foregikk i skolesammenheng, og / eller når innsatsen involverte barnas foreldre. Sosial ferdighetstrening syntes også å ha en positiv innvirkning på barn og unge som var plassert i en institusjon. Det var imidlertid ikke klart om sosial ferdighetstrening hadde en positiv effekt på barn som var diagnostisert med ADHD og ODD. Rapporten fant bare én evaluering av sosial ferdighetstrening i de skandinaviske land og her kunne en ikke dokumentere noen effekt av innsatsen. Rapporten konkluderer derfor med at det fortsatt uklart om denne type tiltak kan ha en positiv effekt på barns selvkontroll. I en ny norsk undersøkelse fant en ikke noen positiv effekt av sosial ferdighetstrening som enkeltstående tiltak for barn med alvorlige atferdsproblemer (Kjøbli & Ogden, 2014). Det var heller ikke forventet, og det vises til at slik opplæring bør kombineres med foreldreveiledning i arbeidet med atferdsproblemer blant barn. Det bør også nevnes at sosial ferdighetstrening av og til har blitt gjennomført i homogene grupper med anti-sosiale barn eller unge. Faren er da stor for at deltakerne i slike grupper gjensidig forsterker hverandres negative atferd, og at dette har en sterkere påvirkning enn ferdighetstreningen. I barnehager og skoler er det grunn til å ha høyest forventninger til strukturerte sosiale ferdighetsprogrammer der alle elever deltar og der målsettingen er at opplæringen skal ha en forebyggende og kompetansefremmende funk-

sjon. Sosial ferdighetsopplæring og forebyggende tiltak påvirkes av daglig praksis, skolekulturen og klasse miljøet – en kan ikke “kurse” elevene til å bli sosialt kompetente eller motstandsdyktige. Det er viktig at hele personalet er informert, støtter og bidrar i arbeidet med å forebygge problematferd og fremme elevenes kompetanse. Det har imidlertid vist seg at lærere som påvirker mest, er de som lykkes med å integrere forebyggende og kompetansehevende tiltak i sin daglige kontakt med elever (Weare & Nind, 2011).

Barn tilbringer i dag en stor del av oppveksten i pedagogiske institusjoner som barnehagen, skolen og skolefritidsordningen. I den inkluderende skolen forventes det også at elever med funksjonshemninger og lærevansker, eller elever med sosiale og emosjonelle problemer skal kunne mestre det sosiale samspillet med jevnaldrende innenfor rammene av ordinære klasser. Dette stiller også nye krav til de som får jevnaldrende med svært varierende sosiale forutsetninger som medelever. I en skole for alle er det derfor en stor variasjonsbredde i elevenes sosiale kompetanse, og vi har mange eksempler på at barn ikke uten videre mestrer disse utfordringene. Ved siden av å ha en viktig funksjon i skolen, har sosiale ferdigheter og også vist seg å være viktig i det forebyggende arbeidet mot rusmisbruk, kriminalitet og psykiske helseproblemer. Dodge (2008) anlegger et utdannings- og folkehelseperspektiv når han beskriver antisosial atferd som en form for sosial analfabetisme, og derfor som en utfordring for den obligatoriske skolen. Han beskriver kronisk vold som en form for

sosial inkompetanse som samfunnet er nødt til å forholde seg til:

“Selv om samfunnet ikke ville nekte et barn tilgang til offentlig utdanning for deretter å internere ham eller henne som 18 åring for analfabetisme ... så ser vi ikke det latterlige i å nekte barn adgang til egnet undervisning og muligheter til å lære selv-regulering og så holde ham eller henne ansvarlig for inkompetent atferd som leder til voldelige handlinger i tidlig voksenalder.” (s. 19, min oversettelse).

Dette perspektivet formidler at korte opplæringstiltak eller begrensede treningsprogrammer antagelig ikke er nok for å forebygge antisosial atferd blant barn og unge. Det er en grunnleggende svikt i den sosiale opplæringen som tilsier at det er behov for et omfattende utdanningstilbud med kontinuerlig undervisning i sosiale ferdigheter som er identifisert gjennom forskningen om barn og unges sosiale utvikling. Vi bruker et minimum av 10 år på å lære barn å lese og skrive så godt de har forutsetninger til. En tilsvarende innsats er antagelig nødvendig hvis en skal lære barn og unge å “oppføre seg” eller handle sosialt kompetent.

Klasseledelse

En rapport om *lærere, undervisning og elevprestasjoner i grunnskolen* redigert av Søren C. Winter og Vibeke Lehmann Nielsen (2013) hadde et bredt og variert forskningsgrunnlag. Rapporten konkluderte med at en *tradisjonell undervisningsstrategi* med høy grad av

klasseledelse og høy grad av faglig rammesetting best predikerte elevenes gjennomsnittlige faglige prestasjoner. En slik strategi hjalp lærere i store og mellomstore klasser til å håndtere mange elever, uten at det gikk utover læringsmiljøet. Høy grad av klasseledelse ble praktisert av lærere som effektivt utnyttet tiden, som konsekvent fulgte opp avtaler og som sørget for at det var ro i klassen, blant annet med bruk av konsekvenser. Disse lærerne bidro også til en høy grad av faglig rammesetting med tydelige mål og høye forventninger, en utstrakt bruk av tester, elevplaner og tavle-undervisning mens de i liten grad trakk elevene inn i undervisningen. Samtidig rapporterte elevene om et godt sosialt miljø med gode sosiale relasjoner og et arbeidsmiljø med faste rammer og strukturer (Winter & Lehmann Nielsen, 2013). Men som Danmarks lærerforening uttrykte i en kommentar, betyr ikke det nødvendigvis at man bør vende tilbake til den gamle skolen med vekt på lydighet og disiplin.

Undersøkelsen danner en god bakgrunn for en presentasjon av klasseledelse som et universelt tiltak for å skape et læringsfremmende miljø i skolen. Fra å være et snevert perspektiv på 'disiplin' eller bråk og forstyrrelser i timen handler klasseledelse om problemforebyggende, inkluderende og sosialt utviklende undervisning (Ogden, 2015b). Og mens 'undervisning' fokuserer på 'hva' og læring som individuell prosess, så har klasseledelse fokus på "hvordan" og på "felleskap". Kort definert handler klasseledelse om retningslinjer for å holde kontroll og skape produktiv arbeidsro etter prinsippet om la-

vest virksomme tiltaksnivå. Prinsippet om lavet virksomme tiltaksnivå handler om at i bråkete og urolige klasser gjør lærere gjør så lite som mulig for å gjenopprette arbeidsro i undervisningen. Gode klasseledere er proaktive lærere som arbeider pågående og utholdende for å skape et positivt læringsmiljø. Målsettingen er å flytte kontroll fra lærer til elever. Det legges mer vekt på at elevene skal bli selvstendige og ansvarlige enn på at de skal være lydige. Det handler om å være fokusert og i forkant; å planlegge, forebygge, problemløse eller proaktiv gripe inn før små problemer blir til store konflikter. Klasseledelse er antagelig den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i sin yrkesrolle, og bygger på positive relasjoner. Men så mye som 70-80% handler om god undervisning. Læreren må kunne "lese" klassen for å forstå gruppeprosessene i undervisningsrommet, og for å kunne holde elevene oppmerksomme og fokuserte på undervisning og læringsoppgaver. Lærere må ha overblikk slik at de kan forholde seg til enkeltelever samtidig som de avleser hva som skjer i resten av elevgruppen. Når temaet settes på dagordenen hevder lærere ofte "at dette visste fra før". Det er antagelig også korrekt, – men spørsmålet er om de praktiserer denne kunnskapen.

Klasseledelse i dagens skole er også elevsentrert, med fokus på et inkluderende lærings-felleskap som bygger på positive relasjoner, samarbeid, deltagelse og støtte. Fokus er mer på ansvar enn på lydighet, og på indre mer enn på ytre kontroll. Elevene bevisstgjøres på hvor viktige der er for hverandre og hvordan de kan gjøre skoledagen tryggere, triveligere og mer lære-

rik og bekreftende for hverandre. Målet er også at de skal kunne lytte til hverandre, reflektere sammen og dele det de har lært med hverandre.

Det er laget flere meta-analyser eller systematiske kunnskapsoversikter om klasseledelse, blant annet Marzano, 2003, Evertson et al. (2006), Hattie (2009), Simonsen et al. (2008) og Korpershoek et al. (2014). Oppsummert tyder forskningen på at god klasseledelse handler om å: 1) Utforme hensiktsmessige regler og rutiner i klassen, og sørge for at de blir iverksatt og praktisert, 2) Etablere og håndheve virksomme konsekvenser for regelstyrt atferd og for regelbrudd, 3) Etablere gode relasjoner mellom læreren og elevene enkeltvis og som gruppe, 4) fokuserte lærere som er oppmerksomme på hva som til enhver tid foregår i timene og handler proaktivt på lavest virksomme tiltaksnivå, og 5) lærere som opptrer balansert og objektivt i vanskelige situasjoner. En meta-analysen av studier i perioden 2003-2013 konkluderte med at klasseledelse som intervensjon virket positivt på elevresultatene i barneskolen (Korpershoek et al., 2014). Blant de mest veldokumenterte programmene nevnes "School-Wide Positive Behavior Support", PATHS: "Promoting Alternative Thinking Strategies", "Zippy's friends", "Second Step" og "The Good Behavior Game". Med unntak av det siste er disse programmene tatt i bruk i ett eller flere skandinaviske land. Moderator analysene viste at alle elever hadde utbytte av klasseledelse og den mest virksomme komponenten fokuserte på elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Analysen viste også at programmer med fokus på læ-

rernes ferdigheter i klasseledelse heller enn på elevenes atferd, hadde mest positiv virkning på elevenes skolefaglige resultater.

Avsluttende kommentar

Atferdsproblemer er ingen homogen problemgruppe, men rommer store variasjoner i type og grad av vansker. Denne artikkelen fokuserer først og fremst på problematferd som forekommer i skolen og som et spørsmål om manglende sosial mestring eller sviktende sosial kompetanse. I den senere tid har en vært opptatt av å undersøke gjensidige, toveis eller transaksjonell dynamikk mellom barns atferd og deres omgivelser (Sameroff, 2009). Problemene kan ha sin bakgrunn i barns vansker med utøvende funksjoner og selvregulering, men også i en dysfunksjonell oppdragelse og svak tilknytning, antisosiale venner eller negative livshendelser. Men de kan også forklares som manglende læring eller praktisering av sosiale ferdigheter som selvkontroll og prososiale ferdigheter (dvs. vennlig og hjelpsom atferd uten å tenke på egennytten av denne). For det enkelte barn er utøvende funksjoner, selvregulering og sosial kompetanse viktig. Slike funksjoner og ferdigheter er ikke medfødt og utvikles ikke automatisk etter hvert som barn modnes. De må læres, og er derfor avhengig av et godt samvirke mellom individuelle forutsetninger og miljøbetingelser. Et godt læringsmiljø består av kompetente lærere og foreldre som sammen skaper et godt sosialt og skolefaglig læringstilbud. Gode læringsmuligheter oppstår ofte i inkluderende skoler som gjennom skoleomfattende tiltak gir til-

passet faglig og sosial opplæring etter prinsippet om “noe til alle og mer til de som trenger det”. Noen tilbud skal med andre ord være universelt rettet mot alle elever som god klasseledelse, sosial ferdighetsopplæring og positiv atferdsstøtte, mens andre må tilpasses den enkelte eller elevgrupper med felles behov. I denne artikkelen har skoleomfattende sosial ferdighetsopplæring og kompetanse i klasseledelse blitt viet spesiell oppmerksomhet. Noen elever har behov for mer hjelp og støtte enn det de kan få gjennom universelle tiltak, og kan trenge selekterte tiltak, gjerne i form av sosial eller skolefaglig smågruppeundervisning. For den lille gruppen elever med sammensatte og alvorlige problemer er det behov for indikerte tiltak som er individuelt tilpasset, omfattende og varige. For denne siste elevgruppen kan det også være aktuelt å tilby foreldrene råd og støtte gjennom foreldreveiledningsprogrammer. På alle nivåer anbefales det å bruke strategier, programmer, prinsipper eller metoder som bygges på og er evaluert gjennom forskning. Og når arbeidet med atferdsproblemer i skolen ikke virker som forventet, kan det hende at tiltakene eller ideene som de bygger på ikke er gode nok. Men det kan også hende at de ikke er godt nok implementert. Implementeringskvalitet er derfor viktig når kunnskap skal omsettes til praksis i skolen.

Referanser:

- Bay, J. (1982). *Auvikeren og ansvaret – på vei mot en konsekvenspedagogikk*. Oslo, Cappelen.
- Beauchamp, M.H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the

- development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39–64.
- Berger, A. (2011). *Self regulation. Brain, cognition and development*. Washington, APA.
- Biglan, T., & Ogden, T. (2008). The Evolution of the Evidence Based Movement. *European Journal of Behavior Analysis*, 9, 81–95.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2007). *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education.. 2nd edn*. New Jersey, Pearson.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. AFI-rapport 8/2014, Oslo, AFI Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building the brain’s “Air traffic control” System: How early experiences shape the development of executive function: Working paper no 11*. <http://www.developingchild.harvard.edu>.
- Clark, J.P., & Alvarez, M.E. (red) (2010). *Response to intervention. A guide for School Social Workers*. Oxford, Oxford University Press.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *The annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.) *The Minnesota symposium on child psychology*, 18. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Dodge, K. (2008). Framing public policy and prevention of chronic violence in American youths. *American Psychologist*, 63, 573-590.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S., & Tiftkici, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inclusion av børn med særlige behov i grundskolen*. Rapport nr. 13, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP: Aarhus universitet, København.

- Egelund, N. & Foss-Hansen, K. (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser: en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- Eisner, M., & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. In: *Handbook of child psychology and developmental science. Vol 3. Socioemotional processes*. Wiley online library.
- Evertson, C.M., & C.S. Weinstein (red.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 1045-1055.
- Glasser, W. (1969). *Skolen uten tabere*. København, Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Goldstein, A.P. (1999). *The prepare curriculum. Teaching prosocial competencies*. Champaign, Illinois, Research Press.
- Gordon, T. (1979). *Snakke med oss lærer!* Oslo, Dreyer forlag.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckman, J. (2010). Effective child development strategies. I: Zigler, E., Gillian, W., & Barnett, S. (red.) (2011) *The Pre-K Debates: Current Controversies and Issues*. Brookes Publishing Company.
- Heckman, J. (2013). *The case for investing in disadvantaged young children. EENEE Policy Brief 1/2012*.
- Jennings, J.L., & DiPetre, T.A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education, 83*, 135-159.
- Korpershoek, H., Harms, T., DeBoer, H., & Van Kujik, M. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*.
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001): *Elevatferd og læringsmiljø 2000: en oppfølgings-undersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Lund Larsen, L. (2009). *Evidens der virker? – en discussion af hvordan evidens kan kvalifisere lærerens pædagogiske praksis*. DPU, Aarhus Universitet.
- Marzano, R.J. (2003). *Classroom Management That Works. Research Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Virginia, ASCD.
- Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist, 53*, 2, 205-220.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nissen, P. (1978). *Involveringspædagogik*. København, Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B., & Rønnes, K. (red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet.
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3/2009. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*, OECD skills studies, OECD Publishing.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport, Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2003). The Validity of Teacher Ratings of Adolescents' Social Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*, 63-76.
- Ogden, T. (2005). *Skolans mål och möjligheter*. Rapport. Stockholm, Statens Folkhälsoinstitut (www.fhi.se).
- Ogden, T. (2013a). *Fra forskningskunnskap til pedagogisk praksis. Paideia, 6*, 7-17.
- Ogden, T. (2013b). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Vejledning og profession. Aarhus, Klim forlag.
- Ogden, T. (2015a). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015b). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Dansk utgave, København, Dafolo forlag.
- Ogden, T., & Fixsen, D. (2014). Implementati-on science: A brief overview and look ahead. *Zeitschrift für Psychologie, 222*, 4-11.

- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Oslo, Universitets-forlaget.
- Oxford Research (2013). *Systematisk kortlæging af metoder der kan styrke børn og unges selvkontroll.* København, Oxford Research & Det kriminalpræventive råd.
- Rathvon, N. (2008). *Effective school interventions. 2nd edn. Evidence-based strategies for improving student outcomes.* New York, Guildford press.
- Sameroff, A.E. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other.* Washington DC, American Psychological Association.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research and practice. *Education and treatment of children, 31*, 351–380.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner.* Hovedrapport fra forskningsprosjektet. "Skole og samspillsvansker. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M-A., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide, multilevel program targeting behavior problems in primary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*, 471-492.
- Sørli, M-A., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 98*, 190–202.
- Walker, H.M., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school. Evidence Based Practices. 2nd edn.* Thomson, Wadsworth.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International, 26*, i29-i69.
- Winter, S.C., & Lehman Nielsen, V. (red.) (2013). *Lærere, undervisning og elevprestationer i folkeskolen.* Rapport 13:09. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.

De vrede børn og unge

Når voldsom vrede ikke bare er et spørgsmål om anderledes hjerner.



Gennem de sidste 4 år har de vrede børn og unge beriget vores arbejdsliv. De har udfordret os, undret os, vakt vores nysgerrighed og ikke mindst skabt ny forståelse og ny mening for os! Artiklen er et produkt af denne proces. Den handler om, hvordan vi, sammen med børn og unge, har udviklet nye faglige vinkler og professionelle redskaber til arbejdet med børn og unge, der reagerer voldsomt, fx med vrede. Den handler også om, hvordan man som professionel kan løfte den somme tider paradoksale opgave at tilgodese et fællesskab og imødekomme inklusionsopgaven på samme tid. Hvornår er et barns handlinger så voldsomme, at vi må ekskludere det – for at beskytte fællesskabet? Og skal fællesskabet beskyttes mod særlige børn – eller skal det snarere rustes til at håndtere de svære følelser og sommetider uforståelige handlinger? Diamantforløbet for unge og Minidiamanten, de to konkrete undervisningsprogrammer, vi har udviklet, er funderet i praksis og samtidig teoretisk forankrede.

*af Maria Dressler, psykolog, Camilla Obel, lærer, Kasper Mikladal, psykolog
– alle medarbejdere i projekt Diamantforløbene, Pædagogisk Udviklingscenter –
Rødovre Kommune.*

Intro

*“Do not teach your children never to be angry, teach them how to be angry”
(Lyman Abbott)*

Vi har mødt mange vrede børn og unge igennem vores arbejde. Trusler, slåskampe og udfordringer i forhold til undervisningen er hyppigt blandt grundene til, at de har gået på flere skoler end de fleste. I 2011 fik vi en forespørgsel fra Nicolai, en vred ung mand, som ønskede hjælp til at styre sit temperament. Desværre viste det sig, at der faktisk ikke findes sådan en hjælp. Det viste sig også, at der ikke rigtig fandtes nogle professionelle redskaber til håndtering af vrede. Kun Kriminalforsorgen tilbyder systematisk vredeshåndtering.

Det ville imidlertid være dejligt for Nicolai, hvis han kunne lære at styre sit temperament inden han kom i kontakt med kriminalforsorgen, syntes vi. Det blev startskuddet til Diamantforløbene. Et projekt, hvor vi udvikler forebyggende undervisningsforløb i vredeshåndtering og styrkelse af fællesskab.

Denne artikel tager afsæt i vores arbejde og kan ses som et bidrag ind i inklusionsdebatten. Den handler om de børn og unge, der reagerer udadrettet med vrede og aggression; de børn og unge, der forstyrrer og udfordrer fællesskabet, fx i folkeskolen. Den handler også om de professionelle, hvis daglige opgave det er at være ansvarlige for et fællesskab og samtidig inkludere ele-

ver med mange forskellige forudsætninger – herunder dem, der reagerer med vrede og aggression. Ofte er disse børn på samme tid en del af fællesskabet og en trussel mod det.

Artiklen præsenterer en teoretisk og metodisk forståelse af vrede og andre vanskeligt håndterbare følelsesmæssige udtryk og reaktioner. Den beskriver herudfra praktiske interventionsmetoder. Konkret præsenteres 'Diamantforløbet for unge' og 'Minidiamanten for indskolingen'. Begge er manualbaserede forebyggende undervisningsforløb i vredeshåndtering. De er udviklet i en dansk kontekst med afsæt i den beskrevne teoretiske og metodiske ramme og i konkret samarbejde med dem, det handler om.

Hvem er de vrede børn og unge?

Vi kender dem under mange navne, de vrede børn og unge: Ballademagerne, de udadreagerende, dem, der er uden for pædagogisk rækkevidde, er syge i bøtten, voldelige, småkriminelle mv. De findes alle vegne og er alligevel svære at forstå og håndtere – både for andre børn og unge og for os professionelle. De vrede børn og unge er vanskelige at inkludere i det almene. De diagnosticeres ofte, og de ekskluderes ofte. I dagspressen er der jævnligt historier om dem, når de har raseret et kontor på Jobcentret, når de truer deres lærer, overfalder andre eller ikke profiterer af dyre evidensbaserede behandlingsprogrammer, målrettet netop dem! Ofte bliver de mødt af irettesættelser, sanktioner og magtanvendelser og ofte oplever vi, at det ikke har den ønskede effekt. Selvom de har fået at vide 100 gange, at de ikke må kaste med stole, gør de det alligevel igen!

Imidlertid er det også svært at finde alternative professionelle redskaber.

Inklusion og eksklusion

Inklusion er et begreb, der aktuelt debatteres meget. Begrebet refererer overordnet til en samfundsmæssig, aktuel udfordring og opgave, der blandt andet handler om, at fastholde flere elever i folkeskolen, og tilsvarende i lavere grad end hidtil visitere til specialtilbud. I skoleåret 2008/2009 udgjorde udgifterne til specialundervisning 23,9 % af de samlede udgifter til folkeskolen¹. Siden 1993 er antallet af børn, der diagnosticeres med en adfærdsbaseret diagnose, herunder ADHD-diagnosen, steget med 83 %², og alene fra 2006 til 2007 steg antallet af ADHD-diagnosticerede børn med 12 %³. Igennem de seneste mange år er målgruppen for specialundervisning således vokset støt. I lyset af denne udvikling er det meningsfuldt, at der er et økonomisk incitament til inklusion – som også mange kritikere fremhæver. Det handler om, hvordan vi som samfund bedst forvalter folkeskolebudgettet, men det handler også om samfundsøkonomien i bredere forstand. En undersøgelse fra Capacent⁴ viser, at specialundervisning mod forventning ikke øger sandsynligheden for en ungdomsuddannelse. 31 % gennemfører ikke 9. klasses afgangsprøve og 81 % påbegynder ikke en ungdomsuddannelse. I 2008 var unge med udviklingsforstyrrelser (ADHD, autisme spektrum diagnoser)

1 http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF10/100604_specialundervisning_folkeskolen.pdf

2 Egelund (2008)

3 Nielsen og Jørgensen (2010)

4 Capacent (2009, 50)

den næststørste gruppe af unge under 20 år, der fik tilkendt førtidspension⁵. Heraf var 80% mænd. Inklusion kan således også forstås som et led i bestræbelsen på at imødegå denne udvikling.

Indholdsmæssigt er inklusion af undervisningsministeriet⁶ defineret ved et fokusskift fra det enkelte barn til fællesskabet, og ved at alle børn, uanset forudsætninger, skal kunne opleve sig som værdifulde i og for fællesskabet. Men hvordan omsætter man som professionel konkret denne målsætning i sin daglige praksis? Hvordan kan fx en lærer understøtte et solidt og konstruktivt klassefællesskab, der muliggør læring og trivsel, og samtidig understøtte det enkelte barns oplevelse af sig selv som værdifuld deltager? Og hvilke rammer er der for det?

Der er igangsat en lang række initiativer i kølvandet på folkeskolereformen, som adresserer aspekter af disse spørgsmål. Endvidere findes en lang række programmer, som fx 'Trin for Trin' og 'Fri for Mobberi' der også kan være indfaldsvinkler i arbejdet med inklusionen. Men flere kritikere (fx Holst 2013, Laursen 2013, Frimand 2013) peger på, hvordan mange af disse programmer arbejder med forståelsesformer og individualiserede tilgange, der ikke harmonerer med inklusionstænkningens grundlæggende fokus på fællesskabet, jf. ovenfor. Kritikerne diskuterer på dette grundlag, om programmerne reelt understøtter inklusionen.

5 Cabi (2009)

6 <http://inklusionsudvikling.dk/Tanker-bagbegreberne/Om-Inklusion>

Inklusionsopgaven i praksis er således på mange måder kompleks og vanskeligt gennemskuelig.

Diamantforløbene som inklusionsfremmende

Med Diamantforløbet og Minidiamanten giver vi vores bud på, hvordan man som professionel kan arbejde med inklusion af børn og unge med udadrettede reaktioner samtidig med at fællesskabet understøttes. De teoretiske og metodiske perspektiver, vi arbejder med, giver mulighed for at forstå og håndtere de vrede – både for børn, unge og professionelle – men er samtidig en almen forståelsesramme, der kan anvendes i forhold til alle. Hermed ønsker vi at bidrage til en udvidelse af det almene – til en normaliserende bevægelse – i tråd med de samfundsmæssige interesser, der afspejler sig i inklusionstænkningen. Det er også i tråd med nyere (mod)diskursive strømninger, som fx Brinkmann (2010, 2014) er en stærk dansk eksponent for.

Det væsentlige for os er ikke en stillingtagen til, hvorvidt diagnoser og det omfang, de anvendes i, er en nødvendig og hensigtsmæssig praksis. Det væsentlige er, at arbejde ud fra forståelsesrammer, der modvirker kategorisk og normativ opdeling af børn og unge.

Helt centralt i vores tilgang til arbejdet med vrede børn og unge står, at der som udgangspunkt hverken er noget galt med dem eller deres vrede. Vreden er forståelig og i udgangspunktet normal. Det kan forekomme banalt, men vi synes det er værd at understrege særligt, da netop vrede/aggressive/udadrettede udtryksformer ofte beskrives og forklares med patologiserende og problematiserende begre-

ber. Konkret vil de børn og unge ofte blive defineret ved det, de ikke kan eller har, fx manglende impuls kontrol og empati, manglende koncentration, manglende opmærksomhedsstyring mv. Ifølge Juul (2014, 39) hænger det sammen med en antiaggressionskultur, der er gået helt amok; en kultur, hvor aggression er blevet tabuiseret.

Hvad er Diamantforløbene?

Vi har i skrivende stund udviklet to Diamantforløb: Diamantforløbet for unge og Minidiamanten til indskoling. Diamantforløbet for unge henviser sig til unge mellem 14 og 25 år, mens Minidiamanten er designet til indskoling. Begge forløb har samme teoretiske og metodiske grundlag. Der arbejdes med udgangspunkt i en relationel, kontekstuel og historisk menneskeforståelse og med en forståelse af vrede, som en god og helt almindelig følelse, der dog somme tider – som også andre følelser kan gøre det – kommer til udtryk på u hensigtsmæssig vis.

Begge forløb består af 8 moduler, der er progressivt opbygget. Det betyder, at opgavernes og øvelsernes kompleksitetsgrad stiger i takt med deltagerens tryghed og tillid.

	Minidiamanten
Modul 1	Intro og teori i børnehøjde
Modul 2	Billeder på vrede – og andre følelser
Modul 3	Følelser og kroppen
Modul 4	Fællesskab – mig og de andre
Modul 5	Tidslighed og sammenhæng

Modul 6	Mentalisering
Modul 7	Regulering og mentalisering
Modul 8	Opsamling, afslutning og fejring

	Diamantforløbet for unge
Modul 1	Intro og billeder på vreden
Modul 2	Intro til vreden – vreden i kroppen
Modul 3	Krop og adfærd
Modul 4	Vredens tegn og tricks
Modul 5	Tidslighed – vredeshistorier
Modul 6	Træning af sociale færdigheder
Modul 7	Konsekvenser og netværk
Modul 8	Opsamling, afrunding og fejring

Fx arbejder vi med både store og små med vredesbilleder, som vi har udviklet i samarbejde med Tatiana Goldberg, psykolog og tegneseriekunstner. Over-



ordnet tjener arbejdet med billeder et normaliserende formål: Alle mennesker kan vælge et eller flere billeder, der udtrykker deres måder at føle og vise vrede på. Metodisk anvendes de ud fra et eksternaliserende princip (White 2007): Samtalerne med deltagerne tager afsæt i billederne, hvorved vreden og dens uhensigtsmæssige udtryk skilles fra personen. Samtidig gøres et abstrakt emne mere konkret.

I ungeforløbet, hvor 'Fuck dig-dragen' indgår, vælger alle deltagere på modul 1 et billede, de synes udtrykker deres vrede. De tager herpå et billede af billedet med deres mobiltelefoner. På modul 2 interviewes deltagerne om deres vrede ud fra deres valgte vredesbillede. I modul 7 anvendes vredesbillederne igen. Denne gang til en afdækning af, hvordan deltagerens vrede indgår i familiære og/eller relationelle mønstre. Herudfra arbejdes med deltagerens forståelse af historiske og relationelle sammenhænge, social læring og hvordan deres egne reaktioner giver mening i det lys. Netop forståelse og betydning af sammenhænge understøttes også af 'humørbarometer', som anvendes i stedet for afkrydsning. Frem for at markere om deltagerne er til stede eller ej ved kryds, bedes hver deltager vurdere sit aktuelle humør på en skala mellem 1 og 10. Ganske enkelt, men ikke desto mindre en kilde til megen nyttig information – både for professionelle og kammerater. Humørbarometeret er et eksempel på et element fra forløbene, der nemt kan overføres til den daglige praksis.

Hvert modul har et overordnet tema, men er koordineret på en måde, der har til formål at styrke deltagerens fornemmelse for sammenhænge

temaerne imellem. Hvert af de 8 moduler varer 1½ time, og forløbet er hele vejen styret af en uddannet kursusleder.

I forløbene arbejder børnene og de unge med at undersøge forskellige former for vrede – hvordan vreden kan se forskellig ud fra person til person, og hvordan mange andre følelser kan blande sig sammen med vreden, når den bliver dominerende. Det er tilfældet for de børn, der er vanskeligst håndtérbare. Vi arbejder dernæst med at undersøge forskellige aspekter ved vreden: Dens funktion og kompetence, dens historie og de problemer, den af og til kan afstedkomme.

Design

Designmæssigt er der stor forskel på forløbene. Diamantforløbet til de unge er gruppebaseret. Forløbet køres med grupper på max 6 kursister, opdelt efter køn og alder – unge under 18 for sig, og unge over 18 for sig. Det henvender sig til unge, der allerede har erfaring med, at deres vrede har haft store og alvorlige konsekvenser og gerne vil ændre på det. De unge deltager på frivillig basis. Der kan argumenteres for, at der er en ekskluderende bevægelse i dét, at en særlig udvalgt gruppe tages ud af de vante aktiviteter for at deltage i Diamantforløbet. Imidlertid vil denne gruppe ofte allerede have gjort sig mange erfaringer med at være 'dømt ude' og fordelene ved at være sammen med en gruppe, der deler erfaringsgrundlag og udfordringer opvejer, i vores optik, det uhensigtsmæssige ved formen. I praksis har det vist sig, at der er positive konnotationer knyttet til at deltage i Diamantforløbet, hvilket kan give en anden slags adgang til fællesskabet fx i skolen.

Minidiamanten er til gengæld klassebaseret. Når børn endnu går i indskolingen, er der fortsat mulighed for at forebygge eksklusion af de elever, der i særlig grad reagerer på måder, der er vanskelige at forstå og forholde sig til. Der er derfor i Minidiamanten stor vægt på at etablere en fælles forståelse og et fælles sprog for følelsesmæssige reaktioner og udtryk – for hele klassen. Vi finder det meningsfuldt at arbejde klassevis, netop fordi vores tilgang er almen og bredt anvendelig. Vi finder det meningsfuldt også, fordi følelser fylder rigtig meget i en helt almindelig klasse og det derfor synes hensigtsmæssigt, at klassen har en fælles forståelse og sprog. I Minidiamanten arbejder vi herudover med forældreinddragelse: Forældrene orienteres om forløbet før opstart og i forbindelse med hvert modul modtager forældrene et følgebrev, der dels beskriver, hvad deres børn har lavet og dels giver ideer til aktiviteter, der kan viderebringes og anvendes hjemme. Det er vigtigt at understrege, at forældreinddragelsen ikke involverer en forventning om forældredeltagelse. Distinktionen er vigtig, da alle børn skal have lige præmisser for deres deltagelse i forløbet, uagtet de forældre de har.

Læringsaktiviteter

I begge forløb skelner vi mellem tre overordnede læringskategorier:

- Fysisk/sensorisk regulering
- Følelsesmæssig regulering og balancering
- Refleksiv/mentaliseringsfokuseret aktivitet (Levine & Kline 2006, Perry & Szalavitz 2011)

Konkret er hver kategori omsat til forskellige aktiviteter, øvelser og lege. Undervisningsmæssigt arbejder vi i begge forløb med mange forskellige, afvekslende læringsformer. De konkrete øvelser adskiller sig naturligt i de to forløb i og med de henvender sig til to helt forskellige aldersgrupper, men alle øvelser er forankret i den teoretiske ramme.

Kropslig regulering bliver, med vores teoretiske tilgang, væsentlig, fordi regulering er en forudsætning for børns læring, mentalisering og refleksion. Regulering har også betydning for i hvilket omfang og hvordan fx vrede kommer til udtryk. “Løven efter haren”⁷ er et eksempel på en kropsligt regulerende øvelse på Minidiamanten. Bolden er haren, der løber mellem børnenes hænder. Efter lidt tid sendes en anden bold rundt. Det er løven, der forsøger at fange haren for at spise den. “Løven og haren” er en sjov leg, som involverer alle børn og fordrer samarbejde. Samtidig aktiveres børnenes kropslige reaktioner. Afhængigt af om børnene identificerer sig med løven eller haren, vil det mærkes forskelligt i kroppen. Vi taler med børnene om, hvordan det mærkes forskelligt at forfølge henholdsvis blive forfulgt, og de opfordres til at prøve begge positioner. Teoretisk set arbejdes der i denne øvelse med at mærke et højt arousalniveau og ro og styrke børnenes opmærksomhed på forskellen. Regulering i Diamantforløbet med unge sker bl.a. med en boldøvelse, hvor alle deltagere skal kaste bolde til hinanden. De skal altid kaste til den samme og modtage fra

⁷ En øvelse fra Levine og Kline (2014)

den samme person. Der er op til 5 bolde i spil ad gangen. Når spillet kører, stoppes op og et nyt mønster etableres. Spillet viser hvor hurtigt koordinerede handlinger etablerer sig som mønstre mellem mennesker og foranlediger en efterfølgende samtale om, hvor hurtigt et mønster etableres og hvor udfordrende, det kan være at ændre. Samtidig med at spillet i sig selv regulerer deltagerne kropsligt, giver det herudover mulighed for at deltagerne demonstrerer en række kompetencer, som de ofte har oplevet ikke at mestre, fx koncentration og opmærksomhedsstyring.

Følelsesmæssig regulering og balancering fokuserer på at forankre følelsesmæssige erfaringer og reaktioner dér, hvor de hører til, og højne bevidstheden om følelserne og deres effekt. I både Diamantforløbet og Minidiamanten arbejder vi på at udvikle et sprog om de følelser, vi mærker, hvordan de aktiveres og hvilke reaktioner og handlinger, de giver anledning til. Det gør vi blandt andet med udgangspunkt i det særligt udviklede billedmateriale, som er eksemplificeret ovenfor.

Refleksiv og mentaliseringsbaseret aktivitet er rettet mod at styrke de analytiske kompetencer hos børnene og de unge. Mentalisering kan kort defineres som kompetencen til at skabe forståelse af egne og andres mentale tilstande og relationelle forhold. Det vil sige en mental aktivitet, hvor adfærd tolkes i lyset af motiver og intentioner (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). At kunne forholde sig og reagere og samtidig have en opmærksomhed og nysgerrighed på, hvad der er på spil for de andre, er en forudsætning for et

velfungerende fællesskab i vores optik. I Minidiamanten trænes mentalisering bl.a. i en øvelse, der hedder "Tankelæserbrillerne"⁸. Her introduceres børnene for et par "magiske briller", der kan hjælpe dem med at læse hinandens tanker. Med de unge trænes mentalisering primært i forhold til 'et fælles tredje', fx med videosekvenser af konflikter fra Paradise Hotel.

Både for de små og de store er mange elementer på forløbet tilrettelagt således, at de kan videregives og anvendes efter forløbet. Fx arbejder de unge med en snekugleøvelse som en måde at 'købe sig et ekstra minut' på forløbet. De unge ryster snekuglen efter en provokation eller forud for en situation, der almindeligvis kan have en provokerende effekt på dem. De kigger på kuglen, mens sneen daler og i samme bevægelse lægger affektniveauet sig hos dem. Snekuglen fås som gratis app til mobiltelefoner og kan således bruges i situationer, hvor der er behov for at købe sig et ekstra minut, også efter Diamantforløbet. Med de små, arbejder vi fx med babushka dukker⁹ som en måde konkret at forholde sig til, hvordan mange følelser kan blande sig sammen, men udadtil kun se ud som en. Fx er de børn, der reagerer med vrede og slår, ofte kede af det og måske skamfulde samtidig. Babushka dukker kan også fremadrettet anvendes, når de små skal forholde sig til og forstå, hvad der er på spil hos sig selv og andre.

8 Inspireret af Eia Asen

9 Inspireret af Struik (2014)

Teoretisk forankret, praktisk tilrettelagt
Begge de forløb, vi har udviklet er baseret på et grundigt teoretisk fundament og omsat til en konkret manual. Det vil sige, vi har nedskrevet forløbene trin for trin på en måde, der går det muligt for andre professionelle at implementere forløbene direkte i deres professionelle kontekst. Til manualen hører en konkret materialekasse og en adgang til en dropbox mappe, hvorfra alle dokumenter, lyd- og billed-filer, breve mv. kan downloades. Det er naturligvis også muligt at bruge manualen som et inspirationskatalog til sin daglige praksis og plukke øvelser og metoder ud, der giver mening i forhold til den konkrete hverdag, en professionel står med.

Formålet med at tilrettelægge Diamantforløbene på denne måde har først og fremmest været pragmatisk: At gøre det nemt og direkte anvendeligt for de professionelle i fx folkeskolerne. Det er vores erfaring efter mange år i den primærkommunale sektor, at lærere ofte oplever det vanskeligt at omsætte ny læring til konkrete tiltag i en hektisk hverdag præget af mange dagsordner, forventninger og krav. Man kan således udmærket være blevet inspireret af fx oplæg om at tænke 'rundt om barnet' fremfor 'ind i barnet'. Men spørgsmålet bliver hvordan man skal omsætte det, når et konkret barn igen har slået et andet barn i frikvartret en helt almindelig tirsdag.

Ofte er det netop transfer, altså dét at omsætte gode ideer, teorier og metoder i praksis, der stiller sig i vejen for ønskværdige forandringer. Ved både at beskrive det teoretiske grundlag, de konkrete metoder og deres formål bru-

ger vi manualformatet til at facilitere transferopgaven. Det er vores bestræbelse, at vi med manualen samtænker udviklings-, lærings- og anvendelseskonteksten (Rasmussen 2003).

Professionelle forholdemåder til de vrede børn og unge

Relation eksisterer ikke internt i en enkelt person. Det er nonsens at tale om "afhængighed" eller "aggressivitet" eller "stolthed" og så videre. Alle den slags ord har deres udspring i det, der sker mellem mennesker, ikke i et eller andet inden i et menneske. (Bateson 1984, 137)

Når vi som professionelle arbejder med børn og unge, bliver vores grundlæggende forståelser interessante at se nærmere på. De betydninger og forståelser, vi tilskriver børn og unge og deres handlinger, muliggør nogle løsninger og håndteringsmuligheder og stiller sig i vejen for andre. Enhver brug af viden, eksplicit eller implicit, bearbejder verden på en særlig måde og virker dermed også regulerende for de mennesker, der befolker den. Sat på spidsen kan en professionel tænke, at et barn er "syg i bøtten" eller "uden for pædagogisk rækkevidde" eller han kan tænke, at barnet handler som svar på nogle betingelser, historiske, kontekstuelle og relationelle, som den professionelle muligvis ikke har kendskab til, men som ikke desto mindre kan kaste lys på barnets handlinger. De to måder at tænke på giver adgang til forskellige professionelle forholde- og handlemåder og vil ofte også involvere

forskellige oplevelser af egen professionel kompetence. Tænker en lærer fx, at der *'...hos Mike må være tale om en psykiatrisk problemstilling, siden han hver dag er uopmærksom i undervisningen, svarer igen og reagerer voldsomt i et omfang, der sjældent matcher det, der udløste reaktionen'*, vil en løsning på Mikes problem naturligt forudsætte en psykiatrisk kompetence, som læreren ikke selv besidder. Det kan resultere i en henvisning til psykiatrien og samtidig give anledning til, eller bekræfte en oplevelse af, selv at være uden reelle handlemuligheder i forhold til Mike. Hvis læreren alternativt ser Mikes handlinger og reaktioner, som en invitation (Hertz 2006, Juul 2013); en anledning til at undersøge nærmere, hvordan det kan være at Mike reagerer så voldsomt og hvad der mon gør, at Mike mister opmærksomheden i undervisningen, vil det give anledning til andre professionelle forståelser og handlemuligheder. Lærerens forståelser og handlemuligheder bliver af afgørende betydning for de forståelses- og handlemuligheder, Mike får i relation til læreren og skolen som kontekst.

Professionelle handlemuligheder handler ikke bare om individuel stillingtagen

Med Diamantforløbene skriver vi os ind i og ud fra en position, hvor samspil og samskabelse af vores psykologiske og sociale virkelighed sker relationelt og kommunikativt, ikke inde i individet. Vi skriver os ind i en tilgang, hvor vi som professionelle må flytte blikket fra børns og unges egenskaber og adfærd til at forstå dem som del af de relationer, de indgår i, i konkrete kontekster, for at

skabe mening, forståelse og forandring. Teoretisk er dette efterhånden en velkendt pointe, som ses udfoldet mange steder i pædagogisk og psykologisk praksis, men det er vores erfaring, at den kan være vanskelig at fastholde eller omsætte til konkret handling alligevel. Blandt andet fordi de dominerende diskurser og institutionelle praksisser i vid udstrækning understøtter en mere individorienteret eller kategoribåret tilgang. Men også fordi vi som mennesker i mødet med hinanden og i forståelsen af os selv faktisk oplever, der er noget konsistent ved både mig og den anden – noget der ikke indfanges af tidens mere konstruktionistiske børne ideer. Noget, der rækker ud over tid og sted og det, der konkret foregår her og nu.

I Diamantforløbene kobler vi de konstruktionistiske perspektiver med udviklingspsykologi og nyere traumeteori og forskning. Koblingerne giver mulighed for en forståelsesmodel, hvor et barns liv, dets betingelser, dets tilknytninger til vigtige voksne, de begivenheder, det oplever osv. bliver afgørende for barnets konstitution og udviklingsmuligheder. Samtidig bekræfter det den intuitive forståelse af mig og den anden som konsistente personer. Nyere neuropsykologisk forskning understøtter denne forståelse (Nordanger & Braarud, 2014). At arbejde ud fra en traumeteoretisk forståelse er i god tråd med aktuelle strømninger indenfor europæisk psykiatri. Struik (2014) fortæller, hvordan en hollandsk ADHD klinik nu rutinemæssigt undersøger, hvorvidt et barns adfærd er traumatisk betinget eller er forståeligt i lyset af barnets liv, før barnet udredes for ADHD. Mange af de udtryksformer,

der diagnostisk definerer ADHD, er også kendetegnende for børn og unge med traumatiske erfaringer – også de vrede! Og som Hertz (2010) siger, så holder vi op med at være nysgerrige på barnet eller den unges liv og historik, når han får en (forklaringsgenererende) diagnose.

Det følger som naturlig konsekvens af vores grundlæggende forståelse, at de professionelle muligheder ikke alene afgøres af den enkelte professionelles egen tilgang. De muligheder, der konkret er for at hjælpe en elev med særlige behov, forudsætter ofte en diagnose. Fx er kommuners bevillingspraksis ofte baseret på diagnoser.

De professionelle muligheder ses også influeret af mere overordnede samfundsmæssige forventninger. Rockwoolfondens nylige rapport (Daley et. al 2014) konkluderer, at ubehandlet ADHD koster det danske samfund i omegnen af knap 3 milliarder kroner om året, og at det derfor bliver vigtigt at diagnosticere langt tidligere i livet. Med udgangspunkt i denne rapport kan man hævde, at professionelle, som fx lærere, får en ikke ubetydelig rolle i forhold til at være med til at opspore børn, der har vanskeligheder svarende til de diagnostiske kriterier for ADHD til gavn for både børn og samfund. Der kan således opstå et muligt paradoks, når en lærer på et almenpsykologisk grundlag arbejder på at inkludere et barn, der potentielt kunne diagnosticeres med ADHD, fremfor at bidrage til en tidlig diagnosticering.

De her skitserede grunde kan give et indblik i den kompleksitet, som inklusion i praksis udgøres af. De skal på

ingen måde forstås som en udtømmende liste, men kan snarere ses som kvalificerende hverdagens paradoksale og til tider selvmodsigende professionelle indsatser. Samtidig kan de bruges til at kaste lys over, hvor udfordrende det kan være for professionelle at navigere i alle de forventninger, forståelser og krav, der implicit og eksplicit er i spil hver eneste dag. Vores bidrag ind i dette professionelle rum, involverer en beskeden ambition om at levere en konkret værktøjskasse, der er i tråd med såvel samfundsmæssige behov, som udtrykt i bl.a. folkeskolereformen, tanker om inklusion og som er solidt forankret teoretisk og metodisk.

Betragtninger om metode

Det almene som form

Som beskrevet ovenfor, er det en afgørende pointe i vores tilgang til feltet, at vi arbejder ud fra almene forståelser, der kan bringes i anvendelse generelt – i forhold til de vrede, de glade, de triste, de store, de små, de diagnosticerede og de andre. Denne pointe ses reflekteret i vores metodiske greb, herunder vores begrebsbrug og vores design af forløbene.

Inspireret af White (2007, 2011) forstås vi de begreber og forståelser, der anvendes i enhver kontekst, som afgørende for den enkeltes muligheder for at forstå sig selv, sine problemer og i det hele taget sin væren i verden. Det følger af denne forståelse, at en problematiserende referenceramme, stik mod hensigten, vil fastholde problematiske handlinger og forståelser. I en tid, hvor mange forståelser og forklaringer baserer sig på (problematisk) adfærd, bliver

faren for uhensigtsmæssigt selvforstærkende processer, i vores optik, stor. Ved, i Diamantforløbene, at tale om handlinger frem for adfærd, tilstræber vi sprogligt at adskille person fra problem, således at børnene og de unge kan opnå en forståelse, hvor 'nogle af mine handlinger nogle gange er et problem' frem for en forståelse, hvor 'jeg (eller min hjerne) er et problem' (Winslade & Monk 2000). Det er vores erfaring, at disse sproglige forskelle, sammen med en nysgerrighed på, hvordan handlinger kan forstås som invitationer, bidrager til mere hensigtsmæssige forståelser. Forståelserne giver potentielt mulighed for at børnene og de unge kan udvikle en større tro og et udvidet blik på deres egne handlemuligheder og uanede muligheder.

Vores udgangspunkt i det almene er også fundamentet for, at Diamantforløbene er et undervisningsforløb frem for et behandlingsforløb. Der er tale om en almen indføring i og udvidelse af kendskabet til og forståelsen af sig selv og vrede som fænomen. Børnene og de unge er altså med på et undervisningsforløb, fordi der er noget, de gerne vil lære mere om og blive bedre til, ikke fordi de i udgangspunktet har noget, eller er noget, som nogen andre synes, der skal gøres noget ved. De væsentlige forskelle til trods, har undervisnings- og behandlingsmæssige forløb overordnet en række fællestræk: Man kan for begges vedkommende tale om dem som *interventioner* og *forandringsprocesser*. I Diamantforløbene forstår vi interventionen på den måde, at vi forstyrrer deltagerens forståelse af vreden, dens årsager, nødvendighed, funktioner og konsekvenser, ved at introducere an-

dre alternative forståelser og forklaringer af sammenhænge. Ved forandringsprocesser forstår vi dét, at vi sigter mod at ruste deltagerne til at forandre forståelser og handlinger, måder at skabe mening på og måder at interagere med hinanden på. At Diamantforløbet er et undervisningsforløb for en gruppe eller en klasse tilføjer endnu et forandringsaspekt: Vi ønsker at gøre vreden, og følelsesmæssige reaktioner og udtryk generelt, til et fælles anliggende frem for et individuelt. Altså i stedet for, at børnene og de unge går med deres vrede selv, bygger den op, handler på den, forsøger at undertrykke den, oplever de er de eneste, der har det sådan osv., lægger vi vreden ud til en fælles undersøgelse, drøftelse og forståelse. Vi håber, Diamantforløbene derigennem lærer børnene og de unge, at det dels er en følelse/et problem, som andre kan genkende hos sig selv, dels er noget, man med fordel kan håndtere sammen med andre. Heri ligger også en almengørelse.

Det sociale menneske – den sociale udvikling

Inspireret af Hertz' (2009) brug af Bateson (1972) arbejder vi samlet med en forståelse af mennesket som en kompleks tilblivelse, der både involverer biologiske, psykologiske og sociale aspekter, som forstås i-og-med hinanden. Vi bliver til som mennesker, både i psykologisk og neurologisk forstand via et kontinuerligt samspil med vores omgivelser og på baggrund af det medfødte potentiale, vi hver især har med os. Vi fødes alle med et stort – om end forskelligt potentiale. Der er ikke uendelige, men altid uanede udviklings-

muligheder. De uanede muligheder tilhører ikke individet. De findes i fællesskabet (Hertz 2010).

I den optik må mennesker altid forstås på tre, gensidigt afhængige, akser: Som historiske, kontekstuelle og relationelle tilblivelser.

Et teoretisk blik på vrede

Når vreden overtager magten

Som vi har redegjort for, er vores udgangspunkt, at vreden er en helt naturlig og nødvendig følelse, der også rummer mange kompetencer og funktioner. Men for nogle af de børn og unge, vi beskæftiger os med, har den, i hvert fald i visse situationer, taget magten fra dem. Ofte er det den eneste følelse, disse børn og unge refererer til – de mærker ikke andre! ‘Så blev jeg irriteret’, er det, vi ofte hører dem sige når de er både 7 og 18 år. Når vreden bliver dominerende, forstår vi den som afledt eller sekundær. Vi forstår den som en udtryksform, der involverer mange andre komplekse følelser (Simon 2005).

At det netop er vreden, der bliver dominerende, ser vi, i tråd med nyere udviklingspsykologi (Sonkin 2010; Mikulincer & Shaver 2011; Simon 2005; Fonagy, Gergely, Jurist & Target 2004) som et svar på nogle betingelser i børnenes og de unges liv. Den kan fx forstås som den bedst mulige selvbeskyttelse i en familie og et miljø, der har været udfordrende for et barn. Måske har barnets andre følelser været vanskelige at forstå og håndtere for forældrene, måske har der været særlige omstændigheder i hjemmet, fx sygdom, misbrug eller vold. Der kan også være tilfælde, hvor vreden er blevet vold-

somt fremtrædende på grund af mere enkeltstående episoder præget af tab af handleevne eller en oplevet trussel, fx en skilsmisse, en trafikulykke, et overfald, en indlæggelse på et hospital eller lignende (Levine & Kline 2006). Det giver mening, at det er netop dét, der sker, da vrede faciliterer handlekraft og mod; egenskaber, der kan være afgørende i forhold til episoder som de nævnte.

Bo er 15 år. Han har gået i 5 forskellige skoler. Skolerne har haft det til fælles, at de på et tidspunkt har syntes det var en rigtig god idé, at Bo skiftede til en anden skole. De har også det til fælles, at de synes, Bo har gjort det svært for lærere og pædagoger at beskytte de andre børn i klassefællesskabet og at hans adfærd har haft en karakter, der kræver andre faglige forudsætninger end dem, som man kan forvente i et alment skoletilbud. Bo er vred og vild. Han er ofte blevet defineret ved dét, andre synes, han ikke kan: Reflektere, opføre sig ordentligt, være empatisk, udøve selvkontrol, sidde stille, høre efter og honorere kravssituationer. Som 15-årig ved Bo derfor en hel del mere end de fleste jævnaldrende om, hvordan han er forkert og ikke passer ind i fællesskabet.

På Bos nye skole går det også dårligt. Bos forældre er blevet indkaldt til et møde. Mødet handler om, at Bo (fortsat) er for aggressiv. Det er svært at

håndtere for lærerne og de andre elever bliver bange for ham. Der er mange 'kommunedamer' tilstede foruden Bo og hans forældre. Bos far siger, at det ville være meget nemmere, hvis Bo blev ked af det i stedet for altid at ende i 'det røde felt'. 'Kommunedamerne' nikker. Der bliver talt om andre ting og pludselig sker det: Bo begynder at græde. Reaktionen fra begge hans forældre er, at de sidder som frosset fast til deres stole. Ingen siger noget. Ingen gør noget. Der sidder Bo. Ked af det, sårbar og på sin vis helt alene i verden, til trods for at mødelokalet er fuldt. Han er 15 år og der er tilsyneladende ingen, der lige der, kan vise ham vejen i det kaos, der åbner sig, når vreden lægger sig. Og det er der sikkert også mange gode grunde til. Ikke desto mindre giver mødet en bedre forståelse for Bo og for, hvordan hans reaktioner giver rigtig god mening. Det kan stadig være en fordel for Bo at udvikle nye strategier, men som det gælder for os alle, så er det nemmere, når udgangspunktet er forståelse frem for 'forkerthedsstempling'. Bo på sin side har høstet endnu en erfaring, der bekræfter, hvorfor det er en god ide at forblive vred og forvente det værste – særligt fra voksne.

Vores forståelse af vreden, dens udtryksformer, dens kompleksitet og dens forandringspotentialer er i tråd med nyere neurovidenskabelig forsk-

ning i hjernens plasticitet og betydningen af spejlneuroner¹⁰ for den menneskelige udvikling (Hertz 2006). Med begrebet plasticitet peger forskningen på det forhold, at hjernen fysiologisk kan forandre sig, afhængig af hvad den bruges til. Med andre ord udvikles og forandres hjernen ved måden, den bruges på i sociale interaktioner. Udvikling forstås, afledt heraf, som en social proces, hvor de forventninger, krav og responser, vi mødes med, spiller en rolle. En implikation er, at der nemt opstår selvforstærkende eller opretholdende processer, hvor fx 'en aggressiv ung' forventes at håndtere situationer aggressivt, fordi det er det, han plejer. Netop forventningen øger samtidig sandsynligheden for, at den unge honorerer den ved at gentage sin (uønskede) aggressive håndtering (Borup & Pedersen 2010). Dette fænomen er også kendt som Rosenthaleffekten efter den amerikanske psykolog Rosenthal (1968), der med sin forskning påviste, at en persons forventninger til en anden persons præstationer har en tendens til at blive opfyldt – uanset om de er positive eller negative. Det vil være afgørende for et menneskes udfoldelse og udvikling af sine uanede muligheder og dermed selvforståelser, hvilke omgivelser, og relationer, det indgår i og følgelig hvilke forståelser, forklaringer, forventninger og handlinger, det møder.

10 En type nerveceller, som bl.a. gør det muligt at sætte sig i andres sted og imitere andres handlinger

Når vreden stammer 'langvejs fra' – traumeteori

Den forstørrede, sekundære vrede; den vrede, der bliver besværlig; den vrede, som kan forstås historisk og som udspiller sig i konkrete situationer i relation til konkrete andre, forstår vi som traumatisk betinget. Et traume er kendetegnet ved altid at opstå i relationen mellem mennesker, deres omgivelser og konkrete begivenheder. Med andre ord kan det aldrig forstås ud fra mennesket i sig selv, men må forstås historisk, relationelt og kontekstuelt. Også selv om det bliver en del af mennesket. Traumatiske hændelser kan være store eller små, mere eller mindre almenne, enkeltstående eller gentagne. Fælles for dem er, at de er blevet til erfaringer og har fået en gennemgribende betydning for barnets/den unges forståelse og håndtering af sig selv og verden. Og fælles for dem er, at de er lagret såvel kropsligt som mentalt (Levine & Kline 2006). Ofte forbindes traumer med voldsomme hændelser som krig eller seksuelle overgreb. I vores forståelse er traumer imidlertid en uundgåelig del af et helt almindeligt levet liv – om end naturligvis ofte i en ganske anden målestok. Vi understreger igen – det er alment!

Traumatisk funderede reaktioner kan kendes ved, at de ofte vil fremstå meget stærke i forhold til den konkrete udløser i en given situation. Udløseren har trigget en følelsesmæssig eller sensorisk erfaring af traumatisk karakter fra barnets eller den unges liv, som har aktiveret alarmberedskabet. Herfra handler det ikke længere om den konkrete anledning, men, lidt populært sagt, om en overlevelseskamp. Overle-

velseskampen giver måske ikke mening i den konkrete situation, hvor den udspiller sig, men giver altid mening i lyset af barnets eller den unges livshistorie/erfaringer.

Når en lærer kan undre sig over, at lille Per går helt amok i klassen, blot fordi han blev bedt om at tage sin kasket af. Når intensiteten af hans reaktion slet ikke, i lærerens perspektiv, matcher det, der udløser den. Og når det også, bagefter, er uforståeligt for Per selv; han kender jo godt reglen om kasketter i undervisningen og ved lige så godt som læreren, at han har fået det at vide mange gange, så giver det mening at undersøge om situationen, kommunikationen, anmodningen, reglen eller andet har aktiveret noget hos Per, der har traumatisk karakter.

Den feedback, vi får fra vores deltagere på Diamantforløbet for unge viser, at de netop oplever deres reaktioner uden for deres egen bevidste kontrol. De beskriver at 'låget ryger af', 'de går i sort' eller 'det slår klik' – alt sammen almene metaforer som samtidig kan oversættes med at adgangen til fornufte midlertidigt er suspenderet, fordi den unge, på baggrund af sine tidligere erfaringer og følelsesmæssige reaktioner, får aktiveret sit alarmberedskab. Derved underlægges de deres følelsesstyrede og automatiske overlevelsesreaktioner.

“Trauma has nothing whatsoever to do with cognition (...). It has to do with your body being reset to interpret the world as a dangerous place. That reset begins in the deep recesses of the brain with its most primitive structures, regions

that, he says, no cognitive therapy can access. It's not something you can talk yourself out of.”

(Van Der Kolk i Interlandi 2014, se også Van Der Kolk et al. 2005)

Det er en meget stor belastning at have et forhøjet alarmberedskab. Og det får betydning for en lang række væsentlige forhold i tilværelsen, herunder muligheden for at lære. Med et traumeperspektiv kan voldsomme reaktioner gøres meningsfulde, både for de børn og unge, som handler voldsomt, men også for de professionelle.

Arbejdet med regulering, kropslige og sanseorienterede øvelser i Diamantforløbene adresserer kropsligt lagrede erfaringer og dermed potentielle traumatiske erfaringer.

Det har vist sig i vores arbejde, at netop øvelser, der tager deres afsæt i det konkrete, i krop og handling, giver børn og unge på Diamantforløbene den største oplevelse af at være kompetente.

De professionelle og inklusionsudfordringen – en opsamling og kritisk refleksion

Vi har i artiklen udfoldet dele af den kompleksitet, som den professionelle dagligt må navigere i og definere sin faglighed i forhold til. Den kompleksitet, hvor den professionelle forståelse og håndtering af børn og unge, herunder de vrede og udadreagerende, foregår til hverdag. Artiklen har leveret en måde at forstå vrede og udadrettede reaktionsformer, og den har præsenteret Diamantforløbene, som en måde at understøtte inklusionsbestræbelsen generelt og mere specifikt, som en måde at arbejde professionelt i forhold til de

børn og unge, hvor vrede og udadrettede reaktionsformer giver anledning til problemer. Diamantforløbene er undervisningsforløb med konkrete øvelser, der skal gøres, og opgaver, der skal løses. Samtidig er det en interventionsproces, hvor deltagerne er en værdifuld del af et fællesskab og lærer måder at tage del i fællesskaber på.

Er Diamantforløbene også, sine intentioner til trods, endnu et tidstypisk eksempel på en tiltagende disciplinering af børnelivet? Er det endnu et eksempel på, hvordan ideen om (individue) kompetenceudvikling vikler sig ind i alle aspekter af børnelivet? Eller skriver Diamantforløbene sig ind i en udvikling, der tror at professionelt relations- og læringsarbejde kan ske via en manual? Man kan uden besvær argumentere for, at svaret på alle disse tre spørgsmål er JA. At styrke børns forståelser og følelsesmæssige håndteringsstrategier kan sagtens kaldes kompetenceudvikling. At lære børn, at særlige udtryksformer er mere acceptable end andre og udstikke rammer for, hvordan børn er sammen i et meningsfuldt fællesskab kan sagtens forstås som disciplinering. Og ja, at arbejde ud fra en manual er praktisk håndgribeligt og tilgængeligt, men vil selvsagt altid repræsentere en simplificeret tilgang til et yderst komplekst arbejdsfelt.

Bestræbelsen på at udvikle manualiserede og sammensatte interventions- og læringsforløb som diamantforløbene kan således – eller bør måske tilmed – ses som endnu en selvmodsigende eller paradoksalt professionel indsats i en kompleks virkelighed oppebåret af forskellige deltagere med forskellige inte-

resser, forudsætninger, orienteringer, engagementer og dagsordener. Hvordan kan diamantforløbene på den ene side tage teoretisk afsæt i Batesons systemiske præmis, at menneskelige forståelser og psykosociale virkeligheder udvikles historisk, kontekstuelt og relationelt og på den anden side tilbyde en standardiseret, abstraheret og re-produktiv tilgang på tværs af gruppe-, klasse-, og skolekontekster og på tværs af forskellige praktikere, der indgår i forskellige relationer? Er forløbene udviklet ud fra det succeskriterium, at videnskabsteoretisk refleksion, konkrete øvelser/handleanvisninger og en skole-virkelighed anno 2015 skal hænge sammen i en smuk matematisk ligning, er der stadig mange spørgsmål og problemer, der forbliver ubesvarede og uløste.

Diamantforløbene er nok udviklet med afsæt i en (videnskabs)teoretisk, kommensurabel referenceramme, hvor forskellige perspektiver er tænkt sammen. Men forløbene er ikke kun idealistisk og teoretisk bårne, de har i særdeleshed et pragmatisk sigte. Med andre ord er forløbene praksisrettede, og de er udviklet med det formål at kunne anvendes i meget konkrete sammenhænge på meget konkrete måder.

Diamantforløbene kan altså godt, som de fleste andre modeller for handling, ses som udtryk for en teknisk rationalitet baseret på den antagelse, at standard intervention (øvelser), anvendt på standard problemer (vrede og eksklusion) skaber standard udfald ('ikke-vrede' og inklusion). Og måske netop derfor kan man godt gå hen og få den opfattelse, at følger den professionelle bare diamantforløbenes anvisnin-

ger på en identisk måde, er den hellige grav velforvaret, og vi kan læne os tilbage i en blind tro på, at forløbene nok skal skabe den forandring, de er tænkt til.

Men sådan hænger det næppe sammen. Som Bateson (1972) siger, må vi ikke forveksle kortet med det terræn, det er et kort over. Modellen er ingenlunde en idealiseret repræsentation af virkeligheden, og den virker kun, hvis den professionelle 'virker', og hvis børnene eller de unge 'virker'. Det kan godt være, at diamantforløbene nogle gange kan anvendes på en lignende måde, men problemer i skoleklasser er ikke identiske, og diamantforløbene skal derfor altid – i en vis udstrækning – 'hackes' og justeres i forhold til den konkrete kontekst, som de skal sættes til at virke i. Det kræver særligt to typer af færdigheder hos den professionelle. For det første en færdighed i overhovedet at følge manualen fra a til z, fra en regelstyret brug af en analytisk rationalitet. For det andet kræver det en kontekstspecifik viden og det, vi kan kalde, en erfaringsbaseret færdighed; flydende beherskelse af 'tavs' viden og praktisk know-how. Denne færdighed er særligt nødvendig til at håndtere, når virkeligheden ikke lige ser ud, som manualen har beskrevet den. Den professionelle står således også foran en opgave, hvor hun skal lære samt udvikle sig med sine færdigheder undervejs, som hun gør sig erfaringer med netop virkeligheden. Det er tilmed en ambition med forløbene, at den professionelle også skal lære noget, og hun også i en vis udstrækning skal forholde sig reflektivt og kontekstspecifikt til brugen af manualen. Dia-

mantforløbene kan med andre ord næppe styres og afvikles af hvem som helst.

Med udviklingen af diamantforløbene har vi forsøgt at håndtere nogle af disse paradokser med afsæt i netop en pragmatisk tilgang. Fokus er således på det mulige indenfor de givne strukturelle og diskursive rammer; på, at skabe positive forandringer for børn og børnefællesskaber. Det betyder, at vi fx forholder os til de vilkår, som gør, at danske lærere, ifølge en undersøgelse fra 2010 (Nordahl et al.), definerer om trent hver 4. elev som vanskelig eller problematisk, som netop vilkår. Vilkårene bliver det afsæt, hvorfra vi forsøger, via blandt andet manual og kompetenceudvikling, at udvide forståelsen af børn som almene, også når de er vanskelige og problematiske. Man kan sige, at vi indholdsmæssigt forsøger at få det bedst mulige ud af de eksisterende former.

Referencer

Bateson, G. (1972): Steps to an Ecology of Mind. University of Chicago Press.

Bateson, G. (1984): Ånd og natur – En nødvendig enhed. New York: Ballantine Books.

Borup, B. & Pedersen, S. (2010): Tårnvejskollegiet. I Bertelsen, P. (red.): *Aktør i eget liv. Om at hjælpe mennesker på kanten af tilværelsen*. Frydenlund.

Brinkman, S. (red.): Det diagnosticerede liv. Forlaget Klim.

Brinkmann, S. (2014): Stå fast. Et opgør med tidens udviklingstvang. Gyldendal business.

Brown, T. (2008): Design thinking. I *Harvard Business Review*, june 08

CABI: Center for Aktiv Beskæftigelsesindsats (2009): Unge og førtidspension – *Hvem er de unge, og har de et alternativ til førtidspension?* http://www.cabiweb.dk/files/Temaer/CABI%20research/BRIK%20PDF/BRIK-førtidspens_baggrundsnotat_1209.pdf

Capacent for undervisningsministeriet (2009): *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med handicap* http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF09/091118_uddannelsesresultater_unge_med_handicap.ashx

Daley, D. et. al (2014): Private and Social costs of ADHD. Cost Analysis. Study Paper no. 69. University Press og Southern Denmark. Odense.

Egelund, N. (2008). Special undervisning – det komplekse område. Foredrag på Det Centrale Handicapråds møde 2008. I Bendixen (red.): *Nyhedsmagasinet Lighedstegn 1/2009*.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2004): *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Karnac Books.

Frimand, A. (2013): Når følelserne skal uddannes – “Trin for Trin”. I *Unge Pædagoger nr. 1, 2013*.

Hertz, S. (2006): På udkig efter de unges invitationer. I *Fokus, vol. 34., 2006* Universitetsforlaget.

Hertz, S. (2009): Diagnoser og afmagt. Fænomenet diagnose kan ses som et udvalgt øjebliksbillede. *Vera No 47*

Hertz, S. (2010): ADHD – selve forkortelsen forstyrrer vores nysgerrighed! Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 4/2010.

Holst, L. (2013): Inklusionens konceptgørelse – PULS. I *Unge Pædagoger nr. 1, 2013*.

Interlandi, J. (2014): A revolutionary approach to treating PTSD. I *NY Times*, 22.5.2014.

Juul, J. (2013): Aggression – en naturlig del af livet. Akademisk Forlag.

Laursen, H. Dyrborg (2013): PALS – der er grund til bekymring! I *Unge Pædagoger nr. 1, 2013*.

Levine, P. & Kline, M. (2006): Trauma Through a Child's Eyes: Awakening the Ordinary Miracle of Healing; Infancy Through Adolescence. North Atlantic Books

Mikulincer, M. & Shaver, P.R. (2011): Attachment, anger and aggression. I Shaver & Mikulincer (red): *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences*. Washington, DC: American Psychological Association.

Nielsen, K. og Jørgensen, C. R. (2010): Patologisering af uro? I Brinkmann, S. (red): *Det Diagnosticerede Liv – Sygdom uden Grænser*. Klim

Nordanger, D. & Braarud, H. (2014): Reglering som nøkkelbegreb og toleransevinduet

- som modell I en ny traumepsykologi. I *Tidsskrift for norsk psykolog forening vol 51, nr. 7 2014*.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A., Aasen, A., Kostøl, A. (2010): *Ulighed og variationer*. Høgskolen i Hedmark & University College Nordjylland.
- Rasmussen, O. V. (2003): Viden i praksis. I: Nordiske Udkast, årgang 31, nr. 1
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the class room. I *The Urban Review*. September 1968, vol. 3, issue 1
- Simon, J. (2005): Imago. Kærlighedens terapi. Kbh.: Dansk Psykologisk forlag
- Sonkin, D. (2010): Anger: Attachment and Neurobiological Perspectives. I *The Therapist. Vol. 22 #6*.
- Struik, (2014): Treating chronically traumatized children: Don't let sleeping dogs lie. Ruthledge.
- Van der Kolk, B., Roth, S., Pelcovitz, D., Sunday, S. & Spinazzola, J. (2005): Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. I *Journal of Traumatic Stress, Vol. 18, No. 5, October*
- White, M. (2007): *Maps of Narrative Practice*. Norton Professional Books.
- White, M. (2011): *Narrative Practice: Continuing the conversations*. I WW Norton & Company, New York
- Winslade, J. & Monk, G. (2000): *Narrative Mediation: A New Approach to Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.

Konflikt og samarbejde mellem ressourcepersoner og lærere om inklusion



På baggrund af observationsstudier af et såkaldt inklusionsteam på Rød-kilde Skole bidrager artiklen med indblik i dilemmaer, som knytter sig til at skabe professionelt fællesskab mellem almenlærere og ressourcepersoner om inklusionsudvikling. I forskning om samarbejde mellem ressourcepersoner og almenlærere fremhæves nøgleord som blandt andet fælles mål, fælles værdier og fælles problemforståelser. Idealforståelser der er udtryk for et ønske om, at professionelle med særlige inklusionskompetencer og særlige ressourcer (så som tid, efteruddannelse, organisatorisk forankring) i fællesskab med almenlærere skal skabe nye muligheder for læring og trivsel i folkeskolens (udfordrede) læringsfællesskaber. I artiklen formuleres blandt andet en antagelse om, at der knytter sig et dilemma til ressourcepersoners involvering i læreres hverdagsliv, problemidentifikation og problemløsningsstrategier og ressourcepersoners involvering i og forpligtelse på inklusionsudvikling som et politisk projekt. Et dilemma der udfoldes som væsentligt at have kendskab til og tage aktiv stilling til i forhold til at forstå og organisere samarbejde om inklusionsudvikling.

*Tilde Mardahl-Hansen, ph.d.studerende,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet*

Indledning

Denne artikel henvender sig til inklusionslærere, inklusionskonsulenter, PPRpsykologer og andre kategorier af professionelle ressourcepersoner, som har til opgave at bidrage til inklusionsudvikling i folkeskolen. Inklusionsloven og siden hen folkeskolereformen har betydet en reform af forventninger til lærernes kompetencer og professionsforståelser (bla. Nielsen 2014, Inklusionsloven 2012). Udover lærerne selv, forældre og elever vil politikere, skoleledelser og skolens øvrige professionelle *noget med lærerne*. Som en konsekvens heraf organiserer både Undervisningsministeriet, kommuner og skoler forskellige typer af ressource-

personer og støtteenheder med det formål at bidrage til udvikling af inkluderende læringsmiljøer og udvikling af læreres pædagogiske praksis i henhold til en politisk inklusionsdagsorden.

Formålet med artiklen er at give et indblik i, hvorledes dilemmaer i ressourcepersoners arbejde peger på nødvendigheden at inddrage en teoretisk forståelse af social praksis som konfliktuel, når vi skal forstå og organisere samarbejde om inklusion i folkeskolen.

Artiklen er opbygget således, at indledningsvist introduceres artiklens relation til anden forskning i samarbejde mellem ressourcepersoner og lærere i folkeskolen. I sammenhæng hermed præsenteres den teoretiske argumen-

tation for, at vanskeligheder i skolen – og samarbejde om disse – må udforskes med afsæt i subjektive perspektiver på deltagelse i skolens sociale hverdagspraksis. Herefter gives en kort introduktion til artiklens case og efterfølgende udfoldes artiklens praksisnære analyser af en gruppe ressourcepersoners arbejde for at skabe professionelt fællesskab om inklusionsudvikling

Samarbejde forankret i praksis

At skabe meningsfulde samarbejdsrelationer mellem ressourcepersoner og lærere er væsentligt, blandt andet fordi lærerne på den ene side er udpeget som centrale forandringsagenter for øget inklusion i folkeskolen (Ratner 2013) og på den anden side oplever vanskeligheder i forhold til løfte den 'forandringsopgave', de er stillet. Opgaver der tidligere var knyttet til 'det særlige' eller 'det almene', 'det faglige' eller 'det sociale' skal nu i højere grad håndteres sammenhængende, hvilket synes at intensivere konflikter i og om skolen og at have negative konsekvenser for læreres oplevelse af at kunne magte de opgaver, de er stillet. Undersøgelser foretaget i forbindelse med implementering af inklusionsloven (SFI 2013, EVA 2011, 2013) peger på, at lærere oplever at mangle kompetencer og sparring særligt i forhold til elever, som tidligere har kunnet henvises til specialtilbud, men som nu skal deltage på meningsfulde måder i de almene læringsfællesskaber. Udfordringer knyttet til uro i undervisningssituationer samt udadreagerende adfærdsmønstre og mistrosvsel hos enkelte elever fremhæves som nogle af de vanskeligheder, som lærerne oplever at have

behov for støtte til at håndtere. Et centralt spørgsmål for landets skoler og kommuner har i forlængelse heraf været; hvordan organiserer vi støtte til lærerne, der har den størst mulige effekt i forhold til at skabe inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen?

En arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet udgav i 2014 rapporten '*Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*'. Rapporten konkluderer overordnet, at samarbejde mellem lærere og ressourcepersoner af forskellig slags¹ kan have afgørende betydning for udvikling af inkluderende læringsmiljøer.

Følgende citat indgår i rapportens opsummering:

Forskning viser, at ressourcepersoners betydning for udvikling af inkluderende læringsmiljøer er størst, når ressourceperson og almenlærer arbejder tæt sammen i både problemidentifikations- og problemløsningsprocessen. Endvidere er det vigtigt, at ressourceperson og lærer arbejder sammen om implementering og evaluering af indsatserne' (UVM, 2014, s. 6).

Forskning peger således på, at ressourcepersoner ikke kan 'nøjes med' at være eksperter. Inklusionsudvikling

1 I rapporten '*Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*' (UVM 2014) er betegnelsen 'ressourcepersoner' en overordnet kategori for en række forskellige typer af både interne og eksterne ressourcepersoner i folkeskolen, herunder inklusionsvejleder, inklusionskonsulent, og inklusionsagent.

kræver samarbejdsrelationer, der overskrider traditionel skelnen mellem 'hvem der udvikler' (ressourcepersoner af forskellig type) og 'hvem der skal udvikles' (eksempelvis læreren). Forskergruppen bag Undervisningsministeriets rapport fremhæver yderligere nogle væsentlige anbefalinger og guidelines til organisering af samarbejde om inklusion. Tæt samarbejde om både problemidentifikation og problemløsningsstrategier, gensidig tillid og respekt, tilgængelighed, ressourcepersoners faglige og relationelle kompetencer og legitimitet i lærergruppen er blandt de faktorer, der i rapporten fremhæves som afgørende for et bæredygtigt samarbejde til fordel for børns deltagelsesmuligheder og læring i folkeskolen. Modsat kan eksempelvis manglende tillid, manglende tilgængelighed og manglende ledelsesopbakning til ressourcepersoners arbejde være hæmmende for realisering af samarbejds muligheder. Rapportens anbefalinger har således fokus på personer, relationer og kompetencer og understreger dermed på den ene side væsentligheden af at forankre støtte til lærere i læreres daglige praksis og mangler på den anden side blik for netop den præmis, at vanskeligheder i skolen – og samarbejde om disse – skal forstås i sammenhæng med en kompleks, social hverdagspraksis.

Et teoretisk udgangspunkt

Denne artikels analyser er inspireret af social praksisteori (Lave) og kritisk psykologi (eks. Holzkamp, Dreier, Højholt, Schraube, Axel) blandt andet ved at tage udgangspunkt i en interesse for ressourcepersoners førstepersonsper-

spektiver (Holzkamp 2013, Dreier 2008). Mennesker lever deres liv som deltagere i sociale praksisser, som er institutionelt arrangeret, hvilket blandt andet indebærer at mennesker oplever, forstår og lærer af forandringer ud fra subjektive positioner i en fælles praksis (Dreier 2008, Lave 2003). Skolen er en *dilemmafyldt social praksis*, der er organiseret omkring historiske og strukturelle betingelser, eksempelvis relateret til modsatte opgavekrav, begrænsede ressourcer, elevnormering, fysiske læringsrum, arbejdsforhold, forberedelsestid, samarbejds muligheder med andre professionelle, m.v.. Betingelser som har situeret og subjektiv betydning for både den enkelte ressourceperson og den enkelte lærers muligheder for at leve op til politiske krav om at organisere inkluderende læringsfællesskaber. At strukturelle betingelser har subjektiv betydning er en teoretisk pointe, som har konsekvenser for forståelse og organisering af støtte til læreres håndtering af vanskeligheder i folkeskolens almene læringsfællesskaber. Samarbejde om inklusionsudvikling handler derved ikke om at udvikle enkelte interventioner, der løser (alle) vanskeligheder knyttet til inklusion, men om at udforske og håndtere vanskeligheder ud fra forskellige subjektpositioner i skolens konkrete sociale praksis² (Højholt

2 Inklusionsudvikling involverer ikke alene lærere og ressourcepersoner, men er derimod, som politisk intervention i folkeskolen, en fælles betingelse for skolens professionelle, såvel som for forældre og børn, som de qua deres forskellige roller har forskellige perspektiver på situerede van-

2012). Ressourcepersoner kan ikke på forhånd definere begrundelser for og betydninger af situerede vanskeligheder og kan ikke skabe standardløsninger, der er løsrevet fra den *praksis*, som virke ind i eller løsrevet fra de børn og voksne, der er involveret (Højholt 2011, UVM 2014). En *præmis* for samarbejdet som er i tråd med førnævnte rapport, som understreger, at '*ressourceperson og almenlærer arbejder tæt sammen i både problemidentifikations- og problemløsningsprocessen*' (UVM, 2014, s. 6), men som også peger på, at i et sådant samarbejde må ressourcepersoner forholde sig til læreres perspektiver på vanskeligheder i skolen, og bidrage til at forankre støtte til lærere og elever i skolens daglige praksis. En pointe der er central, fordi forskning på skoleområdet viser, at indsatser for øget inklusion har den utilsigtede betydning, at lærere ofte udpeges som en del af *problemet* (Ratner 2013).

I denne artikel undersøger jeg inklusionslæreres handlemåder og forståelser af samarbejde med lærere og mine analyser peger på, at inklusionslærere handler begrundet i forhold til især to centrale dilemmaer. For det første et dilemma der knytter sig til inklusionslæreres oplevelse af modsætningsfyldte hensyn til henholdsvis det enkelte barn og til et ligeværdigt samarbejde med lærerne. For det andet et dilemma der knytter sig til inklusionslæreres involvering i læreres hverdagsliv, herunder læreres problemidentifikation og

skeligheder og dilemmaer i forhold til at tage del i skolens sociale praksis. I denne artikel har jeg dog valgt at centrere mine pointer omkring et fokus på samarbejde mellem ressourcepersoner og lærere.

problemløsningsstrategier, og inklusionslæreres involvering i inklusionsudvikling som politisk projekt. Disse vil jeg udfolde i artiklens senere afsnit. Inklusionslærernes oplevelser af at disse er modsætningsfyldte sammenhænge, forstår jeg, som knyttet til deres betingelser for at lykkes med den inklusionsopgave, de er stillet og, ikke nødvendigvis som udtryk for almene modsætninger. Derimod kan de oplevede modsætninger være udtryk for, at *læreres* subjektive handlegrunde og betingelser for at bidrage til inklusionsudvikling falder ud af fokus i samarbejde med ressourcepersoner. Læreres handlinger og bidrag til den fælles opgave kan derfor fremstå som uforståelige eller som udtryk for eksempelvis modstand mod forandring. Som jeg vil udfolde med afsæt i observationsstudier af Rødkilde Inklusionsteam, så kan en konsekvens heraf være, at *den fælles sag* (Axel 2011) for ressourcepersoner og lærere udviskes og ressourcepersoners handlegrunde synes derved at knytte sig til personproblematikker fremfor til udforskning og håndtering af fælles praksisproblematikker.

Rødkilde Inklusionsteam – en kort introduktion

Artiklen tager empirisk udgangspunkt i Rødkilde Skole³, som siden 2011 har valgt at forankre deres inklusionsudvikling i et inklusionsteam, som en måde at udvikle skolens inklusionsindsatser på. Rødkilde Inklusionsteam er således et eksempel på et organisatorisk tiltag, der

3 Skolen, og de øvrige navne som optræder i artiklen, er anonymiserede efter aftale med de involverede.

sigter mod at igangsætte og gennemføre forandringer lokalt på skolen. Inklusionsteamet består af et hold af såkaldte *inklusionslærere*, som er 3 almenlærere samt henholdsvis skolens AKT-vejleder og souschef. Alle har de fået tildelt timer til at arbejde med udvikling og implementering af en inkluderende tilgang til børn, læring og vanskeligheder i samarbejde med skolens øvrige lærere. Teamets konkrete aktiviteter er blandt andet gennemførelse af sociale trivselsforløb på udvalgte klassetrin og systematisk deltagelse i skolens årgangsteams (skolens organisering af lærerteams), hvor inklusionslærerne formidler faglig viden til lærerne og fungerer som sparringspartnere. Derudover er en central aktivitet at udvikle og gennemføre forløb med børn eller børnegrupper i forhold til akut opståede eller optrappede problemstillinger. I tråd med anbefalinger fra forskning på området har de fokus på at skabe *fælles inklusionskultur* på Rødkilde Skole (Dyssegård 2011, Mørk Henriksen mfl. 2013, Ainscow & Booth 2004, Quvang 2012). Som væsentligt for at skabe fælles inklusionskultur lægger inklusionsteamet, i tråd med anbefalinger fra blandt andet Undervisningsministeriets førnævnte rapport, vægt på tilstedeværelse og *tilgængelighed* i betydningen 'at være til at få fat på, når lærerne har brug for det' og at kunne være til stede i de situationer, hvor vanskeligheder opstår. 'Tid' påpeges ligeledes som centralt (indgår også i Undervisningsministeriets anbefalinger) og 'at tage ansvar' for udviklingsprocessen, eksempelvis gennem evalueringer. Rødkilde inklusionsteam opfattes i kommunen som et forbillede for inklusionsudvikling og flere af skolens in-

klusionslærere fungerer som vejledende inklusionskonsulenter på kommunens øvrige skoler. Rødkilde Skole er derved på den ene side udtryk 'for best case' og, som jeg vil udfolde i artiklen, på den anden side et udtryk for, hvor komplekst og dilemmafyldt det kan være at skabe professionelt fællesskab om inklusionsudvikling.

Artiklens empiriske materiale er blevet til gennem deltagende observationer på møder i Rødkilde Skoles Inklusionsteam og 3 fokusgruppeinterviews med deltagelse af 4 af skolens inklusionslærere⁴. Citater fra både observationer og interviews indgår i artiklen. Derudover indgår mødereferater, dokumentation for gennemførte forløb i klasserne samt officielle funktionsbeskrivelser om teamets formål, mål, organisering mv., som en del af det empiriske materiale. Det empiriske materiale er således alene indsamlet i samarbejde med skolens *inklusionslærere*, hvilket indebærer, at artiklen bidrager med et afgrænset perspektiv, som lægger op til videre praksisnære studier af samarbejde og konflikt om børns skoleliv med afsæt i læreres perspektiver på egen hverdagspraksis. Et forehavende jeg forfølger i mit ph.d.-projekt med arbejdstitlen 'Lærerfaglighed i relation til konflikt og samarbejde i læringsfællesskaber i folkeskolen'.

4 Artiklen bygger på et forskningsprojekt med titlen 'Støtte til læreres arbejde med fællesskaber'. Forskningsprojektet er gennemført i efteråret 2013 og foråret 2014 i samarbejde med den involverede kommune og finansieret af "Tværprofessionelt arbejde med inklusion", Center for Forskning og Innovation, University College Lillebælt.

Et (oplevet) dilemma mellem hensynet til det enkelte barn og hensynet til et ligeværdigt samarbejde med almenlæreren.

Rødkilde Inklusionsteam repræsenterer en særlig type praksisnær støtte til lærerne, som jeg her har valgt at kalde lærer-til-lærer støtte. Inklusionslærerne er, som navnet antyder, læreruddannede og tillægger det betydning, at de er kolleger til skolens øvrige lærere. Sideløbende med inklusionslærernes deltagelse i inklusionsteamet varetager de opgaver som henholdsvis klasselærer, AKT-vejleder, souschef, musiklærer, korleder, gårdvagt og SFO-medarbejder, og de har dermed flere funktioner på skolen og indgår i forskellige praktiske fællesskaber, hvor de møder og kender elever og lærere på tværs af skolens klasser.

‘Jeg vil rigtigt gerne være kollega, jeg vil rigtig gerne kunne have en rolle, hvor jeg både er den kollega, jeg altid har været, men også kan tage den rolle, som man tager på sig som vejleder. Det har været mit mantra lige fra starten’. (Hanne, Inklusionsteamet)

Kollegaskabet har betydning blandt andet, fordi udviklingsprocessen der ved ikke er præget af at komme ‘udefra’ eller ‘ovenfra’, hvilket bygger på en kritik af dekontekstualiseret og ansvarsfri ekspertviden. De er i deres selvopfattelse *ikke* udefrakommende, men de er *lærere* med en særlig funktion og opgave på skolen, hvilket adskiller dem fra eksempelvis PPR og kommunale kompetence- og videnscentre. Teamets selvforståelse og tilgang til inklusionsudvikling tager afsæt i en

oplevelse af et ‘vi’ = ‘vi som lærerkolleger’, hvilket indbefatter alle lærere på skolen. Fællesskabet med de øvrige lærere er således både et organisatorisk og fagprofessionelt fællesskab i den betydning, at de alle er lærere på skolen, og *et ideal* som inklusionslærerne er rettet mod; at alle skolens deltagere arbejder for alle børns ret til deltagelse i de almene læringsfællesskaber.

‘Alle børn skal have lige vilkår, forstået på den måde, at det kan godt være, at de skal behandles på forskellig måde, men der er ikke nogen, der har mere ret til at være her end andre. (Ulla, Inklusionsteamet) (...) ‘Hvis vi kunne få lærerteams til at tænke bredere og at arbejde sammen om problemer, så er der jo ikke noget, der ikke kan lade sig gøre i forhold til børn. Så skal de være meget, meget, meget specielle for ikke at kunne rummes’. (Hanne, Inklusionsteamet).

Citatet illustrerer inklusionsteamets inklusionsforståelse, som et etisk standpunkt, der handler om at sikre alle børns *ret* til deltagelse, en forståelse som Dyson beskriver som en indflydelsesrig etisk inklusionsdiskurs, hvilken blandt andet er repræsenteret i Salamancaerklæringen (Dyson 1999). Samtidig illustrerer citatet, at dette etiske standpunkt ikke nødvendigvis er noget alle lærere er fælles engageret i. For inklusionsteamet er det en *udviklingsopgave* at skabe fællesskab om alle børns ret til deltagelse i de almene læringsfællesskaber blandt andet gennem *holdningsændringer* hos lærerne.

‘Det er næsten det bedste, når man hører en lærer sige noget, som man selv kunne have sagt og som tidligere virkede fremmed for dem. Når det sker så har man noget fælles’.
(Hanne, Inklusionsteamet)

Inklusionslærerne oplever ikke, at fællesskab om inklusionsopgaven er noget de nødvendigvis har med lærerne, men ‘at være fælles’ er derimod et udviklingspotentiale og en udviklingsopgave, som inklusionsteamet definerer som ‘at skabe inklusionskultur’.

Axel udfolder med sit begreb ‘conflictual cooperation’ en kritisk psykologisk forståelse af samarbejde som grundlæggende konfliktuelt (Axel 2007, 2011). Han peger på, at konflikter i arbejdsfællesskaber ikke er udtryk for ‘fejl’ eller unødvendig modstand, men at konfliktualitet⁵ er en betingelse for arbejdsfællesskaber, fordi deltagerne har forskellige opgaver, ansvar og viden i forhold til den fælles opgave, som derved også har forskellig betydning for den enkelte. Inklusionsudvikling har således en indbygget konfliktualitet i kraft af forskelle i opgaver, viden og ansvar, hvilket det er vanskeligt at ordne gennem overordnede regler, love, beslutninger eller etiske idealer. Overordnede, politiske dagsordner og beslutninger, som eksempelvis inklusionskravet, kan skabe ideelle sammenhænge (løsninger), som er ønskelige, men som de involverede i konkrete si-

5 Et begreb om konfliktualitet er relateret til, men ikke det samme som konfliktbegrebet, idet konfliktualitet peger på, at konflikter altid er en **potentiell** mulighed, fordi den fælles sag, her børns deltagelse i skolen, rummer modsatrettede krav og opgaver.

tuationer ikke nødvendigvis oplever som realistiske, mulige eller hensigtsmæssige i forhold til den viden om sammenhænge, som de besidder, og i forhold til opgaver, som de er optaget af at løse. Der kan så at sige være en diskrepans mellem ideelle sammenhænge og oplevede sammenhænge. Et problem ved fokus på ideelle sammenhænge er, at ‘det der ikke passer ind’, såsom modstand eller kritisk stillingtagen, problematiseres som ikke-relevant og den sociale praksis’ kompleksitet kan derved reduceres til et spørgsmål om ‘at gøre det rigtige’ (inklusion af elever) eller ‘at gøre det forkerte’ (eksklusion af elever). For Rødkilde Inklusionsteam betyder dette blandt, at inklusionslærerne kommunikerer og samarbejder med lærerne skiftevis ud fra henholdsvis en idealforestilling om enighed og samarbejde og et opgør med, hvad de får stå som *modstand mod (kultur)forandring*.

‘Det er vigtigt at få dem [lærerne] med, men jeg lykkes ikke særlig godt med det, fordi jeg er for utålmodig i forhold til hvad der skal ske og i forhold til at være vidne til nogen af de ting, som jeg ikke synes er i orden. Men optimalt samarbejder man om et barn i stedet for, at jeg arbejder for barnet.’(Hanne, Inklusionsteamet).

Inklusionslæreren italesætter i citatet implicit sig selv som ‘den der ved hvad der er bedst for barnet’ og som derfor kan påtage sig en position, som den der skal vurdere, belære og intervenere til fordel for barnet (Tingleff 2001) og bidrager herved til en ulighed i forhold

til at kunne definere vanskeligheder og løsninger i skolen. Ved at understøtte mere traditionelle videnshierarkier påtager inklusionsteamet sig en ekspertposition, som de ellers som udgangspunkt søger at undgå til fordel for en mere demokratisk, praksisnær og samarbejdsorienteret tilgang til udvikling. Rødkilde Inklusionsteam handler modstridende i forhold til en intention om at skabe fælles udviklingsprocesser med lærerne og *begrunder* dette i, at hensynet til samarbejdet med lærerne ofte opleves som modsætningsfyldt i forhold til hensynet til de børn, som inklusionslærerne arbejder for at inkludere.

Konflikter om inklusion – et praksiseksempel

Pædagogisk udviklingskonsulent Esben Wilstrup⁶ og jeg deltager observerende i et internt møde i inklusionsteamet, hvor to inklusionslærere fortæller det øvrige team om deres samarbejde med et lærerteam om en elev i 7. klasse, som vi her kalder Erik. Erik trives ikke i skolen og er tilsyneladende til stor frustration for lærerne, idet han fremstår uvillig til at deltage i klassens læringsfællesskab. Han beskrives som udadreagerende, tilsyneladende fagligt uinteresset og afvisende.

Inklusionslæreren er engageret i at forbedre Eriks trivsel og sociale deltagelse i skolens fællesskaber. Samtaler med Erik, IT-hjælpe midler og trivselsforløb med hele klassen synes for inklusionslæreren at være forskellige

redskaber til, at Erik kan inkluderes i klassens fællesskab. Inklusionslæreren oplever samarbejdet med lærerteamet som frustrerende og konfliktfyldt og oplever *lærerteamet* som en barriere for en positiv udvikling for Erik grundet deres, ifølge inklusionslæreren, manglende interesse for at gå aktivt og udviklende til inklusionsopgaven. Inklusionslærerne oplever, at især én lærer (Finn) ikke tager ansvar for inklusionsudvikling.

Uddrag fra dialogen på inklusionsteamets teammøde;

‘Når vi taler sammen, så holder Finn fast i, at ‘Erik er nødt til at vise mig, at han vil’ og når jeg fortæller Finn, at ‘når Erik siger, at han ikke kan finde ud af det, så er det faktisk rigtigt’, så gentager han, at ‘ja, men derfor kan han godt vise mig, at han vil noget.’ Og så nikker de andre lærere i teamet. De synes heller ikke, at det kan være rigtigt, at Erik ikke viser, at han vil lære noget. Og så er jeg bare rigtigt alene og i tvivl om min position. Jeg tog mig sammen til at sige, at jeg synes, ‘at lige meget hvad så er Erik jo i din klasse, så er du nødt til at tage et voksenansvar i forhold til at Erik sidder der’. Og så vendte Finn tilbage til, at han ikke synes, at det kunne passe at han skulle bruge tid til at sætte sig ind i, hvad der skulle være på den iPad’.

Inklusionslæreren føler afmagt i forhold til at få Finn til at engagere sig i en relationel og udviklingsorienteret tilgang

6 Forskningsprojektet er gennemført i samarbejde med psykolog og konsulent Esben Wilstrup.

til Erik, og accepterer ikke Finns præmis om at ville begrunde problematikker i Eriks indstilling eller personlige forudsætninger. Inklusionslæreren ønsker at flytte Finns fokus fra Erik som objekt for forandring til et fokus på Erik som deltagende subjekt og på forandring af Eriks betingelser for at deltage. Et engagement der for inklusionslæreren knytter sig tæt til inklusionstemats faglige opgave, idet Rødkilde Skole, ifølge skolelederen, 'ikke har problem-børn, men kun børn i problemer'. Et ledelsesmæssigt statement, som indebærer, at inklusionsteamet har fået et særligt opdrag fra ledelsen. Blikket skal flyttes fra barnet isoleret til et relationelt og kontekstuel blik på 'det børnene er i', hvilket inklusionsteamet skal bidrage til, men ikke kan realisere uden samarbejde med lærerne.

Involvering af lærerne i eksempelvis kritisk stillingtagen til læringsfælleskabets organisering, klassens sociale miljø og undervisningens struktur og faglige indhold kan være en betingelse for inklusionslærerens muligheder for at komme til det inklusionslæreren er optaget af – nemlig, som beskrevet under det introducerende afsnit om Rødkilde Inklusionsteam, at arbejde for at sikre alle børns ret til deltagelse, accept af diversitet i børnegruppen og inddragelse af børns perspektiver på vanskeligheder i læringsfællesskabet. Lærernes tilsyneladende manglende involvering (i det konkrete eksempel) medfører konflikt og en oplevelse af afmagt hos inklusionslærerne, hvilket – måske paradoksalt – betyder, at i samarbejdet med lærerne synes netop fokus på 'perspektiver', 'hverdagsliv', 'deltagelse' og 'diversitet' at forskydes til et fokus på læreres

personlige forudsætninger og vigtigheden af kulturændringer;

'Hvis inklusionsopgaven skal lykkes, så er det vigtigt med en kulturændring og at der sker en mentalflytning hos nogen. Det er ikke sket alle steder. Om det er fordi de [lærerne] ikke kan eller vil er svært at sige, men vi har en stor opgave i forhold til den voksne gruppe, der er her'. (Ulla, inklusionsteamet).

Jeg har valgt at inddrage ovenstående eksempel for at illustrere, hvorledes inklusionsudvikling i afmagtssituationer kan blive til et spørgsmål om mind-set og personlige forudsætninger, og at konflikter ofte kommer til at handle om at 'putte problemer ind i enkeltpersoner', som vi ser det her både i relationen mellem Erik og Finn og mellem inklusionslæreren og Finn. Henholdsvis inklusionslæreren og lærerne handler begrundet i forhold til, hvorledes de forstår problemer i folkeskolen og i forhold til en aktiv stillingtagen til mere overordnede *betingelser* for inklusion som eksempelvis organisatorisk ansvarsfordeling, fordeling af ressourcer og prioritering af tid og opgaver, men deres forskellige perspektiver på 'sagen' (samarbejde om Eriks deltagelse, læring og trivsel) bliver her fastlåst i konflikter mellem inklusionslærere og lærerteamet. Når objekt for den pædagogiske indsats ikke længere er betingelser for deltagelse i de sociale læringsfællesskaber i folkeskolen, men derimod enkelte personer, i dette tilfælde kolleger, så sker mindst to problemforskydninger (Højholt 1993, Røn Larsen 2010) som hverken bidrager til at forstå og håndtere

vanskeligheder i folkeskolen eller at understøtte samarbejde. Næmlig en forskydning fra elever til lærere som problembærere og en forskydning fra vanskeligheder knyttet til inklusionsudvikling til vanskeligheder knyttet til personer og samarbejdsrelationer.

Med afsæt i Axels forståelser af konfliktuelt samarbejde udgør hverken Erik, Finn eller inklusionslæreren problemet, men *måden vi forstår samarbejde og konflikt* kan være et problem, som vi må søge at løse. Situerede vanskeligheder og personlige konflikter i skolen er ikke løsrevet fra, men er netop forankret i et komplekst landskab af konflikter om opgave- og ansvarsfordelinger, prioriteringer, hvordan problemerne skal forstås og hvordan man kan fremme læring og trivsel i mangfoldige børnefællesskaber i folkeskolen. En konfliktualitet og kompleksitet som udgør en fælles betingelse for inklusionslærere og lærere i forhold til at bidrage til – og samarbejde om – inklusionsudvikling.

Et (oplevet) dilemma mellem inklusionslæreres involvering i læreres hverdagsliv, herunder læreres problemidentifikation og problemløsningsstrategier, og inklusionslæreres involvering i inklusionsudvikling som politisk projekt.

I dialog om forskningsprojektets⁷ analyser reflekterer inklusionslæreren Ulla;

‘Den modstand vi møder fra lærerne minder faktisk om den modstand, som vi selv oplever i samarbejdet med PPR, fordi de kommer udefra og tror de ved bedst uden at forholde sig til, hvad vi har gang i... og de [PPR] bliver ikke for at tage ansvar’.

Rødkilde Skoles inklusionsteam er således på en og samme tid en gentagelse og en modreaktion på ekspert/konsulentstøtte, som leverer viden om vanskeligheder uden at stå til regnskab for den hverdag som udspiller sig på skolen. Et paradoks som til dels er begrundet i Rødkilde Inklusionsteams organisatoriske opdrag, som dem der på den ene side skal tage ansvar for at løfte inklusionsopgaven og på den anden side skal være en støtte for lærerne. Et både strategisk og konkret dilemma knytter sig dermed til inklusionsteamets dobbeltrolle som henholdsvis støttefunktion og forandringsagenter. Et dilemma som styrkes yderligere af nogle læreres *forventninger* og *ønsker* om en type af hjælp, som ikke er knyttet til, men derimod løsrevet fra deres undervisning. En efterspørgsel fra lærerne, som er sammenlignelig med meget af den støtte, der ellers er (tidligere har været) til rådighed fra eksperter i og uden for skolen og som kan bidrage til at flytte barnet ud af klassen og på den ene eller anden måde bidrage med problemløsning knyttet til det enkelte barn.

Inklusionskonsulenter, som eksempelvis Rødkilde Inklusionsteam, har til

her i artiklen peger på, samt for at se muligheder for at fortsætte forskningssamarbejdet.

7 Efter at have foretaget vores interviews med Rødkilde Skoles inklusionslærere, så forelagde vi vores analyser til to udvalgte inklusionslærere med det formål at få deres perspektiver på de problemstillinger, som jeg

opgave at forpligte og involvere lærere i inklusion som en fælles opgave, men ikke-deltagelse, og ikke-involvering, i inklusionsudvikling i folkeskolen er ikke mulig, som deltager i skolen. Lærere er allerede involveret i inklusionsudvikling – og i alt muligt andet – i rollen som undervisere, hvilket er en central præmis for inklusionslæreres intervention i forhold til læreres deltagemåder i folkeskolen. At intervenere betyder *‘at blive involveret ved at komme imellem noget, der allerede foregår’* (Dreier 2014). Man intervenserer altså med en intention om at forandre noget i andres praksis, hvilket, med et begreb lånt og oversat fra Niedel og Wulff-Andersen, indebærer at ville *‘involvere de allerede involverede’* (Niedel og Wulff-Andersen 2012). Som jeg introducerede i artiklens mere indledende afsnit om samarbejde om inklusion, så er interventioner knyttet til inklusionsudvikling ikke begrænset til enkelte metoder eller situationer, men bliver en del af (kommer imellem) allerede etablerede strukturelle sammenhænge og fællesskaber og får betydning for, hvordan det er muligt at deltage i skolen. Inklusionskonsulenter er nødt til både at involvere lærere i inklusionsudvikling som et politisk ideal og at lade sig involvere, eksempelvis forstået som at inklusionskonsulenter lader sig ansvarliggøre i forhold til, hvordan interventioner med inklusion som formål får betydning i de sammenhænge, som inklusionsudvikling indgår i. En dobbelt opmærksomhed på involvering gør skabelse af fælles viden om inklusionsudvikling til en politisk aktivitet, som både har fokus på at understøtte alle børns deltagelse i folke-

skolens læringsfællesskaber og, hvad vi med Ratner kan kalde, *kritisk stillingtagen til inklusion som løsning* (Ratner 2013, s 191).

Samarbejde i praksis – hvem definerer det fælles?

Som jeg introducerede i artiklens indledende afsnit, så er formålet med denne artikel at pege på nødvendigheden af at inddrage en teoretisk forståelse af social praksis som konfliktuel, når vi skal forstå og organisere samarbejde om inklusion. Altså har mit formål ikke været at udpege Rødkilde Inklusionsteams arbejde for inklusion af udsatte elever som særligt problematisk, et dilemmafyldt arbejde som de udfører med stort engagement.

‘Ikke at kunne lykkes med det man er optaget af’ synes at begrunde konflikter og problemløsning i relationer mellem både lærere og elever og lærere og ressourcepersoner. Krav om tilpasning, ensretning og tvungen velvilje synes at gå igen, hvilket er problematisk ikke mindst fordi stillingtagen til – og udvikling af – deltagemuligheder i skolen kræver domme- og handlekraft, som rækker udover både lærere og inklusionslæreres handleevne og viden. Viden, ressourcer og handlemuligheder er distribueret mellem mange parter i skolen, hvilket understreger nødvendigheden af samarbejde og peger på konfliktualitet som en præmis (Røn Larsen 2011). Derfor er det på den ene side afgørende at understøtte en pointe om, at ‘ressourcepersoner og almenlærere må arbejde tæt sammen i både problemløsningsprocessen og i forhold til implementering og evaluering af ind-

satserne' (min omskrivning af citat fra UVM, 2014, s. 6). På den anden side påpeger jeg i denne artikel, at 'tæt samarbejde' ikke må tolkes som en orientering mod enighed eller sammenfald af perspektiver (Busch 2015), fordi en konsekvens heraf kan være begrænset agency og kamp om retten til at definere 'det fælles' (Sannino 2009). Når modstand bliver forstået som problematiske reaktionsmønstre hos enkeltpersoner, så mister vi blik for, at lærere såvel som inklusionslærere handler begrundet i historisk udviklede og ofte modsatrettede opgavekrav og engagementer i skolens forskellige men også sammenhængende aktiviteter. (Morin 2011, Ejrnæs 2014).

Konflikter er ikke alene positive, men kan blive fastlåste og føre til afmagtssituationer, hvor andet end problemforskydning ikke synes muligt. Før samarbejdsrelationer når der til, så er det derfor væsentligt at fremhæve både i tanke og handling, at samarbejde om udvikling i skolen ofte handler om stillingtagen til og håndtering af umiddelbare modsætninger, konflikter og dilemmaer i det fælles skoleliv. 'Hvordan er konflikt og uenighed knyttet til at være fælles om at skabe betingelser for børns deltagelse i skolen?', 'hvordan kan vi håndtere dilemmaer og konflikter på andre måder end ved problemlacering og -forskydning?' samt 'hvordan kan vi samarbejde uden at opretholde traditionelle magthierarkier mellem dem der ved bedst og dem som skal gøre som der bliver sagt?' – disse er spørgsmål som ikke alene kan bestemmes principielt, men som må søges besvaret med afsæt i konkrete samarbejdskonstellationer. En pointe

som tydeliggør både vigtigheden af og kompleksiteten ved, som Quvang formulerer det, at 'tænke inklusion' både når det gælder børns deltagelse i skolen og professionelt samarbejde (Quvang 2012).

Referencer

- Ainscow og Booth (2004). *Inkluderingshåndbogen*' (Oversat og bearbejdet af Kirsten Baltzer og Susan Tetler), Danmarks Pædagogiske Universitet
- Axel, E. (2007). 'Developing praxis in conflictual cooperation'. Paper presented at the International Society for Theoretical Psychology.
- Axel, Erik (2011). 'Conflictual cooperation' in *Nordic Psychology*, Vol 63(4)
- Busch-Jensen, P. (2015). Theorising power from a subject scientific perspective – using conflicts as heuristics. In press, udgives i tidsskriftet *Outlines*
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*, Cambridge University Press
- Dreier, O (2014). 'Intervention, evidensbaseret forskning og dagligliv'. In press, udgives i tidsskriftet *Nordiske Udkast*.
- Dyson, A. (1999). 'Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education', In: *Inclusive education*, Daniels and Garner (red), London: Routledge
- Dyssegaard, C. (2011). *Inkluderende pædagogik – den svære vej fra idealer til praksis*, Dafolo
- Ejrnæs, M. (2014). Oplæg og paneldebat ved konferencen 'Resiliente læringsmiljøer – bæredygtighed i praksis' d. 22. maj 2014 på Nyborg Strand. Arrangører: Red Barnet og Center for Social Bæredygtighed.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2011). *Indsatser i Folkeskolen*.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2013). *Udfordringer og behov for viden*.
- Holz kamp, K (2013). I E. Schraube og U. Osterkamp (red), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holz kamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Højholt, C: (1993). *Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med*

- psykosocialt arbejde*. Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Højholt C. i (2011). Faglighed og Fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I Højholt, C. (red) *Børn i vanskeligheder*. Samarbejde på tværs. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. Og Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I Pedersen, M.; Klitmøller, J. og Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykiske fænomener*. København: Hans Reitzel, s. 77-90.
- Inklusionsloven 2012. LOV nr 379: Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om fri-skoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)
- Lave, J. Og Wenger, E. (2003). '*Situeret Læring og andre tekster*'. Hans Reitzels Forlag
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I Højholt, C. (red) *Børn i vanskeligheder*. Samarbejde på tværs. Dansk Psykologisk Forlag.
- Mørk Henriksen, M. og Henriksen M.N. (2013). '*Diskursive understrømninger som benspænd for inklusion – organisationspsykologiske betragtninger på processen omkring arbejdet med inklusion i folkeskolen*'. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 50. årg 04 2013
- Niedel og Wulff-Andersen (2012). 'The Ethics of Involvement with the already Involved: Action Research and Power'. I *Knowledge and Power in Collaborative Research: A Reflexive Approach*, Louise Phillips mfl. (red), Routledge
- Nielsen, N. G. (2014). '*Folkeskolereformen og de professionelle*' i Temanummer: Skolereformen – nye muligheder, Kognition & Pædagogik nr. 91 – nr. 1, 24. Årg, 2014
- Ratner, H. (2013). '*Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*'. København, Akademisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011). '*Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*'. Ph.d.afhandling ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet
- Sannino, A. (2009): Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency
- SFI (Statens Forskningsinstitut) og Aarhus Universitet (2013). '*Dokumentationsprojekt: Kommunernes omstilling til øget inklusion*'.
- Tingleff, L. (2001). '*Udvikling gennem deltagelse. En historisk konkret analyse af lærernes læring i folkeskolens sociale praksis*'. Unge pædagoger
- Undervisningsministeriet 2014. '*Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcer og teamsamarbejde*'.
- Quvang, A. (2012). '*Inklusion – en introduktion til en måde at tænke på*', Skoleportalen. dk nr 4, 2012, 11. årg.

Livsduelighed, leg og læring

Værdi-diskussion knyttet til børns overgange fra børnehave til skole¹



Hvordan udvikles nye værdier for børneliv i daginstitutioner, og hvordan får disse værdier indflydelse i den daglige praksis i daginstitutionen?

Nye krav kan opstå med ministerielle betænkninger, men der er oftest en baggrund i daginstitutionen eller i skolen for disse nye krav. Derfor må udvikling af nye værdier også i daginstitutioner ses som en dialektik mellem, på den ene side, krav og overvejelser som kommer fra andre praksisser og, på den anden side, de værdier som allerede præger børnehavetraditionen og dens hverdagspraksis. I denne artikel præsenteres overvejelser fra et projekt som følger, hvorledes nye tiltag i skolen blev til formulering af livsduelighed som et centralt begreb for børnehavens praksis. Ledere og pædagoger fra to børnehaver har i samarbejde med forskere, i et fælles projekt, haft som mål at formulere og skærpe børnehavens praksis ved at fokusere på udvikling af børns livsduelighed gennem daglige rutiner og leg i børnehaven.

Mariane Hedegaard, professor i udviklingspsykologi ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet. Kasper Munk, ph.d.-studerende ved Department of Education, University of Oxford, England. Kirsten Sørensen, børnehaveleder i Klatretræet, Frederiksberg kommune og Jette Hülsen, børnehaveleder i Louis Petersens Børnegård, Frederiksberg kommune

I denne artikel præsenteres overvejelser over, hvorledes skolen influerer på de krav, de professionelle i børnehaven opfatter, at de bliver stillet overfor, når de skal forberede børn til at starte i skolen. Disse overvejelser udspringer af forfatterens fælles projekt: *Praksisforståelse set i forhold til livsduelighed, kreativitet og kontinuitet i overgangen*

mellem børnehave og skole. Provokeret af politiske overvejelser over Ny Nordisk Skole som så dagens lys i sommeren 2012 (Ny Nordisk Skole, 2012), blev Mariane Hedegaard som forsker og Kirsten Sørensen og Jette Hülsen som børnehaveledere enige om at formulere nye mål og afprøve, hvordan man i børnehaven kan arbejde med forberedelse af børn til skolestart, på en måde der bibeholder værdier, der traditionelt har været vigtige for pædagoger i børnehaven. Problemet er at imødekomme de krav, som skolen stiller til børns forberedelse, uden samtidig at trække skolegangen ned i børnehaven. I politiske overvejelser over "skolestart" bliver

1 En varm tak for faglige kommentarer fra faglig konsulent Sigrid Borup Bojesen, som deltog det første år i vores fælles diskussioner, og som derefter blev afløst af faglig konsulent Gun Brejnholt Falck, begge fra BUPL Hovedstaden. Ligeledes tak for råd og vejledning til Daniela Cecchin, faglig konsulent for udvikling og forskning, BUPL.

målsætningen meget let alene rettet mod fremtiden og mod skolekompetencer, hvilket *Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud* (2012) er et eksempel på. I denne sammenhæng er dagtilbuddenes opgave blevet formuleret til at lære børnene hensigtsmæssig adfærd, gennem skoleforberedende aktiviteter, rettet mod skolekompetencer målt på PISA test.

“Trivsel, læring, selvværd og social kompetence er nøglebegreber i forhold til god ro og orden i dagtilbuddene og skolen. For børn, som før skolestart ikke har lært en hensigtsmæssig adfærd, vil skolestarten blive sværere.” (MBU, 2012, s. 6)

Trods formuleringer om trivsel, selvværd og sociale kompetencer så bliver daginstitutionernes opgave i dette skrift formuleret til primært at give børn kompetencer og adfærdsformer, så de kan være tilstrækkelig disciplinerede til at klare sig i skolen. Eksemplet viser, at daginstitutioner, og specielt børnehavens aktiviteter, i samfundsperspektiv, nok bliver set som betydningsfulde for børns udvikling og for deres fremtid, men at man i de politiske overvejelser synes at have en tilbøjelighed til at overse børnenes liv og deres aktiviteter her og nu til fordel for et fokus på fremtiden.

De situationer, hvor flere professionelle er involveret i at tilrettelægge pædagogiske tiltag – som ved overgangen fra børnehave til skole – er det vigtigt at få ekspliciteret, hvad man opfatter som et godt børneliv og en god udvikling, som derefter kan ses som om-

drejningspunkt og grundlag for pædagogiske tiltag. Artiklen fokuserer på, hvorledes disse krav kan opfyldes, så de både tager hensyn til børns hverdagsliv her og nu og til deres fremtid som skolebørn.

Et projekt

Provokeret af de formuleringer, som bl.a. fremsættes i ovennævnte rapport samt i dagspressen, startede ovennævnte forfattere et fælles projekt omkring formuleringen af, hvad der specielt kan være børnehavens bidrag til børns overgang fra børnehave til skole, som både tager hensyn til det gode børneliv i børnehaven, og også kan forberede børnene på det kvalitative skift der sker ved overgang til at blive skolebørn. I dette projekt har ledere og pædagoger fra to børnehaver i samarbejde med en forsker og forskningsassistent haft som mål at formulere og skærpe børnehavens praksis ved at fokusere på den daglige praksis i børnehaven. Målet for projektet har konkret været at give de involverede børn den bedst mulige forberedelse til at starte i børnehaveklassen. Generelt har målet været at formulere klarere mål for børnehavens praksis, som tilgodeser både børns hverdagsliv og daglige aktiviteter såvel som deres udvikling gennem overgangen til skolens fremtid.

Projektet har taget form som fællesmøder, hvor man har diskuteret børnehavens praksis. Dette er sket som to timers møde i perioden oktober 2012 til august 2014, dvs. i alt 16 møder, hvor diskussionerne blev lydoptaget. Projektet har anvendt deltagerobservation af hverdagspraksis i de to børnehaver som grundlag for diskussionerne. Ob-

servationer blev foretaget i "skolebørns-gruppen" i de to børnehaver i perioden mellem hvert diskussionsmøde, hvor de udskrevne observationer så blev tolket i fælleskab på fællesmøderne². Observationerne dannede grundlag for den løbende diskussion af den pædagogiske praksis, og hvordan denne kunne udvikles. Deltagere i møderne var de involverede pædagoger, børnehavedere og forskere, dvs. mellem 7-9 personer hver gang.³

I dette projekt blev udvikling af børns livsduelighed formuleret som en central opgave for børnehavens praksis. Inspirationen til at anvende udtrykket *livsduelighed kom fra undervisningsministerens note fra sommermødet i 2012 om børnehavens opgave i forhold til nye tiltag i skolen*⁴. Livsduelighed kan betyde meget forskelligt. Denne artikel præsenterer og illustrerer vores fælles ideer om livsduelighed,

som er et resultat af vore diskussioner. Disse ideer vil i det følgende blive illustreret gennem observationsuddrag fra børnehavernes hverdagspraksis.⁵

Artiklens hensigt er ikke at give en udtømmende projektbeskrivelse. En sådan vil kunne findes i en kommende projektrapport (Kirsten Sørensen & Jette Hülsen, under udarbejdelse) og i en kommende artikel (Hedegaard & Munk, 2014). I stedet vil vi præsentere, hvorledes vi fik udviklet vore overvejelser over livsduelighed til målsætninger for en børnehavepraksis, der tager hensyn til skolens krav om 'trivsel, læring, selvværd og social kompetence', som dette blev formuleret i MBUs skrifter. Disse overvejelser vil blive sat i sammenhæng med de historiske tiltag, der er sket i Danmark for at forberede børns skolestart og til andre undersøgelser, der knytter sig til formulering af mål for børns skolestart. Til slut vil vi pege på, at børnehaven nok skal forberede børnene til det kvalitative skift som overgang til skolen indebærer, men at skolen også skal forberede sig på at modtage børn fra daginstitutioner, som er nysgerrige, udforskende og socialt orienterede.

Livsduelighed

Kvalificeringen af børns hverdagsliv er grundlaget for deres fremtid, og kun gennem kvalificering af dette kan man forberede børn til fremtidens opgaver og støtte deres almene udvikling. Denne antagelse bygger på Vygotskys teo-

2 Alle observationerne er blevet gennemført i årene fra sommeren 2012-2014 i de to involverede institutioner. Tidsrammen for hver observation er skiftevis fra kl 8-12 eller fra 12-16, og hver observation resulterede i ca. 12 siders observationsprotokol. Disse observationer er alle blevet diskuteret på projektets fællesmøder. Der foreligger 24 observationer fra børnehaverne samt 11 observationer fra skolen (SFOer og 0 klasse). I alt 35 observationer af hver 4 timer.

3 Ved møderne var en repræsentant fra BUPL (Børn og Unge Pædagogers Landsforening) inviteret med som deltager og diskussionspartner. Projektet var støttet af BUPLs forskningsråd.

4 Udtrykket er blevet formuleret i tilknytning til forberedelse af skolereformen 2014 for "Den Ny Nordisk Skole" (jf. Undervisningsministeriets betænkning af 10. oktober 2012) og som tema for Frederiksberg Kommune, 3-2-2014".

5 Observationsuddragene som præsenteres i det følgende skal kun ses som en illustration af den pædagogiske praksis og ikke som dokumentation.

ri, hvor det sociale samvær med omsorgspersoner og hvor børns hverdagsbegreber ses om grundlag for deres fremtidige udbytte af skolens lærdom (Vygotsky, 1982; Hedegaard, 1988; 1995; Højholt, 2001). De pædagogiske tiltag som børnehaven udfolder, og hvad disse betyder for børns læring og udvikling, bør både ses i forhold til børnenes aktuelle liv og i forhold til fremtiden. Trivsel, sociale kompetencer og selvværd kan derfor fremmes på andre måder end adfærdsregulering og fokus på de faglige kvalifikationer, som PISA vurderingerne lægger op til. I børnehavens hverdag bliver leg vurderet som en værdifuld aktivitet, der udvikler børns forestilling, planlægning, forhandlingskapacitet og måder at udtrykke følelser på (Schousboe & Winther-Lindqvist, 2013). I børnehaven værdsættes også andre kreative aktiviteter så som tegning, leg med modellervoks og samtale om oplevelser (f.eks. ture i naturen, til forskellige arbejdssteder, og til kulturelle arrangementer). Disse aktiviteter har stor betydning for børns udvikling af hverdagsbegreber såvel som for deres samvær og selvværd. Trivsel, sociale kompetencer og selvværd kan derved udvikles gennem leg og kreative aktiviteter og føre til livsduelighed i dagligdagen, der bliver centralt også som skoleforberedende netop ved udvikling af forestilling, planlægning, forhandlingskapacitet og selvregulering.

Udvikling af børnenes livsduelighed, som et pædagogisk mål for børnehavepædagogik i forberedelse af børns skoleparathed, kan virke uklart. Livsduelighed kan tolkes både som en kompetence børn tilegner sig og som et mål

for den pædagogiske praksis i forberedelse af børns overgang fra børnehave til skole. I projektet valgte vi primært at fokusere på livsduelighed som et pædagogisk mål for børns tilegnelse af bestemte handleparathed ved overgang fra børnehave til skole. Livsduelighed ses derfor ikke som en karakteristik af børn i sig selv men af deres aktiviteter i de sociale fællesskaber, de indgår i.

“Det kan jo både handle om at kunne hjælpe nogle kammerater. Det kan handle om venskaber, det kan handle om at løse konflikter. Det kunne også handle om, hvad gør et barn, hvis det ikke får opfyldt sine ønsker lige nu og her. Og så er der sådan nogle små ting i det daglige, som at hjælpe til, og at få hverdagen til at glide.” (Fællesdiskussion, januar, 2013, fra ovennævnte projekt)

Vejen til bedre præstation i skolen vil ud fra disse pædagogiske overvejelser mere blive et indirekte resultat af et meningsfuldt og indholdsrigt daginstitutionsliv, hvor lege, deltagelse i praktiske aktiviteter og samtale i spisesituationerne ses som centrale for udvikling af børns livsduelighed. Børns deltagelse i børnehavens aktiviteter omkring leg, praktiske aktiviteter og samtale i spisesituationen kan resultere i skoleparathed, som giver plads til både initiativ og kreativitet, men også hensynstagen til og venten på hinanden. Et eksempel på dette viser følgende observationsudsnit fra en frokostsituation. Frokostsituationen kan blive en betydningsfuld og central arena i børne-

havens dagligdag for børns læring af, hvordan børnene deltager i et større samvær, hvor de både lærer at blive selvregulerende og lærer, hvordan de kan tale med hinanden om maden såvel som om emner, der ikke er knyttet til selve frokostmåltidet. De erfaringer børn tilegner sig gennem disse samtaler kan være betydningsfulde at videreføre i børnehaveklassen, hvor børn skal lære at tale med læreren og de andre børn på en struktureret måde. I det følgende observationsuddrag er det muligt at se de læringsmuligheder, der er i det fælles frokostmåltid.

Frokostmåltid

Børnehaven Louis P, en onsdag formiddag i oktober, 2013, 11-11.30

Fokusbørn: Mikkel, Vera, Marie, Freja, Laura, Fredrik (kommende skolebørn)

Pædagog: Mia⁶

Observatør: Kasper Munk

Der er dækket op ved tre borde. Der sidder en voksen ved hvert bord.

Ved et bord sidder pædagog Mia og børnene Mikkel, Vera, Marie, Freja, Laura, en mindre dreng og Frederik. Frederik og Mikkel læner sig ind over hinanden. Frederik siger, at han vil lave en ulækker mad. Mia siger, det er i orden, at han laver en ulækker mad, men hvis man laver en ulækker mad, skal man også spise den.

Laura hjælper Marie med at smøre en mad. Mia spørger de andre børn, om Laura ikke bare er en god ven.

Mia spørger om der er nogen, der har været ude og spille kamp i weekenden. Mikkel fortæller om tre kampe. Børnene smører mad. Mikkel og Frederik får besked på at sidde rigtigt på stolene.

Mia spørger om alle har fået remoulade og beder børnene om at sige 'Værsgo på en god måde'. Børnene ved bordet siger "Værsgo" i kor. De går i gang med at spise. Der er stille, enkelte børn taler dog sammen. De to andre borde er også i gang med at spise.

Mia spørger børnene ved bordet, hvad de har lavet i weekenden. Én fortæller om en betonkanon. Laura fortæller om en rokketand, som måske falder ud i vinterferien i Lalandia. De andre fortæller også. Mia fortæller om sin weekend og om nogle skibe i Helsingør. Frederik spørger: "Hvorfor tog du ikke børnehaven med?" Mia svarer, at der er langt derop – "men det godt kan være vi kan tage derop en dag".

Frederik siger, at han ikke kan lide andet end leverpostejmaden. Mia foreslår forskellige andre madder.

Laura siger, hun har fået et bogstav på sin mad. Hun holder sin mad op, hvor mayonnaisen ligger i en bestemt form. Mikkel: "Hvad er det for et bogstav?" Mia: "Det kunne måske godt være et krøllet J." Mia foreslår at Frederik skal prøve rejsesalaten og spørger, om "sådan et stort mandfolk er bange for sådan en lille reje?" Mia lægger et lille stykke rugbrød med rejesalat på 'smagekanten' af tallerkenen.

6 Alle navne er ændret.

Flere af børnene prøver at smage rejesalaten.

Mikkel siger til Frederik: "Du skal bare prøve at smage det. Du skal bare tage det ind i munden, tygge hurtigt og så tage noget vand; så er det overstået."

Mikkel hepper på Frederik, mens Frederik smager på den bid med rejesalat: "Frederik, Frederik; Frederik."

En dreng fra det andet bord kommer over og spørger efter makrellen. Mia giver ham makrellen. Frederik siger til drengen: "Jeg har altså lige smagt rejesalaten". Børnene ved bordet taler om at smage på ting, og hvilket noget mad de kan lide. Mia siger, at man skal smage nye ting flere gange, før man ved om man kan lide det.

I ovennævnte observation ser vi, både hvorledes pædagogen får børnene engageret i at tale om deres erfaringer fra weekenden, men også hvorledes de orienterer børnene mod at hjælpe hinanden og mod at prøve at smage nyt og tale om maden. Børnene bliver selvhjulpne og selvregulerende og samtidig støtter og hjælper de hinanden (som vi ser da Mikkel forklarer Fredrik, hvad han skal gøre for at klare at smage en reje, og ved at heppe på ham). Selvom børnene er aktive og taler sammen, er der ro over situationen i ovennævnte frokosteksempel.

En observation i skolen i nulte klasse viser, hvorledes børnene her møder en hel anden praksis omkring frokostmåltidet, hvor hovedopgaven er at børnene sidder stille og tier stille.

Nulte klasse en onsdag i september, 2014, 11.00-11.30

Observatør: Kasper Munk

Fokusbørn: Fredrik, Leyla, Mehmet, Claus, Lars, Per, Jane, Lone, Dan

Voksne: børnehaveklasselærer; pædagog

Pædagogen deler mælk ud.

Klasselæreren: "Når alle er helt stille og sidder rigtig på stolen, så bliver der tændt for *Prop og Berta*." Klasselæreren forlader lokalet.

Pædagogen tænder for oplæsningen på en cd-afspiller. Enkelte børn kommenterer lige først historien, f.eks. "Jo vi har", da fortælleren siger, at måske har I ikke hørt om *Prop og Berta*.

En pige siger: "I skal stadig være stille."

Børnene siger ikke noget. De spiser.

Et enkelt barn rejser sig og henter en bamse. Pædagogen går over og siger til ham, at det skal han ikke. Børnene siger ikke noget, men spiser og pakker ting op fra madkassen. En enkelt går over til skraldespanden og smider noget ud i skraldespanden.

Børnene forbliver stille. En enkelt pige siger noget til en anden og peger på noget.

11.08.

Idet historien fra cd-afspillerne involverer en sang med musik, sidder flere af børnene og danser/hopper på stolen og vipper med hovedet til musikken.

En pige spørger pigen over for Fredrik: "Hvad er det?"

Fredrik svarer noget, jeg ikke kan høre. En tredje pige siger: "Det er salat". Pædagogen beder dem være stille.

Fredrik og pigen over for taler stadig (lavt).

11.22

Fredrik rejser sig og går over til døren og ud på den anden side.

Pædagogen til Fredrik: "Fredrik?"

Fredrik: "Jamen, jeg skal tisse."

Pædagogen: "Så skynd dig."

Børnene er stadig stille. Mehmet går over gulvet og kommer tilbage til sit bord med en klud.

Cd-afspilleren afspiller fortsat *Prop og Berta*, historien om elefantpasseren.

Flere børn spiser nu ikke længere og har lukket deres madkasse.

Fredrik kommer ind ad døren og sætter sig på knæene på sin stol.

Jane, snurrer, ved et andet bord, et æble rundt på bordet foran sig.

Ved bordet bag ved sidder en pige med sit hoved på sin madkasse.

Enkelte spiser stadig. Leyla tørrer bordet af med en karklud. Fredrik sidder med en lille tom pose fra sin madkasse.

Ingen af børnene siger noget. Pædagogen går rundt og siger til enkelte børn af de skal sætte sig, eller at de ikke skal feje krummerne ned på gulvet med kluden, eller at de skal sætte deres taske tilbage på reolen.

11.27

Fredrik sidder og spiser af en agurk. Han rejser sig og går lidt rundt på gulvet og kigger hen på mig. Så tager han sin madkasse og rejser sig. Pædagogen, der nu står

foran ham, siger: Nej, nej. Fredrik sætter sig igen. Der er stadig ikke nogen af børnene, der siger noget. Der er stadig flere børn, der spiser. Pædagogen beder Noah og de to piger ved hans bord om at være stille. Pædagogen til Fredrik: "Stop!" Fredrik siger noget uhorligt. Pædagogen: "Fredrik, stop!" Pædagogen råber: "Der er to minutter igen."

Dette udsnit er ikke valgt for at hænge skolen ud, men for at vise, at der i skolens praksis ikke stilles forventninger til, at børnene faktisk kan kontrollere sig selv. Dermed nedbryder man nogle af de færdigheder, som de faktisk allerede har tilegnet sig i børnehaven.

Man kan forstå, at børnene i skolen skal lære at lytte og sidde stille. Men der sker en kraftig adfærdsregulering, som ikke giver børnene mulighed for at vise, at de faktisk godt kan være selvregulerende og tage hensyn til hinanden. Ligeledes får de ikke lov at tale hverken om maden eller om det, de hører. Den livsduelighed, som børnehavepædagogerne i deres samspil med børnene under frokostmåltidet har forsøgt at fremme, synes slet ikke relevant, når børnene kommer i nulte klasse, hverken i SFOens eller i klassens frokostmåltid.

Relationen mellem skole og børnehave sat i et historisk perspektiv

I 1960'erne diskuterede man skoleparathed og om børn var skolemodne (Andersen, 2004). Der blev udviklet test til vurdering af det enkelte barns parathed med udgangspunkt i bl.a.

Piagets udviklingspsykologi (Hedegaard, 1984a).⁷ Indførelse af børnehaveklassen i 1962 kan ses som et tiltag for at sikre, at børn blev skoleparate før de kom i den rigtige skole. Det var frivilligt om forældrene ville sende deres børn i børnehaveklasse. Fra starten blev det dog et populært tiltag og de fleste børn startede i børnehaveklassen. Målet med børnehaveklassen har ikke været skolens indhold, men en socialisering af børnene til skolens samværsform med timer, stillesidning, orientering mod læring i stedet for leg og en afprøvning af, om børnene er skoleparate (Egelund, 2007). Dette er helt andre kvaliteter end i børnehaven, hvor børnene er aktive, orienterer sig mod at hjælpe hinanden, stiller spørgsmål og leger.

Med børnehaveklassens indførelse som institution og som et led mellem børnehaven og skole kunne man forvente, at så var børnehaven sikret som en pædagogisk institution rettet mod småbørns livskompetencer. Specielt da målet netop ikke var at få skolens fag ned i børnehaveklassen. Men så enkelt har det ikke været, fordi der i børnehaven hele tiden har været modsatrettede kræfter mellem forberedelse af børnene til skolen og mod at sætte fokus på børns egne initiativer og aktiviteter (Gulløv, 2013).

7 Piagets udviklingsforståelse indebærer et endimensionelt syn og en manglende forståelse for, at børns udvikling kan tage forskellige veje afhængig af det samspil, der er mellem pædagogik og personlige karakteristika. Ligeledes er det en teori som primært tager hensyn til børns kognitive udvikling.

At man i børnehaven er orienteret mod at udvikle børns skoleparathed har bl.a. genspejlet sig kommercielt i pædagogiske materialer, som er blevet produceret til brug i børnehaven. Mange af disse materialer er fremstillet for at forberede børn til skolens opgaver – at lære børnene at læse og regne, uden at disse materialer direkte blev formuleret som ord- og taltræningsmaterialer. Fra 1977-1982 udforskede Hedegaard med fokus på leg en række pædagogiske materialer (puslespil, selvkontrollerne indlæringsmaterialer, begrebs-billedlotteri og tal-domino og bøger med begrebsopgaver) ved at afprøve disse i en legestue sammen med psykologistuderende og børn i alderen 3-6 år. Konklusionen af denne udforskning blev, at hovedparten af disse materialer var produceret primært til skoleforberedelse med skolerelateret indhold eller med indhold, så de kunne ses som træningsmateriale til intelligenstest. Analyserne af de forskellige typer pædagogiske materiale udkom i en række rapporter (se Hedegaard, 1984a, for en oversigt over rapporterne).⁸ I disse publikationer blev der argumenterede for, at pædagogiske legematerialer kunne være relevante, hvis de ikke kun var udformet som træningsmaterialer, og hvis de på forskellig måde kunne anvendes i fællesaktiviteter til samvær eller leg, hvor voksne også kunne deltage. For at kunne beskrive disse materialer i forhold til børns livsverden og udvikling blev “den interaktionsbaserede observationsmetode” udfoldet (Hedegaard, 1984b), som en metode til at søge at få fat på og ud-

8 Resultaterne er publiceret samlet i Hedegaard, 1984a.

forske børns perspektiver.⁹ Ideen med denne metode var at afklare, hvad der er betydningsfuldt for børn i konkrete situationer, og hvad børn engagerer sig i. Begrundelsen for dens anvendelse er, at voksnes sensitivitet overfor, hvad børn er optaget af, kan give fingerpeg og ideer til pædagogiske tiltag, der har betydning for børns udvikling.

Pædagogiske materialer bliver også i dag anvendt som skoleforberedelse. Anvendt hensigtsmæssigt kan materialerne bruges til at skabe læremotivation.

Studier af overgang fra børnehave til skole

Overgange fra én institutionel praksis til en anden er et vigtigt aspekt i studiet af børns udvikling. Specielt er overgangen fra børnehave til børnehaveklasse og skolestart en vigtig overgang, der påvirker børns udvikling kvalitativt. Denne overgang har været temaet for flere ph.d.-afhandlinger (Højholt, 2001; Winther-Lindqvist 2009; Stanek, 2011). Højholt har i sin afhandling fokuseret primært på forældres og pædagogers opfattelser og overvejelser. For Winther-Lindqvist har det været overgangens betydning for børnenes identitetsudvikling, og i Staneks afhandling har det været en analytisk tilgang til forståelse af, hvorledes børns deltagelse i børnefællesskaber ændrer karakter ved skift fra børnehave til skole. Der er således flere aspekter, man skal tage hensyn til, ved overgangen fra børnehave til skole.

9 Denne publikation er senere udgivet som "Beskrivelse af småbørn" (1992, genoptrykt i 1994, 1995, 2013).

Hvordan børnehavens pædagogik kan støtte en sådan overgang, uden at skolens indlæringsmål rykkes ned i børnehaven, er en vigtig pædagogisk udfordring som Broström (2007, Jensen, Hansen og Broström, 2013) kommer med en række anbefalinger til med udgangspunkt i Skoleartsudvalget betænkning (2007). Siden skolestartsudvalgets betænkning er der også sket nogle politiske tiltag, som har ført til en reform af skolen og SFO'en, således at børnehaven i dag står med nye udfordringer netop mht. til, hvorledes en børnehavepædagogik kan udformes i forhold til de udviklingsopgaver, som er påtrængende ud fra læringsmål i førskolealderen. Disse udfordringer kan opfattes som krav, der derved meget let fører til alvorlige dilemmaer for pædagogikken i børnehaven. Børnehavens dilemma afspejler sig i de forestillinger om de opgaver, pædagogerne mener er vigtige i en børnehave, og så de krav, de opfatter, de skal opfylde for at forberede børnene til skolen, f.eks. at lære børnene stillesidning og indordning under tidsplaner. Når pædagogerne udtrykker sådanne forestillinger om, at børnene skal lære at sidde stille, bliver det let til adfærdsregulering. Og så er det ikke så underligt, at børnenes forventninger til deres skolegang, som de bl.a. udtrykker i deres leg i følgende legeobservation, også kommer til at afspejle krav om stillesidning og timeplaner, som de skal indordne sig under.

Følgende legeobservation demonstrerer både forventninger til skolen som et meget kontrollerende sted, men observationen viser også, hvorledes børnene gennem deres legeaktivitet kan

udvikle sig til at beskæftige sig med verden på et forestillingsplan, hvilket er en forudsætning for de fleste af skolens fag. Legens betydning for børns udvikling af deres forestillinger og planlægning, såvel som social indordning, er kompetencer der er relevant for deres aktiviteter i skolen. Disse er vigtige for både pædagoger og lærere at være opmærksomme på og italesætte, som modpol til eventuelle rigide forventninger der dominerer skoleparathedsforestillinger.

Skoleleg med dukker

Klatretræet, formiddag, en tirsdag i januar, 2014, 9-9.30

Fokusbørn: Leyla og Else (begge 5 år)

Voksne: pædagog og pædagogmedhjælper

Observatør: Kasper Munk

Der er aktiviteter i gang ved tre af bordene på stuen. Pædagogen sidder ved det ene bord med nogle af de yngste børn og tegner. Ved det største af bordene sidder to piger; Else og Leyla. Foran sig på bordet har de to udfoldelige dukkehuse. De flytter på nogle figurer og taler sammen.

Leyla siger: "Vi skal slappe af" og "Hvornår skal vi i skole?"

Else: "Ej, hvorfor skal jeg komme for sent? Det gider jeg ikke. Prinsesser kommer til tiden!"

Leyla: "Det er lige til tiden I kommer i skole, der er ikke kommet nogen endnu!"

Leyla laver sin stemme lysere og siger: "Prinsen skal også i skole." Hun flytter en figur, der er en mand i rustning til hest.

Mellem de to piger er der nu samlet syv figurer. Pædagogmedhjæl-

peren kommer ind på stuen fra gangen med en legetøjsflyver i hånden. Hun sætter den på bordet.

Leyla: "Det er vores! "En dreng på 4 fra den anden stue kommer ind og siger: "Det må I ikke!"

Else: "Jo!" Drengen peger på nogle af figurerne og siger: "Og vi skal også bruge dem. Vi har også dronningen."

Else: "Må vi se!" Hun rejser sig for at følge med drengen ned på den anden stue. Hun siger på vej ud: "I får denne [legetøjsflyveren] her, hvis vi får dronningen!" Leyla følger efter. Lidt efter kommer de tilbage med en ny figur; en pige med vinger i stil med de andre figurer på bordet. De sætter figuren på bordet ved siden af de andre og forlader igen bordet. Da de vender tilbage kommenterer de lidt på den tegning, som en pædagogmedhjælper tegner (siger bl.a. at han ikke er så god til fiskehaler som til biler). Pædagogmedhjælperen sidder nu ved det bord, hvor pædagogen tidligere sad.

Else siger til Leyla: "Kom, nu går vi hen og leger. Jeg vil altså gerne i gang med legen." Else tager Leyla i hånden og fører hende tilbage til bordet.

Pigerne rykker lidt rundt på figurerne. Leyla nævner ordet "eftersidning". Else siger: "Vi skal ikke til eftersidning, for vi var så ordentlige og gjorde alt, hvad læreren sagde."

Lidt efter siger Else: "så spørger vi ham om, vi også må få en pige, så får han ridderen."

Det gentager sig nogle gange; de leger med dukkerne og går ned på den anden stue og kommer tilbage til legen.

I dette observationsuddrag er de to piger Else og Leyla dukkeførere for dukker som ses som prinser og prinsesser, og de skal så i skole. Ud fra Leyla og Elses måde at give dukkerne stemmer, møder vi nogle af de forestillinger, de har om, hvad der venter dem i skolen: at de skal komme til tiden, og hvis de ikke opfører sig ordentligt så er der eftersidning. Men prinsesser kan klare sig. Denne legeseance viser, hvorledes børn kan kombinere forskellige universer i deres forestilling, prinse-, prinsesse-, ridder- og droningeverdenen kombineres med skoleverdenen i legen, og de to piger bevæger sig ind og ud af disse legeuniverser, og ydermere tilbage til deres hverdagsverden, for at få det materiale de har brug for i legen. Samtidig har de styr på deres omgivelser og kan kommentere pædagogmedhjælperens tegning og forholde sig til og løse de problemer som opstår, da en dreng bryder forstyrrende ind i deres legeverden, ved at tage deres ting.

Legen er vigtig for, at børnene bliver skoleparate, fordi de her lærer at bevæge sig rundt i en forestillingsverden. Legen opbygger børns forestillingsevne. Her kan de bearbejde oplevelser og indtryk og forestille sig scener, som de ikke har set. En stor del af skolens aktiviteter forudsætter at børnene kan bevæge sig ind i forskellige forestillingsverdner, fordi skolelivet jo i stor udtrækning bygger på tekster og kommunikation om, det man ikke kan se her og nu. Ligeledes udvikler børn sig i legen i samspil med andre og lærer at tage andres per-

spektiver. Derfor ser vi legen som det helt centrale omdrejningspunkt i udvikling af børns livsduelighed, der både fanger børnenes aktuelle livsverden og forbereder dem på skolens realiteter. Hvad vi ikke har vist i denne artikel, men som også er en vigtig opgave i børnehaven, er at udvikle børns hverdagsbegreber. Det sker også i stor udstrækning i børnenes hjem, men det er en vigtig opgave også i børnehaven, fordi det er de begreber som er knyttet til ord og forestillinger, som skolen må bygge videre på. En sådan støtte i børnehaven kan ske gennem introduktion af materiale til leg eller aktiviteter, som bringer børnene udenfor børnehaven, hvor de stifter bekendtskab med verden udenfor, som pædagogerne så kan hjælpe børnene til at inddrage i deres lege. Skolen skal så til gengæld orientere sig mod at kunne bruge børns forestillingskapacitet og det, de bringer med ind i deres skoleaktiviteter.

Målformulering for den pædagogiske praksis i børnehaven og tværfagligt samarbejde

Nye krav opstår gennem nye ministerielle betænkninger, således som betænkning om læringsmål i børnehaven blev formuleret i 2004 (Ellegaard & Stanek, 2004). Nye krav kan også komme fra forandringer på andre områder, som det sker i disse år med en ny skolereform. Der må dog være et grundlag i daginstitutionernes aktuelle praksis for, hvorledes nye krav realiseres. I vores projekt har vi ønsket at bidrage til at formulere mål, der tager hensyn til de nye krav, som ideer om en "Ny Nordisk Skole" og en skolereform indebærer for børneha-

ven, især når det kommer til forberedelse af de kommende skolebørns overgang til skolen. Ved formulering af mål for børnehavens praksis, mener vi, at det er vigtigt at tage hensyn til de pædagogfaglige værdier, som ikke er nedfældet i en lovgivning, men som karakteriserer den pædagogfaglige tradition. Udvikling af nye mål og værdier i børnehaven med fokus på børns overgang til skolen må derfor ses som et samspil mellem flere forskellige krav udefra. Dette involverer både alment lovgivningsmæssige krav og krav fra pædagogers professionelle traditioner samt krav fra andre institutioner såsom forældre og skolen. Disse krav skal ses i forhold til den aktuelle praksis, for at

en ændring af hverdagspraksis kan blive givende for børnenes udvikling.

Mål i daginstitutioner kan analyseres på flere niveauer: a) det samfundsmæssige niveau, som kommer til udtryk gennem lovgivning; b) børnehavernes mål, som de er udviklet til en praksis; c) og målene i forskellige aktivitetsarenaer, så som måltid, leg osv. Disse mål griber ind i hinanden, så formuleringerne indenfor samfundsområdet, børnehavens praksistradition og de daglige aktivitetsarenaer får gensidig betydning. Ud fra Hedegaard's (2014) teoretiske model om forholdet mellem niveauer kan der formuleres en række krav som spiller sammen i mål og pejlemærker i børnehavens

Tabel 1
Formulering
af mål for
daginstitutioner

<i>Enhed/struktur</i>	<i>Mål/overordnede pejlemærker i børnehaven</i>	<i>Indsatser i børnehaven</i>
Samfundskrav til børnehaven	<ul style="list-style-type: none"> – fremme børn og unges trivsel – give familien fleksibilitet og valgmuligheder i tilrettelæggelsen af familie og arbejdsliv – forebygge negativ social arv og eksklusion – skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbudene 	<ul style="list-style-type: none"> – socialisering – omsorg – hindre eksklusion – skabe sammenhæng
Børnehaves tradition	<ul style="list-style-type: none"> – leg – deltagelse i praktiske aktiviteter – måltid – udendørs udforsknings aktiviteter – fortælling – tegning, maling mm. 	<ul style="list-style-type: none"> – skabe respekt og samspil børnene imellem og mellem børn og voksne – børnene bliver selvregulerende
Praksis for forberedelse af børn til skolestart	<ul style="list-style-type: none"> udvikling af børnenes: <ul style="list-style-type: none"> – livsduelighed, – kreativitet, – hverdagsbegreber og – orientering mod overgang til skolens opgaver 	<ul style="list-style-type: none"> – samarbejde mellem skole og børnehave i forberedelse af børn til skole

praksis og de indsatser som forventes fra pædagogerne (se Tabel 1).

I projektet har vi indset at det er meget centralt at skabe et mere tæt samarbejde med aftagerskolerne – både når det gælder om at forberede børnene til skolen og når det gælder om, for skolen, at modtage børnene. Samarbejdet skal bygge på en fælles forståelse mellem daginstitutionerne og skolerne, der understøtter børnenes livsduelighed, kreative udfoldelse og almene udvikling i overgangen mellem de to institutionelle virkeligheder. Vi ønsker at pædagoger og lærere på aftagerskolerne får kendskab til de overvejelser, der karkarakteriserer børnehavens praksis, så børnehavepædagogerne ad den vej kan udvide samarbejdet og tydeliggøre de pædagogiske virkemidler, som børnehaven har sat op som mål.

Det tværfaglige samarbejde, som vi i denne artikel og i vores projekt har fokuseret på, er børnehave-skole samarbejdet. Forældreinstitutionen er også vigtig, og når børn kommer i skole, påvirker det også aktiviteterne i hjemmet (Hedegaard, 2012). I denne artikel har vi dog udelukkende set på de krav, som børnenes kommende skolegang bringer med sig. Pædagoger i børnehaven har også i deres dagligdag været orienteret mod forældrene og deres krav, men vi har bevist udelukket denne del i vores analyser af, hvad der specielt kan være børnehavens bidrag til børns overgang fra børnehave til skole.

Vores analyse har ført til følgende konklusion: I forhold til overgang fra børnehave til skole betyder det for det første at pædagogerne diskuterer, definerer og fornyer deres pædagogik i forhold til de ældste børn, der skal til at

starte i skolen. For det andet involverer processen, at pædagogernes samarbejde med skolerne udbygges.

Overvejelser over, hvorledes pædagogikken kan fornyes, blev udmøntet i følgende skema i Tabel 2 med pejlepunkter for henholdsvis pædagogernes indsats, pædagogiske mål (principper) og indikatorer på at målene nås.

Overvejelser over pædagogiske ressourcer i børnehaven og i overgangen til skolen

Pædagogerne skal have viden og indsigt i pædagogiske virkemidler. De skal turde forske i egen praksis og afprøve nyt. De skal organisere sig på en måde, der fremmer den kreative tænkning i både planlagte aktiviteter og i børnenes frie leg, og de skal kunne reflektere over egen praksis med relevante andre. For at det skal kunne blive så konkret og brugbart som muligt, må pædagogerne tage udgangspunkt i daglig praksis og muligheder i den enkelte institution.

- Det betyder i forhold til livsduelighed, at pædagogerne ser børnene som en ressource og lader dem være medbestemmende. De giver plads til og mulighed for at børnene kan udtrykke følelser. Pædagogerne er parate til at tage risici. De følger *“børnenes spor”* og værdsætter *børnenes bidrag og ideer*.
- I forhold til leg betyder det at børnene kan planlægge og gennemføre en leg. Børnene *“forestiller sig” gennem leg*. Børnene bearbejder *oplevelser og forholder sig til realiteter (i deres liv) gennem leg*.
- For at overgangen fra børnehave til skole kan støtte børns skoleliv, skal pædagogikken i børnehaven

INDSATS (Rækken af opgaver og aktiviteter – “det vi gør”)	INDIKATORER (et målepunkt – “det vi kan se”)	PRINCIPPER (beskriver det vi vil opnå i løbet af børnenes sidste år i børnehaven)	OVERORDNEDE PEJLEMÆRKER
Pædagogerne ser børnene som en ressource og lader dem være medbestemmende. De giver plads til og mulighed for at børnene kan udtrykke følelser. Pædagogerne er parate til at tage risici. De værdsætter børnenes bidrag og ideer.	Børnene er nysgerrige, kan associere, kan fordybe sig, komme med hurtige løsninger og stiller spørgsmål. Børnene udviser en adfærd, der viser, at de <i>kan sætte sig i andres sted</i> .	Børnene har kompetencer til at udtrykke følelser og er kreativt tænkende.	LIVSDUELIGHED
Pædagogerne tør “ <i>sætte legen fri</i> ”. De følger “ <i>børnenes spor</i> ” og kommer med bidrag og input, der kan “ <i>fodre legen</i> ” og føre den i nye retninger. Pædagogen tør give kontrollen fra sig.	Børnene kan planlægge og gennemføre en leg. Børnene “ <i>forestiller sig</i> ” gennem leg. Børnene bearbejder oplevelser og forholder sig til realiteter (livet) gennem leg.	Børnene har mulighed for at udvikle og udtrykke sig gennem leg.	LEG
Pædagogerne anerkender, støtter og dokumenterer børnenes erfaringer erhvervet i én arena og bidrager til at videregive erfaringerne til andre arenaer. Pædagogerne deltager aktivt i børnenes samvær og støtter dem i konfliktsituationer.	Leg og læring sidestilles i overgangen mellem børnehaven og skole. Børnene bidrager til en særlig <i>børnekultur</i> , som er skabt i samværet med andre børn.	Børnene har mulighed for at opleve noget og se kendt i det nye.	BRUD OG KONTINUITET

Tabel 2. Pejlemærker, mål indikatorer og indsats for den pædagogiske praksis i børnehaven

forberede børnene til skolen, men skolen skal også forberede sig på børn som er nysgerrige, som fordyber sig i oplevelser og stiller spørgsmål, kommer med løsninger, sætter sig i andres sted og som bidrager til en særlig børnekultur, der er skabt i samværet med andre børn.

Der sker et brud i børns liv, når de flyttes fra en institution til en anden. Derfor må det være vigtigt at forberede børnene på dette brud og på, hvad me-

ningen og målene er i den nye institution. Herudover er det også vigtig at arbejde med kontinuitet i det pædagogiske arbejde fra *både* børnehaven og skolens side, således at pædagoger og lærere på aftagerskolerne har mulighed for at trække på den livsduelighed, som børnene har udviklet gennem børnehavens aktiviteter. Børnehavens samarbejde med aftagerskolerne skal bygge på en fælles forståelse mellem daginstitutionerne og skolerne, der understøtter børnenes livsduelighed, kreative udfoldelse og almene udvikling i

overgangen mellem de to virkeligheder. Det er derfor vigtigt at pædagoger og lærere på aftagerskolerne får kendskab til de pædagogiske overvejelser, som i børnehaven styrer forberedelsen af børnenes videre tilværelse i skolen.

Referencer

- Andersen, P. Ø. (2004). Daginstitutionernes indhold og pædagogik i historisk belysning. I T. Ellegaard og A. H. Stanek (red.), *Læreplaner i børnehaven*. Vejle: Kroghs forlag.
- Broström, S. (2007). *Overgang fra dagtilbud til skole*. I N. Egelund (red.), *Skolestart – udfordringer for daginstitutioner, skole og fritidsordninger*. København: Krogs Forlag.
- Egelund, N. (2007). *Alderen for skolestart*. I N. Egelund (red.), *Skolestart – udfordringer for daginstitutioner, skole og fritidsordninger*. København: Krogs Forlag.
- Gulløv, E. (2013). *Den tidlige civilisering*. I L. Gilliam, og E. Gulløv (red.), (2013). *Civiliserende Institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (1984a). *Lege-lære*. København: Førn og Unge forlag.
- Hedegaard, M. (1984b). *Den interaktionsbaserede observationsmetode*. Århus Universitet: Psykologisk Instituts Skriftserie
- Hedegaard, M. (1988). *Skolebørns personlighedsudvikling set gennem orienteringsfagene*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (2012). Children's creative modelling of conflict resolutions in everyday life as central in their learning and development in families. I M. Hedegaard, K. Aronson, C. Højholt & O. S. Ulvik (red.), *Children, childhood and everyday life*. Charlotte, NC, USA: Information Age Publishing.
- Hedegaard, M. (2013, org. 1992). *Beskrivelse af småbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (2014). The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. *Learning, Culture and Social Interactions*, 3, 188-194.
- Hedegaard, M. & Munk, K. (2014). When daycare professionals values for transition do not align with demands from school. Manuscript ISCAR, September 2014.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal-uddannelse.
- Jensen, A.S., Hansen, O.H. & Broström, S. (2013). Transition to school: Contemporary Danish perspectives. I K. Margetts and A. Kienig (red.), *International perspectives on transition to school*. Abingdon, UK: Routledge.
- Ellegaard, T. & Stanek, A. H. (2004) *Læreplaner i børnehaven*. Vejle: Kroghs forlag.
- MBU. (2012). Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud. Ministeriet for Børn og Undervisning for Task Force for Fremtidens Dagtilbud. Hentet 27. maj 2014 fra <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Dagtilbudsomraadet/Fremtidens-dagtilbud-Udviklingsprogrammet>
- Ny Nordisk Skole (2012). Mål, Manifest og Dogmer for Ny Nordisk Skole. Hentet den 27. maj 2014 fra <http://www.nynordiskskole.dk/Om-Ny-Nordisk-Skole/Hvad-er-Ny-Nordisk-Skole/Maal-Manifest-og-Dogmer-for-Ny-Nordisk-Skole>.
- Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (Eds.), (2013). *Play and playfulness*. Dordrecht: Springer.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fælleskaber og fællesskabernes betydning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Sørensen, K & Hülsen, J (under udgivelse). *Praksisforståelse set i forhold til livsduelighed, kreativitet og kontinuitet i overgangen mellem børnehaven og skole*. København: BUPL
- Vygotsky, L.S. (1982). *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. (2009). Game playing: Negotiating rules and identities. *American Journal of Play*, 2, 60–84.

Faktorer, der kan påvirke handicappede børns fremtidsudsigter



Et flertal i Folketinget satte i 2012 som mål at 96 % af alle børn skulle være inkluderet i en almindelig skole i år 2015. Forhenværende undervisningsminister Christine Antorini argumenterede bl.a. for inklusion med ordene: "Hovedparten af børn med særlige behov får mere ud af at deltage i den almene undervisning frem for at blive ekskluderet. For når børn føler sig som medlemmer af et fællesskab, er der grobund for, at de lærer bedst" (Antorini, 2014). Interessen for at inkludere og forvente mere af børn med særlige behov skal muligvis også ses i sammenhæng med en politisk vilje mod "passiv forsørgelse" af borgerne, og ser man fx på stramningen af reglerne for tilkendelse af førtidspension, tyder noget på, at i fremtiden vil færre borgere blive fritaget fra at deltage på arbejdsmarkedet. Politikerne synes således at have en interesse i at ruste alle børn til at blive nyttige samfundsborgere. Flytningen af børn fra specialskoler til alment skoler er ikke et nyt fænomen i dansk skolehistorie. I 1970'erne og 80'erne ville man integrere børn med særlige behov og give alle børn ret til den samme undervisning. Men efterfølgende er udviklingen i mange år gået den modsatte vej, og stadig flere børn er blevet udskilt til specialundervisning. Spørgsmålet er, hvad årene med skiftevis inklusion og eksklusion har medført af viden om faktorer i skolegangen, som påvirker børn med særlige behov. Er der fx evidens for, at børnene får bedre fremtidsudsigter, når de er blevet undervist i et specialiseret tilbud? Jeg vil her undersøge og diskutere dansk forskning i specialundervisningens effekter og sammenholde den med udvalgt international forskning på to områder:

- *Undervisningstilbuddets betydning for børnenes fremtidsudsigter.*
- *Betydningen af den professionelle tilgang og forventninger til børnene.*

Undervisningstilbuddets betydning undersøger jeg via danske og internationale reviews, mens betydningen af den professionelle (lærers/pædagogens) tilgang til barnet belyses ved hjælp af teorier omkring begrebet self-determination.

Af Linda Jørgensen, pt. i gang med en masteruddannelse i specialpædagogik på DPU.

Målgruppe og forbehold

Det var min intention at afgrænse målgruppen til normalbegavede børn – med f.x autisme eller ADHD, men det viser sig at en stor del af den forskning, jeg har fundet, har bredere definerede målgrupper. Især i undersøgelserne med stort datamateriale, såsom

mange tusinde testresultater, tales der om "specialskoleelever" uden at elevernes diagnoser og vanskeligheder beskrives nærmere. I de mindre, kvalitative undersøgelser er der i højere grad udvalgt børn med samme diagnose og funktionsniveau.

Jeg har valgt at anvende både kvantitative og kvalitative undersøgelser, da jeg mener at de på forskellig vis belyser faktorer i skolegangen, som påvirker handicappede børns fremtidsudsigter.

Begrebsmæssigt kommer jeg til at bruge forskellige ord til at beskrive børnene i undersøgelserne, da de netop ikke udgør en homogen masse. Fælles-trækket for børnene er deres kontakt med specialundervisningssystemet i en eller anden form.

Endelig har jeg i vurderingen af de forskellige specialindsatsers effekt fortrinsvis set på børnenes og de unges *faglige* resultater og andre objektive målbare parametre, såsom jobsituation eller boligform. Det betyder ikke, at jeg anser børnenes subjektive oplevelser af trivsel og livskvalitet for at være mindre vigtige. Tværtimod mener jeg, at et godt fagligt resultat først får en reel værdi for barnet, hvis det på længere sigt kan føre til øget livskvalitet. Men idet livskvalitet ikke er entydigt defineret og ikke kan måles på samme måde som et eksamensresultat, har jeg vurderet, at det vil kræve en mere omfattende undersøgelse at afdække sammenhænge mellem skoleplacering, faglige resultater og livskvalitet.

Forskere som Turnbull m.fl. ser dog en sammenhæng mellem faglige resultater og livskvalitet, idet de opfatter gode faglige resultater, som et middel til at opnå andre ting, fx økonomisk uafhængighed, at kunne bo selvstændigt, at have de samme muligheder som andre og at kunne deltage i samfundet, og at opnå disse ting bidrager til at øge livskvaliteten hos personen. (Turnbull mfl., 2003)

Men hvorfor i det hele taget specialskoler?

En udskillelse af børn fra almenkolen har eksisteret nærmest siden skolesystemets oprindelse. Fx skriver Christiaan Sandbjerg:

“Efterhånden som fremmøde i skolen i slutningen af 1800-tallet bliver en accepteret del af barndommen, eller i det mindste et nødvendigt onde, bliver den også et sted for systematisk undersøgelse, udskillelse og differentiering mellem de børn, der af den ene eller anden grund ikke kan indordne sig: de skulkende, de larmende, de urolige, de lettere intelligensdefekte, alt i alt: de ‘tilpasnings- og adfærdsvanskelige’ [...]” (Sandbjerg, 2008:33).

I løbet af 1930'erne udbredtes brugen af intelligenstesten, som måler barnets mentale alder i forhold til dets biologiske alder, og dermed bliver det muligt for skolepsykologerne at vurdere, om barnet følger eller afviger fra det forventede udviklingsniveau på alderstrinnet. Intelligenstesten kan samtidig bruges til at afgøre, hvem der hører til i almenkolen, og hvem der har behov for et andet skoletilbud. Specialundervisningen har dermed i mange år bygget på et kompensatorisk syn på børnene, hvis svagheder og mangler blev udpeget med henblik på at finde den rette specialpædagogisk kompenserende indsats (se bl.a. Nilholm, 2010).

Men hvis formålet med at tage børn ud af almenklassen eller –skolen, har været at give børnene en særlig undervisning og pædagogisk indsats målret-

tet deres vanskeligheder, er spørgsmålet om indsatsen har haft den ønskede effekt, og i hvor høj grad der er blevet fulgt op på støtten til børnene. Jeg vil begynde med at se på den danske forskning på området.

Nyere effektforskning i Danmark

Forskere fra Danmarks Pædagogiske Universitet har i 2009 og 2014 undersøgt effekter af den danske specialundervisning. I *Effekter af specialundervisningen* (2009) beskrives der, hvorledes ressourceforbruget til specialundervisning i Danmark har været stigende, mens klart afgrænsede specialindsatser er blevet erstattet af en mangfoldighed af interventions- og støtteformer. Men effekten af de forskellige specialindsatser er uvis:

“Selv om der nu foreligger en betydelig viden om den specialpædagogiske bistand i Danmark, har vi dog stadig ikke nogen viden om, hvad der egentlig har effekt, og over for hvilke elever effekten forekommer.” Egelund & Tetler, 2009:13)

Rapporten kan ikke påvise effekten af bestemte undervisningsmiljøer, men derimod af den professionalisme, der ydes i indsatsen. Det afgørende for eleverne er nemlig, om deres lærere og pædagoger har indsigt i specialpædagogik. Det gælder uanset om eleverne er enkeltintegrerede, modtager specialundervisning som støtte til almenundervisningen eller går i specialskoler (Egelund & Tetler, 2009:329).

I 2014 har DPU igen undersøgt specialundervisningen i et større forsk-

ningsprojekt omkring kvalitet i specialskoler. Niels Egelund har sammenfattet resultaterne af 5 forskningsprojekter i rapporten *Kvalitet i specialskoler*.

Jeg finder to af projekterne særligt interessante, nemlig Rangvid & Lynggaards kvantitative, registerbaserede analyse af danske specialskoleelevers resultater: *Specialskoleelevers resultater ved skolegangens afslutning og fem år senere*, (2014) samt Dyssegaard & Larsens review af dansk og international forskning om kvalitet på specialskoler: *Kvalitet på specialskoler: En kortfattet, systematisk forskningskortlægning*, (2014).

Rangvid og Lynggaard ser på undervisningsmiljøets indflydelse på specialklasse- og specialskoleelevers senere livsforløb. De har indhentet data om eksamensresultater, beskæftigelse, kriminalitet og helbred hos specialskoleelever ved skoleafslutning. Resultaterne sammenlignes med specialskole- og specialklasseelevers resultater fem år senere. Her viser det sig at specialskoleeleverne klarer sig dårligere. De har en markant større risiko for at være sakt bagud mht. uddannelse og har en særlig forøget risiko for at modtage førtidspension (Rangvid & Lynggaard, 2014:54).

Det tankevækkende ved undersøgelsen er, at de børn, som undersøgelsen bygger på, er *sammenlignelige* mht. funktionsniveau. Forskellen mellem børnene består i deres skoleplacering, og her har det ikke kun betydning om de får specialundervisning, men også om specialundervisningen foregår i en almen- eller en specialskole.

Det kan undre, at børn, som har gået i specialskoler, klarer sig dårligere end

børn, der har gået i en specialklasse i en almenskole, idet hele specialskolens pædagogik og undervisning må formodes at være rettet mod børn med særlige behov.

Men Rangvid og Lynggaard viser, at andre forhold gør sig gældende i specialskoler, bl.a. en tendens til at specialskolerne kan fritages for nogle af de krav, der stilles til almenskolerne mht. omfanget af undervisning, tests og eksaminer (Rangvid og Lynggaard, 2014:29).

Tal fra Undervisningsministeriet viser, at i skoleåret 2014/2015 har kun 72,5 % af specialskolerne i Danmark planlagt et antal undervisningstimer, som lever op til folkeskolereformens krav. Til sammenligning har 91% af landets folkeskoler planlagt det krævede antal undervisningstimer. Men når antallet af undervisningstimer i specialskolerne ikke følger med almenskolen, har børn i specialskoler på forhånd ringere chancer for at tage en afgangseksamen, kvalificere sig til en ungdomsuddannelse osv. Det tyder også på, at det sociale miljø i specialskoler er anderledes og mere beskyttet, hvilket giver børnene problemer, når de forlader skolen:

“Alt i alt peger resultaterne i registerundersøgelsen på, at specialskoleelevers problemer hovedsageligt opstår i transitionsfasen fra det (beskyttede) skoleliv på specialskole. Det lader til, at de særligt har problemer med at skabe sig et voksenliv med uddannelse og en fast plads på arbejdsmarkedet” (Rangvid & Lynggaard, 2014:54).

Audrey Trainor, som betragter specialskolen fra en sociologisk vinkel, mener, at børn, der har gået i specialskole kommer til at mangle kendskab til de sociale koder, børn lærer i almenskoler, og at det kan forklare, hvorfor børnene får problemer i overgangen til det videre uddannelsessystem eller jobmarked:

“If youth who receive special education services develop social and cultural capital in separate settings, how useful or valuable is that capital as they transition into the field of adulthood, where there is essentially very little distinction between adults with and without disabilities?” (Trainor, 2008).

Det er problematisk, at specialskolens indsats for at kompensere børnene for deres vanskeligheder tilsyneladende kan medføre, at børnene får sværere ved at klare sig efterfølgende, end hvis der var blevet taget færre særlige hensyn til dem i løbet af skolegangen (fx via modspil fra børn uden særlige behov). Sammenholdt med et fagligt niveau, som ifølge Dyssegaard og Larsen ikke nødvendigvis kontrolleres, har specialskolebørnene meget at indhente, når de forlader specialskolen.

Dyssegaard og Larsen ser kritisk på videnskabeligheden af forskningen omkring specialskoler og hævder:

“Anvendelse af kvalitetsbegrebet i uddannelsessammenhæng forudsætter på en gang klarhed i formulering af mål og empirisk konstatering af, hvordan det så forholder sig med det fænomen, der

formuleres mål for. I forbindelse med vores analyse af anvendelse af kvalitetsbegrebet i specialskolesammenhæng har det vist sig, at begge forhold yderst sjældent indgår i forskningen på en gang” (Dyssegaard & Larsen, 2014:40).

Ofte er det specialskolens leder, der selv vurderer kvaliteten af skolen, og det foregår ud fra andre kriterier end kvalitetskriterierne i almenskolen:

“Hvis skoleledere og lærere på specialskoler spørges om, hvad der er god kvalitet, viser der sig forestillinger, som ikke er identiske med dem, der mødes i almenskolen. Væsentligst i forestillingerne er individualisering, skoleatmosfæren, elevens glæde ved at lære noget og elevernes trivsel” (Dyssegaard & Larsen, 2014:21).

I almenskolerne derimod vurderes eleverne i højere grad på deres evner til problemløsning, social adfærd, selvstændighed, koncentration og motivation for læring og receptivt sprog (Dyssegaard & Larsen, 2014:19).

Det tegner et billede af en kultur i specialskoler, som ikke vægter elevernes faglige resultater højt, hvilket også nedenstående citat peger på:

“Der er ringe udbredelse af synspunktet, at specialskolerne skal dokumentere deres resultater. Data om elevers faglige udbytte eller data om overgange mellem almenskole og specialskole er ikke sædvanligvis til rådighed” (Dyssegaard & Larsen, 2014:21).

En søgning på Undervisningsministeriets side *Uddannelsesstatistik.dk* viser, at i skoleåret 2013/14, som er det senest tilgængelige, har kun 3 ud af 7 specialskoler i Københavns Kommune indberettet karaktergennemsnit for bundne prøver efter 9. klasse. Men hvis den undervisning, som bliver givet i specialskolen, ikke måles i forhold til kravene i almenskolen og eksamensresultater heller ikke bliver dokumenteret, er der en stor risiko for at det faglige niveau bliver lavere, hvilket er kritisk for de normalbegavede specialskoleelevers chance for at uddanne sig videre efter specialskolen.

Et internationalt review

Efter at have set på nyere dansk forskning, vil jeg sammenligne med effektforskningens resultater andre steder i verden og jeg har derfor foretaget et internationalt review af området. Omfanget af mit review er af ressourcemæssige årsager begrænset, men jeg mener alligevel det kan give et billede af tendenser på området.

Jeg har valgt at søge i 3 internationale databaser: *ERIC*, som er verdens største pædagogiske database. Den er international men har hovedvægt på amerikansk forskning. *PSycINfo*, som er verdens største psykologiske database, den er ligeledes international med hovedvægt på anglo-amerikansk forskning. Og til sidst søgebasen *Proquest Education Journals*, der har fokus på alle former for uddannelse, herunder specialuddannelse.

Søgningen er foretaget i uge 47, 2014, med nedenstående søgeprofil, som er valgt, fordi den har givet et til-

strækkeligt antal resultater relevante for mit emne:

("effect*" OR "outcome*") AND
("Special educa*" OR "Special school*")
AND "inclus*" AND "post School")

Tidsperioden er afgrænset til efter 1. januar 2000.

Jeg søger efter rapporter, som kan påvise faktorer, der har en signifikant effekt på børnenes fremtidsudsigter. Her kan være tale om en bestemt skoleplacering, bestemte pædagogiske indsatser eller andre særlige forhold for eleven.

Min søgning giver 459 unikke hits, men det viser sig vanskeligt at ramme *alle* parametre på en gang, og jeg har derfor udvalgt 38 rapporter, som møder flere af mine kriterier tilsammen belyser væsentlige sider af problemstillingen.

Jeg har opdelt resultaterne i rapporter, som omhandler betydningen af undervisningstilbuddet og rapporter, som omhandler fagpersoners tilgang til børnene. Flere af rapporterne belyser begge områder, og således fordeler de sig, så 31 rapporter undersøger effekterne af inkluderende eller segregerede undervisningstilbud, og 12 rapporter handler om fagpersoners betydning for børnenes udvikling.

Betydningen af undervisningstilbuddet

Udover forskelle i metoder og afgrænsning af målgruppen er der stor forskel på, hvor stort et antal børn, rapporterne bygger på – fra under 20 til flere hundredetusinde. Rapporterne må derfor også læses med forskellige formål. De grundige, kvalitative undersøgelser af at lille antal børn kan give indblik i

flere nuancer i børnenes liv, mens undersøgelser, som bygger på dataudtræk omkring et stort antal børn kan pege på generelle tendenser.

Jeg vil først se på de omfattende undersøgelser:

Mary Wagner står bag den største længdesnitsundersøgelse af amerikanske børns udbytte af skolen (post school outcome) : *The National Longitudinal Transition Study* (NLTS), hvis datamateriale omfatter 435.437 handicappede unge.

Wagner undersøger elevernes resultater i forhold til to aspekter: 1) Om eleverne går i specialskoler, som kun har handicappede elever, og 2) Hvor høj en procentdel af tiden eleverne bliver undervist i almindelige klasser.

Eleverne i undersøgelsen har forskelligeartede handicaps fra indlæringsvanskeligheder til døvhed, og deres resultater, afhænger af, om handicapet er fysisk eller kognitivt.

Jeg har udvalgt nogle resultater fra rapporten, som peger på betydningen af skoleplaceringen.

Eleverne havde en markant bedre oplevelse af undervisningen i specialskolen end af undervisningen i almen-skolen. Men de forskellige oplevelser af skolegangen afspejlede sig ikke i deres *resultater*:

“The NLTS has found little relationship between postschool outcomes and attending special schools. Even for youths in the sensory disability categories who were most likely to do so, attending special school seems to have conferred no particular advantage” (Wagner, 1996).

Omvendt var der positive resultater forbundet med at tilbringe mere tid inkluderet i almene klasser:

“Time spent in regular education also was associated with a greater likelihood of postsecondary vocational enrollment for youths with mild disabilities (10 percentage points) (Wagner, 1996).

Den positive effekt gjaldt dog kun børn med fysiske og sensoriske handicaps. Til gengæld lod det ikke til at have en positiv effekt for elever med indlæringsvanskeligheder eller kognitive vanskeligheder at være inkluderet i almenklasser, hvilket peger på, at eleven er nødt til at have forudsætningerne for at tage imod den undervisning, som tilbydes i almenklasser for at profitere af at være inkluderet.

Der er mange forbehold at tage i forhold til denne rapport: Effekten af undervisningstilbuddet måles på børn med meget forskelligartede handicaps, og det er muligt, at de handicappede elever, som i højest grad var inkluderet i almenklasser, var mere kompetente på en måde, som undersøgelsen ikke tager højde for. Men det interessante er, at hvor inklusion for nogle børn kan give bedre resultater end specialskole, kan Wagner omvendt ikke finde tegn på, at det gør en positiv forskel for børnenes resultat at gå i specialskole.

Test, Mazotti, Mustian og Fowler har i 2009 foretaget et omfattende, systematisk review af faktorer, som kan have indflydelse på “postschool outcomes” for elever med intellektuelle handicaps mht. uddannelse, beskæftigelse og evnen til at bo alene. På bag-

grund af 22 studier med i alt 26.480 deltagere konkluderer de, at:

“Students who took academic courses in regular education placements were more likely to be engaged in postschool education, employment, and independent living.” og “Students who participated in more highly integrated and less highly specialized school programs were more likely to be living independently.” (Test, Mazotti, Mustian, Fowler, 2009).

Gonzales (2010) ser ligeledes på faktorer, der kan forudsige handicappede elevers sandsynlighed for at tage afgangseksamen. Hun har undersøgt 573 elever i alderen 15-18 år, hvis primære handicap påvirker enten deres indlæring eller adfærd. Desuden har børnene enten latinamerikansk eller afroamerikansk baggrund.

Faktorerne er 1) primært handicap, 2) køn, 3) race/etnicitet, 4) klassetrin, 5) hidtidige faglige niveau, 6) hidtidige adfærd (behavioral history), 7) resultat i den statslige test og 8) undervisningstilbud. Kun to faktorer har en signifikant betydning for elevernes sandsynlighed for at tage afgangseksamen: 1) At elevens hidtidige faglige niveau har været højt og 2) at eleven har været inkluderet. Betydningen af inklusion har dog kun marginal signifikans.

Harrington (2011) undersøger skoleplaceringens betydning for elevers resultater i læsning og matematik og ønsker at afgøre, om inklusion i almenundervisning giver større sandsynlighed for et godt resultat. I undersøgelsen indgår 430 elevers resultater i ma-

tematik og 449 elevers resultater i læsning. Eleverne har lettere handicaps og fire typer skoleplacering: a) almen undervisning uden støtte, b) almen undervisning med specialpædagogisk støtte, c) undervisning i specialklasse og d) undervisning på specialskole.

Mens elevernes resultater i læsning ikke synes påvirket af skoleplaceringen, finder Harrington en sammenhæng for resultaterne i matematik.

Her er elevernes score omvendt proportional med graden af støtte, således at elever, der deltager i almen undervisning uden støtte, scorer højest, mens specialskoleeleverne scorer lavest.

Som tidligere nævnt, er det usikkert, hvor stor betydning man kan tilskrive selve skoleplaceringen, når rapporterne bygger på udtræk af data om elevernes faglige resultater. Dataudtrækket giver jo ikke nødvendigvis kendskab til baggrunden for elevernes skoleplacering. Af den grund er Kurths rapport fra 2008 interessant, fordi hun i en struktureret undersøgelse har fulgt to grupper elever i henholdsvis special- og almenskole. Undersøgelsen omfatter 15 elever med autisme, som er normaltbegavede og sammenlignelige med hensyn til funktionsniveau. 7 af eleverne var inkluderet i en almenskole, mens 8 af eleverne gik i specialskole. I undersøgelsen sammenlignes elevernes resultater på 3 områder: faglige resultater, mål for færdigheder i problemløsning og deltagelse i undervisningen i de centrale fag. Kurth finder at:

“Inclusion is associated with improved outcomes in all three measures, suggesting the value of

academic inclusion for students with autism. Students shared similar characteristics, yet included students had higher achievement assessment scores, more goals reflecting higher order and applied thinking skills, and had greater access to and more participation in the core general education curriculum” (Kurth, 2008:2).

Men et forskningsdesign, hvor en gruppe inkluderede børn sammenlignes med en kontrolgruppe, som ikke er inkluderet, er usædvanlig at finde inden for den specialpædagogiske forskning – måske af etiske årsager, og måske, fordi der har manglet videnskabelighed i debatten for og imod inklusion, som ifølge R. Simpson i stedet har haft vægt på overvejelser af socialpolitisk karakter og spørgsmålet om børnenes rettigheder (Simpson, 2004).

Wehman, Schall, McDonough, Kregel og Brooke har dog gennemført et beskæftigelsesprojekt for unge med autismespektrumforstyrrelser (ASD), hvor de opererer med en test- og en kontrolgruppe. Idet forfatterne konstaterer at beskæftigelsesraten for unge med ASD er meget lav trods årevis med intensiv specialpædagogisk indsats, forsøger de at finde beskæftigelse i utraditionelle jobs til 24 unge testpersoner med ASD. Der sammenlignes med en kontrolgruppe bestående af 16 unge med ASD. Resultatet er, at i testgruppen finder 87,5% jobs i utraditionelle brancher og til en højere løn end personerne i kontrolgruppen, hvoraf kun 6,25% finder et job (Wehman, Schall, McDonough, Kregel og Brooke, 2014).

Men flere forskere efterlyser større videnskabelighed i evalueringen af specialpædagogiske indsatser (se bl.a. Thomas, Austin, Achola, Bathalo, Carlson et al; Cook & Cook)

Derfor oplever jeg også, at det er svært at konkludere noget sikkert omkring betydningen af skoletilbuddet, idet der anvendes meget forskelligartede metoder til at måle effekter. Næger på nogle generelle tendenser artede metoder til at måle effekter. Selv om jeg har fundet flere rapporter, der peger på, at inklusion i almene skoler har en positiv effekt på handicappede børn, er rapporterne i mange tilfælde nødt til at tage forbehold for resultatet, idet der ikke er tilstrækkelige oplysninger om børnene til at vurdere, om det positive resultat skyldes skoletilbuddet eller børnenes egne forudsætninger. Der anvendes ofte dataudtræk af testresultater eller oplysninger om børnenes/de unges uddannelses- eller jobsituation, efter at de har forladt grundskolen. Dermed er det ikke til at sige, om de inkluderede elever er sammenlignelige med specialskoleeleverne. Børnenes resultat eller 'outcome' kan heller ikke uden videre sammenlignes, da det defineres forskelligt. Nogle rapporter ser på børnenes eksamensresultater, mens andre undersøger børnenes livssituation flere år efter afsluttet eksamen.

Self-determination og betydningen for handicappede elevers fremtidsudsigter

Jeg har indtil nu set på skoleplaceringens betydning for børnene, men fremtidsperspektivet for et barn afhænger naturligvis også af barnets eget potentiale. Forudsætningerne, som børn

med funktionsnedsættelser har for rent faktisk at *aktualisere* deres potentiale, er dog ikke altid lige så gode som hos "normale" børn, hvilket blandt andet kan hænge sammen med et fænomen, som i amerikansk forskning kaldes *self-determination*.

Michael Wehmeyer, der er leder af *Center on Developmental Disabilities* ved Kansas University, har siden midten af 1990'erne forsket i self-determination. Han definerer begrebet som en række færdigheder, som sætter en person i stand til at leve et selvstændigt liv:

"Self-determined behavior refers to volitional actions that enables one to act as the primary *causal agent* in one's life and to maintain or improve one's quality of life."¹

For at kunne være en såkaldt kausal aktør i sit eget liv kræver det, at man mestrer *selvregulering* (self-management), *beslutningstagen* (choice/decision-making), *målsætning* (goal pursuit) og *problemløsning* (problem-solving).

Desværre er der forskning, som tyder på, at børn og unge med funktionsnedsættelser har en lavere grad af self-determination end jævnaldrende uden, (se fx Chambers m.fl. 2007). Det kan der være flere årsager til. På den ene side kan handicapet i sig selv forårsage vanskeligheder mht. at fokusere, sortere i indtryk, sætte sig mål og arbejde på at opnå dem. Men på den anden side giver omgivelserne af forskellige grunde ikke altid børnene mulighed for at udvikle self-determina-

1 <http://www.ngsd.org/>

tion. Agran, Wehmeyer, Cavin og Palmer beskriver fx, hvordan specialundervisere mener, at de færdigheder som kræves for at kunne udøve self-determination, ikke kan læres af alle, og derfor undlader underviserne helt at træne eleverne i færdighederne (Agran mfl, 2008).

Thomas og Loxley, som har udsat specialundervisnings-systemet for en kritisk analyse, beskriver, hvordan børn henvises til specialskoler på grund af deres 'special needs'. Når børnene dermed defineres ud fra deres behov – og svagheder – kan specialskolen indrettes, så børnene kompenseres for deres vanskeligheder eksempelvis via en særlig fysisk indretning af skolen og særlige pædagogiske metoder (Thomas & Loxley, 2007).

Men Wehmeyer opfatter den tilgang til børnene og deres formodede svagheder som et stort problem for børnenes udviklingsmuligheder:

“Our low expectations, biases and stereotypes may be as big a barrier for people with disabilities to live a rich and fulfilled life as anything.”²

I 1997 undersøgte Wehmeyer og Schwartz betydningen af self-determination hos 80 elever med milde intellektuelle handicaps eller indlæringsvanskeligheder. Elevernes grad af self-determination blev målt, mens de var i gang med sidste år af high school, og igen et år senere. Elever med en højere grad af selv-determination udtrykte i højere grad ønske om at flytte hjemme-

fra, få en opsparing og et betalt job. 80% af eleverne med en høj grad af self-determination havde et betalt job et år efter afsluttet eksamen, mens det kun gjorde sig gældende for 43% af eleverne med en lav grad af self-determination. I 2003 udførte Wehmeyer og Palmer et opfølgende studie af gruppen, som viste, at gruppen med høj grad af self-determination havde en højere grad af beskæftigelse, til en højere løn og i højere grad boede selvstændigt (Loman m.fl., 2010).

Ud fra sine erfaringer omkring self-determination har Wehmeyer og skolen omkring ham udviklet praktiske anvisninger til fagpersoner og andre i det handicappede barns omgivelser, som kan hjælpe barnet til at udvikle selvhjælpsfærdigheder.

Metoden er for omfattende at gennemgå her, men jeg vil give et enkelt eksempel på, hvordan fagpersoner kan styrke barnets eller den unges evne til at træffe valg ved at nedbryde handlingen i mindre dele:

For at kunne træffe et valg skal kunne a) få øje på sine muligheder, b) evaluere mulighederne, c) beslutte sig for en mulighed, d) udvikle en handleplan e) opleve den valgte mulighed blive virkeligt (Loman m.fl., 2010: 22).

Wehmeyers egne resultater og forskning i andres resultater viser, at mennesker med alle sværhedsgrader af handicaps kan lære at træffe valg. Det spænder fra det hverdagsagtige valg “hvad vil jeg have at spise?” til store livsændrende valg af uddannelse, job eller bolig (Loman m.fl., 2010:24).

Wehmeyer understreger, hvor vigtigt det er for mennesker med en funktionsnedsættelse at opleve, at også de

2 Citeret fra <http://www.ngsd.org/>

kan påvirke omgivelserne og få ting til at ske. Men han mener, at specialskolens miljø, som i den bedste mening er indrettet, så børnene får en høj grad af støtte, indskrænker børnenes mulighed for at lære væsentlige selvhjælpsfærdigheder.

Konklusion

Både danske og udenlandske undersøgelser tyder på, at den specialpædagogiske indsats i segregerede tilbud *ikke* giver børnene et ekstra skub fremad. Tværtimod får børn, som har gået i specialskoler, problemer i overgangen til videre uddannelse og arbejdsmarked. Det kan skyldes, at der ikke bliver stillet de samme faglige krav eller at de ikke får tilbudt lige så mange undervisningstimer, som børn i almenskoler. Men det tyder også på, at børnene ikke lærer de sociale koder, som børn lærer i almenskolen og af den grad får svært ved at klare sig socialt.

Forskningen i self-determination viser at det er muligt at træne handicappede børn til at blive mere målrettede og bedre til problemløsning, hvilket øger børnenes chancer for et selvstændigt voksenliv.

Inklusion lader til at have en positiv effekt på faglige resultater hos børn, som er klar til at tage imod undervisning i en almenskole. Men det er vanskeligt at bestemme nøjagtig hvilke børn det drejer sig om. Ikke mindst fordi forskningen på specialundervisningsområdet sjældent opfylder de samme videnskabelige krav som forskningen i undervisning generelt.

Referencer

- Agran, M., Wehmeyer, M., Cavin, M., Palmer, S. (2008): *Promoting Student Active Classroom Participation Skills Through Instruction to Promote Self-Regulated Learning and Self-Determination*, Career Development and Transition for Exceptional Individuals August 2008 vol. 31 no. 2 106-114
- Antorini, C. (2014): *Inklusion er til gavn for alle elever*, detbatindlæg på Kommunernes Landsforenings hjemmeside d. 26.6.2014
- Chambers, C.R., Wehmeyer, M.L., Saito, Y., Lida, K.M., Lee, Y., & Singh, V. (2007): *Self-determination: What do we know? Where do we go?* Exceptionality, A Special Education Journal vol. 15
- Cook, B., Cook L. (2004): *Bringing science into the classroom by basing craft on research*. Journal of Learning Disabilities 2004 May-Jun;37(3):240-7.
- Dyssegaard, C., Larsen, M. (2014), *Kvalitet på specialskoler: En kortfattet, systematisk forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Egelund, N., Tetler, S. (red) (2009), *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Egelund, N. (2014), *Kvalitet i specialskoler*, Århus: Institut for uddannelse og pædagogik
- Gonzalez, L. (2010): *Class placement and academic and behavioral variables as predictors of graduation for students with disabilities*, Florida International University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing
- Hansen, C. S. (2008): *Til historien om det sociale arbejde med børn og unge*, Praktiske Grunde nr. 2, 2008
- Harrington, J. S., (2011) *The Impact of Placement on Reading and Mathematics Achievement of Students with High Incidence Disabilities*: Kansas, ProQuest, UMI Dissertations Publishing
- Kurth, J. (2008): *Academic outcomes in inclusive and non-inclusive special education programs for adolescents with autism spectrum disorders*. Davis: UMI Dissertations Publishing
- Loman, S.; Vatland, C.; Strickland-Cohen, K.; Horner, R.; Walker, H. (2010) *Promoting Self-Determination: A Practice Guide: A National Gateway to Self-determination*
- Nilholm, C. (2010) *Perspektiver på specialpædagogik*, Århus: Forlaget Klim

- Rangvid, B.S. og Lynggaard, M. (2014): *Speciaskoleelevers resultater ved skolegangens afslutning og fem år senere*. SFI
- Robbins, J. (2010): *The Effect of Inclusion on Student Performance on State Assessment*, University of Kansas, ProQuest, UMI Dissertations Publishing
- Simpson, R.L. (2004): *Inclusion of Students with Behavior Disorders in General Education Settings: Research and Measurement Issues*, Behavioral Disorders 30.1 (Nov 2004): 19-31
- Test, D.V., Mazotti, V.L., Mustian, A.L. Fowler, C. H. (2009) *Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Post-school Outcomes for Students With Disabilities*, Hammill Institute on Disabilities, Career Development for Exceptional Individuals Volume 32, Number 3
- Thomas, C.; Austin, K.; Achola, E.; Batalo, C.; Carlson, D.; et al (2012): *The State of Postsecondary Education for Persons with Intellectual Disabilities: What Are the Perceptions of Key Stakeholders?* Creative Education 3.special issue (Oct 2012): 1122-1129
- Thomas, G; Loxley, A (2007): *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Berkshire, Open University Press
- Trainor, A. (2008): *Using Cultural and Social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth With Disabilities*. The Journal of Special Education 42.3
- Turnbull, H. R; Turnbull, A.; Wehmeyer, M. L.; Park, J. (2003): *A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes*. Remedial and Special Education March/April 2003
- Wagner, M (1996): *The Longitudinal Transition Study*, Special Education for Students with Disabilities Volume 6 Number 1 Spring 1996
- Wehman, P. H; Schall, C. M; McDonough, J.; Kregel, J.; Brooke, V.; et al (2014): *Competitive Employment for Youth with Autism Spectrum Disorders: Early Results from a Randomized Clinical Trial*, Journal of Autism and Developmental Disorders 44.3 (Mar 2014)
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998): *The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation*. Career Development for Exceptional Individuals, 21
- Wehmeyer, M., Schalock, R. (2001): *Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports*. Focus on Exceptional Children 33.8
- Wehmeyer, M.L., & Palmer, S.B. (2003): *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination: Education and Training in Developmental Disabilities*, 38
- Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003) *The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms*. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15

Ann-Jeanett Foldager Bøndergaard, Cand psych & Peter Berliner, Professor of social learning and development processes, Aarhus University.: **An empirical study of Danish children's understanding of peace.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol 52, 5-6, 3-14.* The article presents a study of 212 Danish 6th grade pupils' perception of peace. The results include that the children relate peace to three distinct areas: (1) the world (the international community, the national society, and the local community); (2) face-to-face social relationships and interactions; and (3) modes or states of mind. In area 1 there is a predominant use of negative definitions of peace as absence of war. In the two other areas there is a predominant use of positive definitions of peace. This study of Danish children's perspectives on peace provides knowledge which can be applied in planning and implementing peace education in schools in Denmark.

Nils Kaland, Professor em., dr. polit., Lillehammer University College **What is savant syndrome, and how can one explain this syndrome?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol 52, 5-6, 15-29.* Savant syndrome is a rare condition that occurs together with autism spectrum disorder (ASDs; autism, atypical autism and Asperger syndrome). Savant syndrome refers to individuals, who despite serious, mental impairments, show remarkable abilities on certain, often small domains. About 10 percent of individuals with ASDs have savant syndrome in varying degrees. The causes of savant syndrome are unclear. However, cognitive hypotheses claim that impairments in theory of mind, executive functions may predispose to talent in savant domains, and so does a detail-focused cognitive style. Alternatively, savant syndrome may be caused by a developmental disorder of the brain, or in some cases by an acquired brain lesion. These hypotheses do not so far seem to account for the causes of this fascinating syndrome.

Terje Ogden, Professor II at the Department of Psychology, University of Oslo. **Students with behavioral problems.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol 52, 5-6, 30-48.* This article is about how student problem behavior can be understood, but also prevented, reduced or stopped as a collaborative effort between home and school. The approach is multi-theoretical, and problem behavior is primarily conceptualized as a skill deficit, and a lack of cognitive and social skills. The concept of evidence-based practice in school is elaborated on and exemplified, including the relevance of implementation and evaluation of structured programs. The recommended organization of education for students with behavior problems is

presented according to the principle of inclusion and the “response to intervention” model consists of three tiers of intervention with increasing intensity. The RtI model uses a combination of a standard intervention protocol and a problem solving approach in order to make decisions and match academic and behavioral interventions to student needs. The social information processing model forms the theoretical basis for most social skills and social competence programs. At the prevention level, a social curriculum is recommended as a universal element along with school-wide training in classroom management for teachers. Small group interventions and individual plans along with extensive home-school collaboration may be added for students with serious and complex problems. Central to understanding, teaching and learning processes, are the concepts of executive functions, self-regulation and social competence. Transactions between cognitive and social skills lay the foundation for social and academic learning, and among the recommended interventions are “tools-of-the mind” activities, classroom management and the learning of social skills.

Maria Dressler, Psychologist, Camilla Obel, Teacher, Kasper Mikladal, Psychologist – all employees in the Diamond Process project, Pedagogic Development Center (PUC) – Rødovre Municipality: **The angry children and adolescents - When violent anger is not just a matter of different brains.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol 52, 5-6, 49-66.* Many children and adolescents express their anger in inappropriate and even aggressive ways. Angry reactions and actions often cause problems both for themselves and their surroundings. From a professional perspective, these children and adolescents can be difficult to understand and handle. Why do some children repeatedly hit others though they know both the rules and the consequences of their action? The angry reactions and actions might also cause a professional dilemma, e.g. for school teachers who are not only responsible for the well-being of all children in a class, but also responsible for handling the one acting out and frightening the others. In cooperation with ‘angry children and adolescents’, we have developed professional programs addressing community development and anger management for children and adolescents. This article derives from our work. Amongst other things, it will argue that changing inappropriate individual reactions requires a community that offers alternative options. And it will argue the necessity of a general professional approach for understanding children and adolescents as based on circumstances, relations and experiences. A general approach facilitates the development of appropriate understandings among children.

Tilde Mardahl-Hansen, PhD Student, Department of Psychology and Educational Studies, Roskilde University **Conflict and cooperation between the resource persons and teachers about inclusion.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol 52, 5-6, 67-79.* The article presents analyze from an empirical study on the work of a ‘Team for Inclusion’ in a Danish primary school. The aim is to illu-

strate how the daily work of 'resource teachers' can be characterized by dilemmas. The article highlights that these dilemmas are connected to the ways structural conditions constitute possibilities and constraints for inclusive education. However, often these dilemmas are played out as personal conflicts between "general teachers" and "resource teachers" as they have different perspectives on possibilities and constraints for inclusive education. With 'consensus' and 'togetherness' as ideals for collaboration, differences of perspective are understood as 'resistance' and related to specific teachers as problematic.

Drawing on Erik Axel, among others, the article builds on an understanding of collaboration as *conflictual cooperation*. In this understanding, conflicts between 'resource teachers' and 'general teachers' are not necessarily mistakes, but related to differences in tasks, responsibilities, knowledge, possibilities.

Mariane Hedegaard, Professor of Developmental Psychology at the Department of Psychology, University of Copenhagen. Kasper Munk, PhD Student at the Department of Education, University of Oxford, England. Kirsten Sørensen, Kindergarten Principal at Klatretreæet, Frederiksberg Municipality. Jette Hülsen, Kindergarten Principal at Louis Petersen's Kindergarten, Frederiksberg Municipality. **Life competence, play and learning value discussion related to children's transition from day care to school.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol 52, 5-6, 80-94*. How do new values about children's lives in day care develop and how do these values influence the everyday practice in day care centers?

New demands can arise from ministerial reports, but most often these demands are grounded in the day care center or in the school. Hence, the development of new values must be seen, also in the day care centers, as a dialectic between, on the one hand, demands and considerations that come from other practices and, on the other hand, the values that already shape the day care tradition and its everyday practice. This article presents reflections from a project that investigated how new school initiatives led to the formulation of life competence as a central concept for day care practice. In a shared project, managers and day care teachers from two day care centers have, in collaboration with the researchers, pursued the goal of formulating and sharpening day care practice by focusing on the development of children's life competence in daily routines and play in the day care center. Thereby, the aim has been to provide children with the best possible preparation for their first year of school.

Linda Jørgensen, currently taking a master's degree in special education at the Danish School of Education (DPU). **Factors that can affect the future prospects of children with disabilities.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol 52, 5-6, 95-106*. The reason for this article is a concern about the future of children with disabilities. In Denmark, there has been very little research in the effects of different types of special education. However, some studies show that children who at-

tend special schools have poorer prospects than children who are included in mainstream schools.

In this article, I try to answer the question: Do special schools provide their students with skills required to handle life outside of special schools?

Through a review of international research on the effects of special education, I find that there is still need for more research in the variables that influence the prospects of children with disabilities.

Motivation for læring. Teori og praksis

Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik.

Dafolo 2015.

96 sider, 359 kr.

Bogen er en udgivelse i serien "Undervisning og læring" og tager udgangspunkt i 8 spørgsmål, som elever stiller i en læringsituation:

1. Kan jeg klare opgaven?
2. Er jeg lige så god som de andre?
3. Hvorfor arbejde jeg med disse opgaver?
4. Hvilken værdi har denne aktivitet for mig?
5. Har jeg lyst til at arbejde med denne opgave?
6. Hvorfor klarede jeg ikke denne opgave?
7. Klarer jeg det, som forventes af mig?
8. Har jeg et positivt forhold til læreren og de andre elever i klassen?

Ifølge forfatterne giver observation ikke et overblik over elevernes motivation, man kan kun registrere, om det er mere eller mindre og ikke HVAD, der motiverer dem. Det er det, denne bog går i dybden med i de 8 kapitler med teori, evidens, handlemuligheder og refleksionsspørgsmål på baggrund af en case.

Bogen, som har sin egen hjemmeside, findes også som E-bog. På hjemmesiden præsenteres en gentagelse af mo-

deller og refleksionsspørgsmål. Endelig findes der også både i bogen og på hjemmesiden en oversigt over de centrale praktiske implikationer af bogens teorier.

Her er det værd at bemærke, at de centrale handlemuligheder drejer sig om UVD, realistiske forventninger og ikke mindst lærerrollen som den empatiske og faglig støttende person. Det vidste vi jo godt i forvejen, men bogens budskab om at være opmærksom på, hvad der motiverer eleverne, og hvordan man kan støtte dem, er en brugbar viden for både lærere og lærerstuderende i alle fag. Denne bog gør det muligt at komme endnu dybere i forståelsen af, hvad der motiverer børn i undervisningen og den kan varmt anbefales.

Birte Kvist

PAIDEIA

Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis.

Nr. 8 2014. Årsabonnement kr. 350

(200), løssalg 180.

Forlaget Epos.

Et af dette fælles nordiske tidsskrift (Høgskolen i Hedmark, Aalborg Universitet & Høgskolen i Borås) seneste udgivelser er et temanummer om inklusion og fællesskab.

Det hævdes indledningsvis på lederplads, at det bedste mål for inklude-

ring er elevens egen oplevelse – altså om han eller hun selv ser sig som fuldgyldigt deltager i forskellige fællesskaber i skolen. Det subjektive kriterie er bestemt centralt, men kan selvfølgelig ikke stå alene! Lederens centrale budskab synes at være at faglig læring i udgangspunktet ikke står i modsætning til personlig og social læring og udvikling og mere overordnet til demokratisk dannelse. Det understreges i en grad, som da vist gør det åbenbart, at det i det faktiske møde mellem sag, elev og lærer er nok så dilemmafyldt.

Temanummeret består fire artikler, som alle på forskelligvis omhandler inklusion i skolen (og børnehaven). Bent B. Andresen drøfter i sit bidrag forudsætninger for inklusion i skolen med særlig fokus på tværgående emner. Det påpeges her – ikke overraskende – at der er en tæt sammenhæng mellem elevernes faglige udfordringer – problemer må det åbenbart stadig ikke kaldes – og deres selvopfattelse. Det hedder konkluderende i artiklen at inklusion med indsigt og udsyn er tilpasset elevernes literacy-kompetencer og tilrettelagt således at alle elever møder deltagelsesmuligheder med passende udfordringer. Camilla Björk-Åman behandler i hendes bidrag forholdet mellem inklusion og specialpædagogik. Hun argumenterer for at overskride den udbredte sammenblanding af inklusion og specialpædagogik. Centralt i hendes bidrag står deltagelse og deltagelsesmuligheder til alle. Hun foretrækker i forelængelse heraf at tale om inkluderende uddannelse fremfor inkluderende undervisning.

Peder Haug drøfter i sit bidrag specialundervisning på et empirisk grundlag. Han stiller blandt andet spørgsmålet – hvilke slags læring den observerede specialundervisning giver de bedste vilkår for? Den fremlagte empiri viser et lavt omfang af samarbejde med medelever, hvilket siges at være en konsekvens af gruppedeling og den individualiserede organisering af specialundervisning. Læreren bliver i denne form for specialundervisning den vigtigste samarbejdspartner og bidragsyder. Læring som deltagelse og samarbejde, hvor kundskab ses som situeret og konstrueret i et socialt fællesskab, har således dårlige vilkår i den observerede praksis.

Endelig argumenterer Peter Andersen i Klasseledelse forstået som undervisningsledelse for betydningen af det didaktiske aspekt i klasseledelse. Han gør gældende at klasseledelse er en treleddet størrelse bestående af regel-, relations- og nok så meget didaktisk ledelse. Artiklen præsenterer Behavioral Management, Personal Management og Instructional Management. Peder Andersen afslutter sit bidrag med blandt andet at efterlyse mere forskning i sammenhængen mellem lærerens ledelse og det fysiske læringsmiljø.

Samlet giver temanummeret forskellige og relevante bidrag til hvordan inklusion kan forstås og anvendes i pædagogisk teori og praksis.

Tidsskriftet hedder som anført **PAIDEIA**, hvilket jo i oldtidens Grækenland var navnet for den kultur, som et menneske erhverver sig gennem sin opvækst, opdragelse og uddannelse. Paideia var for datidens grækere et centralt værdibegreb i deres selvopfat-

telse. De så sig selv som dannede, hvilket de mente adskilte dem fra andre folkeslag, som de kaldte barbarer. Det havde måske været på sin plads om redaktionen havde reflekteret lidt over, hvordan tidsskriftets navn flugter med temaet: inklusion og fællesskab.

OLE LØW, Autoriseret psykolog

Arbejdshukommelse.

*Tracy Alloway & Ross Alloway
Dansk Psykologisk Forlag. 2014.
325 sider, 349 kr.*

Underoverskriften "Træn din hjerne til at fungere bedre, smartere og hurtigere" placerer bogen i den populærvidenskabelige genre. Den har en række kendetegn som præger amerikanske bøger, der er rettet mod et bredt publikum uden særlige forudsætninger.

Arbejdshukommelse defineres i bogen som "vores evne til at arbejde med informationer. Mere præcist er arbejdshukommelsen den bevidste bearbejdning af information. Med bevidst mener vi, at du har informationen i tankerne. "I forhold til intelligensbegrebet siges "IQ'en er det du ved. Arbejdshukommelse er det, du kan gøre med det du ved". Denne formulering kunne godt forstås som at intelligens gøres synonymt med hukommelse.

Der er med disse definitioner lagt op til en meget bred forståelse af hvad arbejdshukommelse er. Den omfatter således hvad der ofte kaldes eksekutive funktioner, der kun nævnes en gang i bogen i en omtale af en anden forfat-

ter. Opmærksomhed og koncentration, der vel kan regnes som et meget centrale begreber i denne sammenhæng, forekommer ikke en gang i registeret, men nævnes da sporadisk i teksten.

Bogen er opdelt i tre dele. Den første er om "Arbejdshukommelsen og dig". Her oplistes arbejdshukommelsens fordele i hverdagen og hvordan arbejdshukommelsen kan svækkes, bl. a. får vi at vide "at pensionisttilværelsen gør dig dum". Dernæst kommer et afsnit om, hvordan arbejdshukommelsen kan forbedres. Her bygger forfatterne meget på egen forskning. De to følgende kapitler handler om "Hvorfor arbejdshukommelsen er helt afgørende for succes" og "Hvordan arbejdshukommelsen gør os mere lykkelige". Et vigtigt kapitel er "arbejdshukommelsen i skolen". Det virker imidlertid meget overfladisk. Det sidste kapitel i denne del af bogen handler om "arbejdshukommelsen og sport.

Bogens anden del handler om udvikling og forbedring af arbejdshukommelsen. Det første kapitel er om arbejdshukommelsens udvikling gennem livet. Derefter et kapitel om "elementær træning af arbejdshukommelsen. Der påstås stor overføringsværdi mellem spil og en række væsentlige færdigheder. Dette er fulgt op af et afsnit om kodebrydere og hukommelseskunstnere. Ernæringens betydning for arbejdshukommelsen behandles dernæst. Der gives nogle opskrifter, som er udviklet af den ene af forfatterne. Der afsluttes med et kapitel om "syv supergode vaner, der genoplader hukommelsen". Blandt andet bevæg dig naturligt og vær kreativ.

I den sidste del af bogen der kaldes "arbejdshukommelsens fortid om fremtid" skrives om at designe verden for arbejdshukommelsen og arbejdshukommelsens første begyndelse, hvor der forsøges givet en fremstilling af de krav forskellige udviklingsepoker har stillet til arbejdshukommelsen. Der afsluttes med en kort træningsmanual.

Der er i forbindelse med de enkelte kapitler øvelser f. eks. multiplikation af to tocifrede tal, hvordan man husker navne, hvordan man skal håndtere positive og negative følelser og hvordan man kan læse højt for børnene. Der er mange eksempler en stor del er hentet fra forfatterens familieliv eller fra erhvervslivet.

Forfatterne benytter sig i høj grad af resultater af egen forskning. Fremstillingen kan virke lidt letkøbt. De nævner adskillige gange de træningsmaterialer de har udviklet, og som skulle have en betydelig effekt. Der henvises til mange forskellige kilder, men ofte skrives blot "forskere mener", "forskere har en teori om", "forskning tyder på" og "det psykologer kalder".

Teksten er letlæst, sproget er enkelt og oversætteren har gjort et fint stykke arbejde. Dispositionen virker ikke alle steder logisk. På trods af indvendingerne er det en bog spækket med information.

Lige til sidst, hvad mon tankerne har været bag forsidebilledet, der forestiller omridset af hjernen fyldt op med en række tandhjul? Det henviser vel ikke til en mekanistisk opfattelse af centralnervesystemet.

Henning W. Nielsen

Synlig læring

Paideia – Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis – nr. 09 Maj 2015. Dafolo.

Paideia – årsabonnement for 2015 – nr. 9 (maj) og nr. 10 (nov.), kr. 437,50

Paideia nr. 9 er et temanummer om John Hatties forskning i og udfoldelse af synlig læring.

Det er nok ikke nogen overdrivelse at påstå, at John Hatties Visible Learning har fået en næsten modebølgelignende udbredelse på uddannelsesområdet i både engelsksprogede lande og i Norden. Det er i sig selv en grund til, at psykologer, der har opgaver i undervisningssektoren, bliver fortrolige med begrebet synlig læring.

Temanummeret giver læseren en interessant indføring i Hatties forskning og metoder i synlig læring. Endvidere gives der bud på, hvilken betydning, bogen Visible Learning har fået internationalt for pædagogisk praksis og for uddannelsespolitik.

Syv forskellige forfattere har hver især bidraget med en artikel i temanummeret. Forfatterne har valgt at fokusere på meget forskellige sider af Hatties forskning. Artiklerne repræsenterer også en forskellig grad af begejstring for Hatties arbejde. Således forholder nogle af forfatterne sig meget kritiske til det forskningsmetodologiske grundlag for Hatties konklusioner, mens andre umiddelbart tager Hatties produktion til sig og ser den som et kærkomment, nyt afsæt for udvikling af lærernes undervisningskompetencer og i særlig grad for elevernes læring.

Jeg gennemgår ikke alle artiklerne i denne korte boganmeldelse, men vil prøve at give et indtryk af bredden i forfatterens tilgang til emnet.

Professor John Hattie har selv skrevet den første artikel i temanummeret, hvori han gør status over synlig læring i dag. Artiklen er en kort og klar præsentation af synlig læring, af historien bag og af dens anvendelsesmuligheder. Hattie giver endvidere svar på noget af den kritik, der er rejst mod synlig læring.

Professor Peter Allrup har skrevet en artikel, som er kritisk overfor den måde Hattie bruger den statistiske model – effect size – på til at måle og rangordne effekter af lærerens forholdemåder og metoder. Artiklen er særlig interessant, fordi den går meget tæt på problemerne i Hatties anvendelse af metoden, og fordi netop denne måling og rangordning er en meget omdiskuteret side af Hatties forskning.

Professor Per Fibæk Laursen forholder sig kritisk, analyserende overfor en del af Hatties forskning. Han skriver ud fra en tese om, at undervisningsmæssige kvaliteter og foranstaltningers virkning afhænger af den kulturelle kontekst, således at den samme intervention kan virke læringsfremmende i en kultur og læringshæmmende i en anden. Som eks på dette fænomen nævner forfatteren at en høj frekvens af kontrol og evaluering tilsyneladende fremmer elevernes læring i USA, men virker negativt for læring i England. En forklaring – skriver han – kunne være, at hyppig kontrol og evaluering i den amerikanske kultur typisk opleves som et udtryk for omhu, mens hyppig kontrol og evaluering snarere opfattes som udtryk for mistillid i England.

Per Fibæk Laursen forholder sig således kritisk til Hatties kontekstløse rangordning af metoder og forholdemåder efter målt effekt. Langt mere positivt fremhæver han den del af Hatties forskning, der viser, at det er nogle grundlæggende kvaliteter i lærerens forhold til mål, indhold og elever, der er afgørende for undervisningens kvalitet. Det er ifølge Hattie læreren som leder, hensyntagen til den enkelte elev, klare mål og en læringsorienteret atmosfære, der fremmer læringen, og det kan gøres på mange forskellige måder med mange forskellige metoder.

I temanummeret er der også artikler, som går i rette med og retter en temmelig bastant kritik mod kritikere af Hatties forskning, så et meget bredt spektrum af forståelser er repræsenteret i bogen.

Det må efterhånden være vanskeligt at begå sig på skoleområdet, hvis man ikke har kendskab til Visible Learning. Paideia 09 en oplagt mulighed for at få en kort indføring i synlig læring og at få hjælp til at forholde sig undersøgende og konstruktiv kritisk til Hatties budskaber.

Henning Strand

Narrativ supervision og vejledning

Holmgren, Allan & Anette, Holmgren (red.):

256 sider, 340 kr.

ISBN: 978-87-998 340-0-6

Forlag: DISPUKs Forlag

Redaktørerne af denne bog Allan og Anette Holmgren er henholdsvis grundlægger af og direktør for konsulentvirk-

somheden DISPUK (Dansk Institut for Supervision, Personaleudvikling, Undervisning & Konsultation). 13 af bogens 14 bidrag er da også skrevet af redaktørerne selv eller af ansatte i deres virksomhed. Der er således tale om en antologi med denne genres fordele og ulemper. Den mest oplagte fordel er vel, at antologien i princippet gør stor forskellighed mulig i forhold til behandling dens genstand – her narrativ supervision og vejledning. Den største ulempe er, at den sjældent giver en samlet og sammenhængende fremstilling af området. Redaktørerne åbner bogen med et kort forord, hvor de stiller spørgsmålet: Hvordan forstår vi egentlig narrativ supervision og vejledning? De slår fast, at bogen ikke rummer svaret, men kommer med bud på mulige svar og i øvrigt ønsker at holde spørgsmålet åbent. Det lover jo godt!

Det første bidrag præsenterer et narrativt perspektiv på supervision og vejledning inspireret af Michael White. Her er de såkaldte positionskort centrale med deres fire undersøgelseskategorier: Erfaringsnær og konkret definition af problemet, kortlæggelse af effekten af problemet, evaluering af effekten af problemets aktiviteter og begrundelse af evalueringen. En anden vigtig metode hos White er bevidning eller de såkaldte definerende ceremonier med deres fire spørgsmålskategorier, der henholdsvis har fokus på udtrykket, billedet, genklangen og bevægelsen.

Dette metodiske overblik følges op af et bidrag, som indkredser bogens brug af begreberne vejledning og supervision. Kapitlet indledes med kontant afstandtagen fra løsningsorienteret (LØFT) supervision, hvilket ikke skal omtales her. Vejledning og supervision

bestemmes som en arbejdsrelateret hjælpesamtale mellem en superviserand/vejledt og en supervisor/vejleder, hvor sidstnævnte typisk er mere erfaren end først nævnte indenfor det pågældende sags- eller problemområde. Vejledning og supervision ses som måder at facilitere læring på, som kan medvirke til, at den vejsøgende /superviseranden få nye ideer og handlemuligheder, eller som det hedder, kan bevæge sig fra det, han allerede ved i retning af det, der er muligt at komme til at vide. Jeg finder det problematisk, når Allan Holmgren slår til lyd for, at vejleder "først og fremmest skal være den vejledtes ven". Det forekommer at være en lignende egalitær grundholdning, som Kenneth Gergen udtrykker i Relationel tilblivelse, når han mener, at relationen mellem lærer og elev kan opfattes som et venskab. Det er for mig at se positioner, som underkommunikerer forskellen i magt, ansvar og kompetencer i komplementære relationer.

Jeg skriver noget omstændeligt både supervision og vejledning, hvilket jo også er bogens titel og sprogbrugen i de første kapitler, sikkert fordi der ikke fremskrives nogen forskel på de to begreber. Men i forordet siges det, at der skrives mest om supervision, så måske ser redaktørerne alligevel en forskel. Jeg skriver som konsekvens heraf kun supervision i det følgende.

I de følgende to kapitler præsenterer Allan Holmgren bogens teoretiske fundering. Først fremskrives centrale begreber i det narrative perspektiv, som er anlagt bogen igennem. Det drejer sig først og fremmest om begreberne mening, narration og intentionalitet. De fremstilles klart og præcist hen

over femogtyve sider. Kapitlet afsluttes med at formulere den etik, som en Michael White inspireret supervision baserer sig på, nemlig at supervision er en gensidig proces mellem supervisor og supervisand – en “tovejsproces”. Dernæst redegøres der for nogle filosofiske og poststrukturalistiske perspektiver på supervision. Det drejer sig først og fremmest om begreberne sprog, magt, viden, subjektivitet og såkaldt praktisk etik. Holmgren ser her (og tidligere side 34) supervision som en kunstform, hvilket forekommer mig at blive en vel patetisk beskrivelse af det samarbejde, som supervisionsprocessen ses som.

I det følgende kapitel 5 går der mere metodisk til værks. Her beskrives ganske instruktivt, hvordan der med bogens teoretiske fundering kan arbejdes med supervision i grupper. Jeg finder især tankerne om opstart af supervisionsgrupper nyttige.

Derefter følger en erfaringsnær beskrivelse af, hvordan supervision kan medvirke til at give sprog for det, du gør i pædagogisk arbejde. Det sprog som forfatteren har tilegnet som om relationen mellem supervisor og supervisand, finder jeg imidlertid problematisk. Hun finder det ikke muligt eller meningsfuldt at skelne mellem, hvad jeg ville kalde, det privatpersonlige og fagpersonlige, hvilket gør det vanskeligt eller umuligt at skelne mellem supervision og terapi. Men nok så alvorligt er den manglende bevidsthed om uforvarende at invadere supervisandens urørlighedszone.

Det følgende kapitel 7 introducerer en model for kollegial supervision. Det er en model, som overskrider den tætte

forbundethed til de Whiteske kategorier og kort. Samtalestrategien er inspireret af Ncazelo Ncube og kaldes Samtaletræet – Tree of Life. Er man til at arbejde med metaforer – grene, blade, frugter, fugle, insekter, stammen, gødning, muld og rødder, er der inspiration at hente her.

Herefter fremstiller kapitel 8 supervision i ledergrupper. Her behandles vilkår for ledelse, og en række ledelsesdilemmaer bringes op i supervisionseksempler. Fremgangsmåden følger i høj grad den metode, som Anette Holmgren præsenterede i bogens første kapitel. Det fremhæves, at begrebet translokutionaritet er vigtig for supervisionsprocessen. Translokutionaritet betyder angiveligt at skabe mening i talehandlinger, altså at vi skaber mening i sproget. Det forekommer mig unødigt tungt at gøre brug af Ole Fogh Kirkebys neologisme (lokutionære, illokutionære og perlokutionære) for at fremhæve sprogets skabende karakter.

Bogen er tilegnet Steen Larsen, som jeg i øvrigt havde som specialevejleder på kandidatuddannelsen i psykologi først i 1980'erne. Han gjorde sig ofte lystig med sit mormorprincip, som kort fortalt gik ud på, at den der er aktiv lærer. Dette aktørperspektiv på læring bringes i kapitel 9 i spil i forhold til supervision.

Stemning i supervision kaldes kapitel 10. Fremstillingen er i høj grad bygget op om før omtalte Kirkebys forståelse af stemningens betydning for vores fortolkning af virkeligheden og påstanden om at ved at ændre stemningen, kan vi forandre virkeligheden. Kapitlet beskriver, hvordan stemningen kan undersøges i supervision med hen-

blik på at opdage de handlemuligheder, “der “bør” i stemningen”.

I kapitel 11 sætter Anette Holmgren fokus på arbejdslivets bestræbelser og hermed på, hvordan dominerende bestræbelser ofte er en følge af dominerende ideer i de kulturer og diskurser, hvor bestræbelserne udfolder sig. Det anskueliggøres, hvordan narrativ supervision kan medvirke til at tydeliggøre normer og forventninger, således at supervisanden ikke slet og ret hjælpes med at leve op til de forventninger, der i første omgang var med til at skabe problemet. De kulturelle normer og forventninger udfoldes med eksternalisering, ved at se handlinger og ord som responser og ved at undersøge normernes implicite løfter.

Spørgsmålet om metoder og evidens tages op i kapitel 12. Præmissen for fremstillingen er, at det ikke giver mening, at tale om evidens i forhold til professionelle hjælpesamtaler som supervision og vejledning. Her må ifølge Allan Holmgren helt andre etiske og faglige overvejelser til. Med afsæt i formuleringer af den amerikanske psykolog Scott Miller fremhæves en række spændende pointer.

Det andet sidste kapitel 13 skiller sig ud fra bogens øvrige bidrag både i indhold og form – delvist undtaget kapitel 2, idet Allan Holmgren her har sat sig for at sammenligne andre supervisionsformer med en narrativ tilgang, som den er blevet præsenteret i de første 12 kapitler. Holmgren skriver sig bastant ind i tidens tendens til enten eller positioneringer. Indledningsvis får han lige an bloc kaldt systemiske og socialkonstruktioniske positioner og perspektiver for outdatede, og

fagpersoner, som formaster sig til at samtænke nogle af de outdatede ideer med nogle af de tidssvarende narrative indsigter, kaldes for prangere og plattenslagere. De gør sig nemlig skyldige i at blande ‘æbler og tomater’, når de benævner sig ‘narrativt-systemiske’, og man kalder sig jo heller ikke ‘katolsk-jødisk’, fremføres det. Holmgrens analogi giver indtryk af, at han taler om trosretninger, og dem skal man jo, som bekendt, ikke befamle eller sammenblande, hvilket en række af hans tidligere medarbejdere angiveligt har gjort. Man kunne selvfølgelig også tænke, at der var tale om et angreb på eklekticisme (græsk eklektikos: ‘udvælgende’), hvilket dog næppe er tilfældet, da bogens narrative perspektiv er en konstruktion, som samtænker (sammenblander?) forskellige ideer, som overfladisk set virker mere eller mindre uforenelige, nemlig kulturpsykologi (især Jerome Bruner), virksomhedsteori (især Lev Vygotskij), poststrukturalisme (især Michel Foucault), refleksiv antropologi (især Barbara Myerhoff) samt radikal fænomenologi (især Ole Fogh Kirkeby). Problemet er med andre ord ikke det at samtænke i sig selv, men hvad og hvordan det gøres – tomater og æbler kan således godt blandes, så de smager godt. Holmgren har tidligere i en introduktion til Michael White (2006) kaldt Gregory Bateson for en af det narrative perspektivs tre åndelige fædre, men det fadderskab undsiger han sig angiveligt her ni år efter. Bogen er da også klinisk rensset for litteratur af selvsamme Bateson. Helt væk er den gode Bateson dog ikke. Det hedder – uden henvisning til ham – således på side 36: “Man må jo

sige, hvad man tænker, for at kunne tænke over, hvad man siger”. I min oversættelse lød Batesons formulering fra sidst i 1950’erne som følger: “Når jeg har sagt, hvad jeg tænker, så kan jeg tænke over, hvad jeg har sagt”. Jeg kan ikke her komme nærmere ind på de generelle kritikpunkter, som Holmgren fremfører af psykoanalytisk (konkret Anne Alonso), systemisk (konkret Tom Andersen?), kognitiv (konkret Annette Morsing) og socialkonstruktivistisk (konkret Anne Juutilainen) supervision.

Bogen afsluttes med et spændende kapitel af John Winslade, hvor han redegør for nogle mulige implikationer ved at ændre et uddannelsesprogram for vejledere i en narrativ og poststrukturalistisk retning.

Bogens erklærede undersøgende tilgang til, hvad narrativ supervision kan blive, gennemføres indenfor det narrative perspektiv som formuleres i kapitel 3-4; men den påståede åbenhed gælder ikke i forhold til andre perspektiver – dem lægges der derimod skråsikkert afstand til. Narrativ supervision og vejledning siges at være skrevet til såvel erfarne som nye supervisorer, men den vil som helhed nok forekomme mest relevant og nyttig for dem, som i forvejen er medlem af klubben. Men jeg vil desuagtet anbefale bogen til en større kreds, da flere af kapitlerne giver gode afsæt også til en bredere funderet supervisionspraksis!

*1. november 2015, Ole Løw
Lektor, autoriseret psykolog.*

Mønstre i interpersonelle interaktioner

Karl Tomm m.fl.

352 sider – 298 kr. (Kan også købes i e-bogsversion til ca. 208 kr.)

Forlaget Mindspace 2015.

Gennem en årrække er den individuelle diagnosetænkning tiltagende blevet udfordret af en mere kontekst- og relationsfokuseret tænkning. Dette skift mod en mere relationel forståelse af menneskelige problematikker rækker langt ud over psykiatrien og familieterapi. Det er således den samme tænkning, der eksempelvis også slår igennem i inklusionsdebatten på daginstitutioners- og skoleområdet, hvor opmærksomheden i stigende grad er blevet flyttet fra det enkelte individ til relationer og betingelser i fællesskabet.

I *Mønstre i interpersonelle interaktioner* bryder Karl Tomm og hans kolleger fra University of Calgary radikalt med den individuelle kategori- og diagnosetænkning. Som alternativ til en individuel forståelse af psykopatologi, har forsker- og behandlerteamet udviklet en tilgang til terapeutisk forståelse og diagnosticering, der er rettet mod interpersonelle interaktionsmønstre. De kalder deres betragtersystem for *IP-skopet*. ”IP” er en forkortelse af Interpersonal Pattern (oversat i bogen som interpersonelle mønstre) – ”skop” betyder et betragterinstrument.

IP-skopet bruges som redskab til systematisk at registrere forskellige interaktionsmønstre i familier. Der skelnes mellem patologiske mønstre, degenerative mønstre, transformativ møn-

stre, helende mønstre, velgørende mønstre og sociokulturelle mønstre.

Forfatterne gør rede for de forskellige typer interaktionsmønstre og eksemplificerer dem gennem udskrifter af episoder fra familierapeutiske sessioner. Terapi handler i forfatternes systemiske, relationelle forståelse om at identificere uacceptable eller anstødelige interaktionsmønstre og finde frem til nye måder at interagere og samtale på, så familien kan komme videre til mere konstruktive interaktionsmønstre i fællesskab.

Bogen består af 11 kapitler skrevet af forskellige forskere tilknyttet University of Calgary og Calgary Family Therapy Centre i Albarta, Canada.

Alle kapitlerne tager afsæt i det terapeutiske arbejde med interpersonelle mønstre efter IP-skop modellen.

En iøjnefaldende styrke ved IP-skop tænkningen er, at modellens anvendelsesmulighed ikke er begrænset til familierapi. Man kan zoome ind med IP-skopet og derigennem rette fokus mod den enkelte persons internaliserede relationer, ligesom man kan zoome ud og dermed rette opmærksomheden mod lokale og samfundsmæssige uretfærdigheder, som individet eller familien er indlejret i.

I bogen argumenteres for, at terapeuter løbende reflekterer over, hvordan de selv er aktive deltagere i de familiesystemer, de arbejder med og derfor må medtænke betydningen af eget sprog, køn, etnicitet og de større kulturelle magtrelationer, som samtalen er indlejret i.

Bogen repræsenterer en spændende nytænkning og videreudvikling af systemisk familierapi, og der er mange

illustrerende modeller og konkrete eksempler på, hvordan terapeuterne arbejder/samarbejder med familier om at transformere patologiske og degenerativt interpersonelle mønstre til helende og velgørende interpersonelle mønstre.

Mønstre i interpersonelle interaktioner vil være inspirerende og interessant læsning ikke alene for professionelle, der arbejder med familierapi, men for mange, som ønsker at forstå og skabe forandring gennem arbejde med interpersonelle relationer.

Henning Strand

Betydningen af voksen-barn-kommunikation

Ole Henrik Hansen

(Serien: Det ved vi om – dagtilbud).

45 sider, 222,50 kr.

Dafolo 2015

Bogen beskriver barnets udvikling gennem tilknytning til omsorgspersoner.

Barnets udvikling gennem sociale interaktioner med indfølelse, tilgængelige voksne, der følger barnets intentioner, er det centrale tema gennem hele bogen. Forfatteren bygger især på tilknytningsteoriene og i særlig grad på Daniel Sterns forskning, og han præciserer tidligt i bogen, at barnets udvikling skal forstås i sammenhænge mellem barnets biologi, den kulturelle læring og det pædagogiske rum barnet befinder sig i.

Bogen består af fem kapitler med følgende overskrifter:

1. Tilknytningsteori – et skifte i måden at forstå barnet på

2. Relationsdannelse via fornemmelse af et selv
3. Kulturperspektivet og den formbare hjerne
4. Bevidsthed og fælles opmærksomhed
5. Omsorg.

Ole Henrik Hansen gør på relativt få sider rede for centrale aspekter af og sammenhænge i barnets udvikling. Det er områder som barnets følelsesmæssige og sociale udvikling, dets selv-udvikling, sproglig udvikling og gestiske kommunikation. Særligt interessant er det, at der både gøres rede for de relationer og processer, som fremmer og understøtter den beskrevne udvikling og peges på forholdemåder hos omsorgspersoner og interaktionsformer, som vanskeliggør barnets muligheder for læring og udvikling, og som man som omsorgsperson skal være opmærksom på.

Forfatteren belyser og dokumenterer de præsenterede sammenhænge i barnets udviklingsprocesser med eksempler fra relevante videnskabelige undersøgelser. Eksempelvis dokumenteres den beskrevne sammenhæng mellem hyppigheden og karakteren af mødres opmærksomhed på deres barn og barnets sproglige udvikling med henvisning til forskningsresultater på området.

Det er en klar styrke ved bogen, at forfatteren gør meget præcist rede for, hvordan ikke blot de primære omsorgspersoner, men også dagtilbudspersonale kan indgå i udviklingsfremmende interpersonelle relationer med barnet.

Betydningen af voksen-barn-kommunikation er på én gang kort, klar, let læselig og på et højt fagligt niveau. Bo-

gen vil kunne blive en særdeles vigtig faglig inspirationskilde til personalet i dagtilbud.

Henning Strand

Inklusion, leg og empati – Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper

*Susan Hart (red.)
Hans Reitzels Forlag
346 sider, 350 kr*

Denne artikelsamling om **inklusion, leg og empati** er redigeret af Susan Hart og skrevet af fagpersoner fra mange steder i verden. Alle har de gennem '*kreative tilgange*' støttet børn i deres udviklingsproces med henblik på, at børnene har fået mulighed for at udvikle sig til personer med en tilstrækkelig '*mentaliseringskapacitet*', så de har kunnet indgå i konstruktive fællesskaber.

Denne 'buket' af artikler 'bindes' sammen af Susan Harts indledende og afsluttende artikel.

Bogen er skrevet til professionelle, der arbejder med 4-14årige børn – professionelle, der arbejder på at etablere 'følelsesmæssigt modnende gruppefællesskaber' for disse børn, 'og herigenem støtte en udviklingsproces gennem strukturerede, trygge og forudsigelige rammer, hvor børn kan udvikle samhørighedskapacitet med hinanden'.

Udgangspunktet er, 'hvordan den enkelte lærer kan opkvalificeres i menneskelige relationer, således at han eller hun bliver i stand til at imødekom-

me elevernes behov for at kunne udvikle sig i et fællesskab ved at anvende en pædagogik, der både er centreret omkring det enkelte barn og kan skabe trygge fællesskaber’.

To specialister i psykobiologi beskriver i første kapitel forskellige forskningsresultater, der viser, hvordan musikalsk leg kan inspirere til ‘neuroaffektiv udvikling og selvtillid i fællesskaber’, idet ‘hjernen giver liv til kroppen, når den bevæger sig og udtrykker følelser’.

Susan Hart fortsætter i andet kapitel med at redegøre for, den neuroaffektive forståelsesramme – hvordan ‘empati, indlevelsesevne og mentalisering’ udvikles gennem dagligdagens ‘subtile, gensidige synkroniseringer’. Teorien om den ‘triune hjerne’ udfoldes som basis for forståelsen af neuroaffektiv udviklingspsykologi. I tredje kapitel fortsætter Susan Hart med at understrege betydningen af tilknytningsprocesserne og hermed også makro- og mikro-reguleringsprocesserne. Hun beskriver, hvordan ‘børn lærer at lege i asymmetriske legerelationer, men træner legefærdigheder i symmetriske relationer’, samt understreger vigtigheden af at de voksne påtager sig ‘den vigtige karavaneførerrolle’.

I fjerde kapitel bygges der videre på dette neuroaffektive perspektiv på baggrund af konkrete eksempler på praksis i børnegrupper.

Herefter præsenteres Theraplay-metoden, og det beskrives, hvorledes gruppebaseret Theraplay kan anvendes i børnegrupper for at forbedre børnenes sociale og psykiske udvikling. Her gives ideer til konkrete metoder,

som har været gennemført i forskellige børnegrupper.

Inklusion via musik og musikaktiviteter er fokus for det næste kapitel, hvor der tages udgangspunkt i erfaringer fra musikterapi, og disse erfaringer beskrives i artiklens seks case-stories.

I syvende kapitel beskrives bl.a. et udviklingsforløb med en dreng fra en traumatiseret flygtningefamilie. Det beskrives, hvordan et gruppeterapeutisk tilbud kan udvikles og gennemføres, og hvorledes man har arbejdet psykologisk og socialt i søgning efter mening. Endvidere fokuseres på tilknytning, samt på beskyttende og risiko-faktorer under børns udvikling, idet disse faktorer i mange sammenhænge indgår i affektregulerings- og mentaliseringsprocesser.

Selvoplevede erfaringer udfoldes i ottende kapitel, samt hvorledes disse – smertelige – erfaringer har skabt grundlag for forfatterens egne uddannelsesvalg samt udvikling af egen musik- og dramaskole for børn fra 3 mdr. til 12 år. I artiklen præsenteres desuden konkrete øvelser.

Gennem et enkelt barns udviklingshistorie fortælles i niende kapitel om mulighederne for at lege i ‘sansemotorisk psykoterapi med børn og unge i individuel, familiebaseret og gruppebaseret setting’, hvor også brugen af mindfulness som metode i case-historien præsenteres.

I tiende kapitel beskrives, hvorledes man via en somatisk tilgang kan udvikle børns selvregulering gennem samspil og leg, og på denne måde fremme psykisk heling hos børnene. Samtidig præsenteres ‘selvreguleringsprocessens fem faser’.

Herefter præsenteres NUSSA – en neuroaffektiv udviklingspsykologisk struktureret social aktivitet. Metoden beskrives, og det gennemgås, hvordan legeprogrammet er struktureret – og hvordan en NUSSA-session kan forløbe.

Tolvte kapitel handler om samhørighed, empati og nærvær i børnegrupper, samt nødvendigheden af de involverede fagpersoners relationskompetence i disse sammenhænge – her introduceres de naturlige kompetencer i modellen 'Femkanten', samt hvordan disse kompetencer kan trænes gennem øvelser i børnegruppen. Kapitlet afsluttes med beskrivelse af konkrete øvelser til gruppen.

Endelig beskrives flerfamilieterapi i grupper, hvor der arbejdes med børnene og deres forældre el. omsorgspersoner på baggrund af Marlborough-modellen. Også her illustreres metoden gennem case-fortælling og flere konkrete øvelser beskrives detaljeret.

Susan Hart afrunder bogens tema i et afsluttende kapitel med at 'highlyte' hvorledes udvikling af empati og medfølelse grundlægges gennem etablering af følelsesmæssig samhørighed – hvordan selvreguleringskompetencer udvikles i samspil med de nærmeste omsorgspersoner for senere at trænes i samspillet med jævnaldrene. 'Sløjfen' bindes omkring temaet 'inklusion i skolen' og ønsket om at 'den enkelte lærer i højere grad fokuserer på at støtte elevens selvregulerings- og selvorganiseringskompetencer med behørig hensyntagen til den enkeltes kompetencer og de mange muligheder, som leg byder på'.

Susan Hart afslutter denne meget brede, varierede og spændende 'buket'

af en artikelsamling med, at den 'er skrevet i håbet om, at den kan inspirere og gøre det lettere for den enkelte pædagog eller lærer fremover at støtte en udviklingsproces, hvor vi tidligt i livet kan lære børnene prosociale fællesskaber' – og efter denne læsers mening er dette lykkedes til fulde.

*Grete Binger
Psykolog*



Et godt tilbud til alle psykologer!

Pædagogiske Psykologers Forening (PPF) er en faglig forening for psykologer på PPR/Børn- og unge området. Foreningen har eksisteret i næsten 70 år, og har altid været med til at sikre betydelig indflydelse om alle forhold for PPR.

Hvem kan blive medlem?

Alle psykologer (cand.pæd.psych., cand.psych. med lærereks. og cand.psych.) samt cand.pæd.pæd.psych'ere er velkommen til at blive medlem i PPF.

Hvilke fordele giver medlemskab?

- Som medlem i Pædagogiske Psykologers Forening vil du modtage vores medlemsblad PPF-Nyt 3 gange om året samt tidsskriftet **Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift** - se www.ppt.dk - 6 gange om året.



Læs mere på hjemmesiden: www.ppt.dk

- PPF arrangerer hvert forår et 2½ dages fagligt kursus på Nyborg Strand.



Konferencehotel Nyborg Strand

- Desuden arrangerer vi 1 temadag 2-3 tre forskellige steder i landet.

Vil du vide mere?

Du kan læse mere om PPF på hjemmesiden www.skolepsykolog.dk samt under ”Medlemskab” orientere dig om kontingenttakster. Bemærk der er en lavere takst for cand.psych'ere. Endvidere kan du læse om de tidligere års Nyborg Strand kurser og temadage og få et indblik i det højt faglige og spændende indhold som har været afholdt.

Hvis du har spørgsmål er du altid velkommen til at kontakte foreningens sekretær Mette Gorski på tlf. 35259720 eller pr. mail mg@dp.dk.

