

MENTALISERING IGENNEM VIDEO- FEEDBACK OG BEVÆGELSESLÆG

Video som kontekstuel redskab – til udvikling af
mentaliseringssevnen hos børn med autisme i folkeskolen

Antallet af børn med autismspektrumforstyrrelser (ASF) er stigende i Danmark. En af de bagvedliggende årsager til, at de er udfordrede på bl.a. gensidighed i sociale samspil, er en nedsat evne til at mentalisere. I denne artikel vil vi undersøge, om videofeedback (VF) kan skabe basis for udvikling af mentaliseringssevnen. Der tages afsæt i Uta Friths forståelse af begrebet mentalisering i relation til ASF og Susan Harts tilgang til mentalisering, der bidrager til forståelse af de processer, der foregår i hjerne og krop. Empirien er baseret på seks bevægelsesseancer på en folkeskole med fire elever med ASF og fire elever uden ASF. Deltagende videoobservationer samt ustrukturerede interviews kombineret med VF med eleverne blev anvendt som metode. Med afsæt i analysen ser vi tegn på, at VF kan fremme implicite kropslige erfaringer og udvikle den eksplicite mentaliserende tænkning hos målgruppen af børn med ASF.

FORFATTERE

Aske Glindvad Nørgaard, lektor,
pædagoguddannelsen, UCN
Anette Bentholt, lektor, ph.d.,
pædagoguddannelsen, UCN

BAGGRUND

Mennesker med en diagnose inden
for autismspektret har været
stærkt stigende i en årrække og

udgør ud fra Socialstyrelsens
estimat i dag én procent af befolk-
ningen (SIMB, 2020). Autismspek-
trumforstyrrelse (herfra forkortet
ASF) er en livslang gennemgribende
udviklingsforstyrrelse, som gør sig
gældende i alle livets forhold.
Diagnosen ledsages af en række
specifikke vanskeligheder omkring
gensidighed i *socialt samspil*,
forsinket sprogudvikling samt

repetitive adfærdsmønstre som
konsekvens af *nedsat forestillings-
evne* (Sheldrick-Michel, 2017). En
bagvedliggende årsag til disse
vanskeligheder er nedsat evne til
mentalisering, hvilket betyder
vigende evne til at sætte sig i
andres sted eller reflektere over
egen social adfærd (White et. al.,
2013). Dette udgør dermed en
central og væsentlig problematik

for målgruppen, da der qua inklusionsloven (2012) stilles krav om social deltagelse i forhold til at indgå i folkeskolen, noget, der ofte opleves svært af elever med ASF, idet undervisningen og skoledagen ikke er tilrettelagt ud fra deres behov og forudsætninger. Særligt i relation til idrætsfaget og bevægelse er eleverne med ASF udfordrede, fordi idrætsundervisningen ofte stiller krav til elevernes fysiske, psykiske og kognitive formåen, elementer, de i forvejen grundet deres handicap er udfordrede på. Samtidig kan deres nedsatte mentaliseringsevne også gøre dem særligt udsatte i forhold til social eksklusion, idet de har svært ved at forstå andres og egen social adfærd, noget, der er en forudsætning i holdspil og -lege. Det kan være nogle af grundene til, at en stor procentdel (29 %) ofte bliver fritaget helt eller delvist fra faget (DH, 2019; Bentholt, 2017).

Der er udviklet metoder til at forfine mentaliseringsevnen (Kaufmann, 2014). En del af disse metoder tager udgangspunkt i, at børn med ASF har læringsmæssige præferencer for visuelle-perceptuelle forhold (Thiemann & Goldstein, 2001). Den bagvedliggende kausalitet i relation til denne læringsmæssige præference er vanskelig at definere, men handler formentlig om en særlig neurologisk kognitiv stil, hvor erkendelse i højere grad knyttes an til det visuelle system end verbalsproglig forståelse. For eksempel igennem videofeedback (herfra forkortet VF), hvor børn med ASF kan træne mentaliseringsevnen og det sociale samspil med andre ved at se på video af sociale situationer, understøttet af en analyse og dialog mellem den fagprofessionelle og barnet. I et studie fra 2001 (Thiemann & Goldstein) foregår VF på den måde, at personalet på en skole videooptager et barn med ASF i 10 minutters socialt samspil med et andet barn uden ASF. Efterfølgende kigger personalet og barnet med ASF sammen på videosekvensen

med det formål at tydeliggøre og understøtte barnets evne til at tage initiativ til dialog i en social kontekst, og hvor VF skal være med til at skabe en social erkendelsesproces for barnet. Resultaterne viser, at børnene ved denne tilgang til socialt samspil med brug af VF som metode efterfølgende tager flere initiativer i dialog med andre børn efterfølgende (Thiemann & Goldstein, 2001). De aktuelle undersøgelser er primært knyttet til kommunikative og generelle sociale situationer, men ikke til specifikke kropslige signaler i en idrætsmæssig kontekst.

Derfor er målet med denne artikel at undersøge, om VF kan være med til at understøtte, at de implicite kropslige oplevelser gøres eksplicite for børnene med ASF, således at der skabes basis for udvikling af mentaliseringsevnen.

MENTALISERING I RELATION TIL ASF

En af de største udfordringer, mennesker med ASF oplever, er såkaldt mind-blindness eller vigen-de evne til *theory of mind*, hvilket afføder vanskeligheder knyttet til manglende gensidighed i sociale samspil og kontaktforstyrrelser. Begrebet bruges synonymt med mentalisering og opstår ud fra

forskningen omkring "theory of mind" (White et. al., 2013). Vi anvender i artiklen betegnelsen *mentalisering* og trækker på professor Uta Friths tilgang til begrebet, da hun knytter begrebet an til målgruppen igennem mange års forskning og dokumentation af vanskelighederne forbundet hermed (ibid.). Herudover anvender vi Susan Harts tilgang til begrebet, som kan bidrage til viden om de processer, der foregår i hjerne og krop.

Mentalisering betyder at have sind på sinde og kunne tillægge andre menneskers adfærd mening igennem at forstå bagvedliggende intentioner, følelser og opfattelser. Eksempelvis når mennesker reflekterer over egen social adfærd i en given situation og relaterer til de følelser, der opleves i samspil med andre. Begrebet refererer på den måde til de kognitive funktioner i frontallapperne, hvor eksplicit tænkning og refleksion over egen og andres adfærd foregår (Hart & Bentzen, 2013).

Mentaliseringsevne er ikke blot knyttet an til en specifik funktion i hjernen, men der er formentlig tale om en række forskellige områder i hjernen, der tilsammen skaber forudsætningerne for evnen til at mentalisere. Eksempelvis igennem



Foto: Fotograf: Aske Glindvad Nørgaard



Foto: Fotograf: Aske Glindvad Nørgaard

oplevelsen af forskellige følelser, der påvirker mentaliseringsprocesser både implicit (ubevidst) og eksplicit (bevidst) samt knytter an til et sprog og en deklarativ hukommelse for følelser. Ofte i neuropædagogikken refereres til det faktum, at frontal-lapperne er sent udviklede (omkring 25-30 år), og dermed at mentaliseringsevnen er sent udviklet, samt at udviklingen er dynamisk og foranderlig og kan påvirkes livet igennem (ibid.). Det interessante i den sammenhæng er den dynamik og de udviklingspotentialer, hjernen rummer i forhold til mentaliseringsevnen i relation til målgrupper med ASF. Her viser det sig nemlig, at børn med ASF har et udviklingspotentiale for at kunne lære mentaliserende egenskaber på sigt (White et. al., 2013).

En af de store udfordringer, børn med ASF har på det konkrete plan, er evnen til at kunne adskille egne opfattelser og følelser fra andre. Det vil sige have en erkendelse af, at de ikke føler og forstår det samme som andre. Dette viser sig blandt andet i børns tidlige opvækst, hvor børn med ASF ikke i så høj grad leger rolle-lege og udviser delt opmærksomhed (White et. al.,

2013, Blakemore & Frith, 2007). Dette betyder, at de ikke udvikler samme grad af evne til at tage andres perspektiv, som er en vigtig komponent i relation til at kunne mentalisere.

I forhold til hjernen ved vi, at blandt andet nedenstående områder er involveret i meget komplekse neurologiske kredsløb, når det gælder evnen til at mentalisere. Områderne, som vi ved er involveret i disse processer, er den forreste del af hjernen, kaldet mediale præfrontale cortex, samt områderne bag tindingen, kaldet superiore sulcus temporalis, samt temporalpolerne. Samspillet imellem disse anatomiske områder og deres fysiologi gør mennesket i stand til at monitorere både egen og andres adfærd (mediale præfrontale cortex), analysere bevægelser og handlinger (superiore sulcus temporalis) og forstå følelser (temporalpolerne). Hjerne-scanninger blandt mennesker med Aspergers syndrom med høj intelligens indikerer, at mens de løser mentaliseringsopgaver, aktiveres disse områder i hjernen i mindre omfang end hos børn uden diagnoser (ibid.). Dette indikerer måske,

hvorfor børn med Aspergers syndrom har vanskeligheder forbundet til mentaliseringsevnen.

METODISKE OVERVEJELSER

Der er i forbindelse med denne artikel lavet en fritekstsøgning på Google Scholar, hvor søgeordene *autism*, *mentalization* og *videofeed-back* er anvendt, med det formål at identificere tilgængelig viden om emnet. Det gav tre hits, der blev vurderet relevante af forfatterne i forhold til målgruppe og tilgang for denne artikel (Maione & Miranda, 2006, Thiemann & Goldstein, 2001, Balldin et al., 2016). Artiklerne vil i indeværende artikel blive brugt til at synliggøre VF som metode til at styrke evnen til mentalisering i forhold til børn med ASF, men også understøtte de muligheder og barrierer, der er forbundet med VF, artiklerne inddrages i baggrunds- og diskussionsafsnittet.

I 2018 lavede forfatterne til denne artikel et forsknings- og udviklingsprojekt (FOU) i UCN-regi omhandlende sociale bevægelsesfællesskaber mellem børn med og uden autisme, og hvordan det kunne skabe mulighed for interaktion og social læring hos især børn med ASF (Nørgaard & Bentholt, 2020). Det er empiri fra dette projekt, der tages udgangspunkt i i denne artikel, hvor metoden var observationer vha. videoseancer, og VF var den metode, der blev anvendt i projektet til at evaluere bevægelsesseancerne i samspil med eleverne. Hver bevægelsesseance blev optaget på video af en ikke-deltagende projektmedarbejder, hvor fokus var rettet imod elevernes fælles bevægelsesaktiviteter og deres sociale samspil.

Projektet blev afviklet på en almen folkeskole med tilhørende k-klasser (spezialklasser for ASF), hvor 1.-forfatteren til denne artikel (herefter Aske) var ude at indsamle empiri i en periode på fire mdr. (efterår 2018). Empirien omfatter seks bevægelsesseancer a 45 minutters

varighed, som blev afviklet én gang om ugen eller hver 2. uge i en gymnastiksal på skolen. Bevægelsesseancerne bestod alle af bevægelseslege, der stillede krav om socialt samspil mellem eleverne. De deltagende observationer af bevægelsesseancerne blev afsluttet med *dialogmøder* mellem Aske og alle otte elever (svarende til ustrukturerede fokusgruppeinterviews). Hvert dialogmøde varede 15-30 min. Omdrejningspunktet for dialogmøderne var enkelte udvalgte videosekvenser, som eleverne så, og på baggrund heraf blev der stillet nogle 'situationsbestemte' og ikkeplanlagte (heraf ustrukturerede) spørgsmål til eleverne, dog med afsæt i det daværende FOU-projekts formål (se ovenstående afsnit). Det er citater fra nogle af disse *dialogmøder*, der vil blive præsenteret i denne artikels analyse, hvor der i indeværende artikel i stedet stilles skarpt på VF som metode til at understøtte elevernes mentalisering.

Deltagerne i projektet bestod af fire drenge med ASF fra to specialklasser og to piger og to drenge fra 3. kl. i en almen klasse, dvs. i alt otte

elever, hvoraf fire af eleverne havde ASF, og fire ikke havde ASF, alle i alderen 9-11 år (oversigt figur 1). Eleverne blev udvalgt af den idrætslærer på skolen, som varetog undervisningen i forløbet, idrætslærerne var primært tilknyttet specialklasserne. Kriterierne for udvælgelse af eleverne med ASF var, at de var i stand til at forstå kollektive beskeder, var efterrettelige og i stand til at deltage i sociale fællesskabsaktiviteter. Eleverne uden autisme blev udvalgt på baggrund af gode sociale kompetencer med en evne til at kunne rumme børn med forskelligheder. For alle elevers vedkommende var de generelt motiveret for bevægelse og fysiske lege. De forudbestemte kriterier skulle være med til at øge mulighederne for at gennemføre bevægelsesseancerne, men også til at skabe et optimalt udgangspunkt for, at alle elever ville opleve sig inkluderet i gruppen med en følelse af at lykkes i bevægelsesfællesskabet.

Børnene er alle anonymiseret i artiklen, og der blev indhentet skriftligt samtykke fra alle deltagendes forældre.

MENTALISERING & SPROG FOR FØLELSER

Nedenstående analyse tager afsæt i en bevægelsesseance i gymnastiksalen, hvor børnene lige har afsluttet en leg med sovemasker¹. Aske sætter sig ind i rundkredsen imellem børnene med den iPad, der lige har optaget hele bevægelsesseancen. Børnene kigger på udvalgte videosekvenser af bevægelsesaktiviteten, og for hver sekvens spørges ind til deres oplevelser og kropslige fornemmelser undervejs i bevægelsesaktiviteten. Børnene fremstår interesserede og lyttende.

VF starter, og følgende er et udsnit af samtalen fra dialogen efter første gang med bevægelsesaktiviteter. Elever og voksne kigger på videoen sammen, mens de sidder i en halvcirkel foran skærmen, og følgende dialog opstår:

Aske: Hvordan var det at lave den her leg med de her sovemasker på? (børnene kigger på iPad'en og er alle optaget af sekvensen på skærmen).

Katrine: Det var sjovt (smiler).

Mikkel: Det var sjovt.

Aske: Hvordan var det sjovt?

Victor: Man kan prøve noget nyt.

Figur 1. Oversigt over de deltagende børns karakteristika og kriterier for udvælgelse af børnene.

Karakteristika	Børn med ASF	Børn uden ASF
Køn	Fire drenge	To piger og to drenge
Skolekontekst – rekruttering	Går i k-klasser på den pågældende folkeskole (specialklasser for autisme)	Går i almen klasse
Klassetrin	3.- 4. kl.	3. kl.
Alder	10-11 år	9-10 år
Diagnose	ASF	Ingen diagnose
Kriterier for udvælgelse af eleverne	Kan forstå kollektive beskeder Kan lide at bevæge sig	Har en stor rummelighed for forskelligheder blandt andre børn Kan lide at bevæge sig

¹ Leg med sovemaske er en fælles bevægelsesaktivitet, hvor børnene to og to sammen hhv. fører hinanden og har sovemaske på. Det væsentlige i legen er samspillet og samarbejde omkring at føre og blive ført rundt (uden syn).

Aske: Jeg er en meget nysgerrig mand. Jeg vil gerne vide, hvordan man ser ud, når man har det sjovt. Hvordan ser man for eksempel ud i ansigtet?

Børn: Smiler for at illustrere (de viser med deres ansigter, hvordan et smil ser ud).

Aske: Hvordan føles det i kroppen, når man har det sjovt?

Victor: Godt (slår lidt ud med armene og smiler let).

Mikkel: Godt.

Jonas: Godt.

Aske: Kan man sige, hvor det sidder henne i kroppen, når man har det sjovt?

Nicky: Det sidder i hele kroppen (kører hånden op ad sine ben og arme).

Aske: Det sidder simpelthen i hele kroppen. Hvordan vil kroppen gerne gøre, når man har det sjovt? Vil kroppen gerne gøre noget bestemt, når man har det sjovt?

Nicky: Den gør bare noget tilfældigt (smiler).

Aske: Men vi kunne blive enige om, at man smiler med ansigtet, når man har det rart i kroppen. Så det her var sjovt (børnene bekræfter ved at nikke).

(Bevægelsesseance 1, efterår 2017)

Udsnittet af VF illustrerer, hvordan børnene kigger og peger på videoen fra iPad'en, som bliver udgangspunkt for dialog omkring situationer i de fælles bevægelseslege. De forskellige situationer viser hver især kropslige udtryk ledsaget af ord for følelser. Det er netop i dialogen om følelser og i erkendelsen af deres udtryk, at der opstår et muligt rum for udvikling af mentaliseringsvejen. Eksempelvis når børnene smiler, når Aske spørger ind til deres oplevelse med legen, for at understøtte deres udsagn om, at legen var sjov. Det, vi også kunne kalde for en fælles udviklingsseance for mentaliseringskompetence, hvor det implicite i bevægelseslegene igennem børnenes egne erkendelser og oplevelser gøres eksplicitte. Således er det igennem sprogliggørelsen, at erkendelsen knyttes an til mentalisering, og *børnene* bevæger sig fra procedural kropslig erindring til eksplicitering i frontallappen (Hart & Bentzen, 2013). Dette kan anspore udvikling af sprog knyttet til krop og dermed en erkendelse af forskellige emotioner. I den sammenhæng får emotionerne et konkret kropsligt udtryk, men rummer også en indre oplevelse, der nu sættes ord på. På den måde fremstår konteksten ikke løsrevet fra den sammenhæng, hvori børnene skal mentalisere over egne og andres følelser. Dette kalder vi også

for en *topdown*-styret proces, hvor der sættes ord på kropslige udtryk og følelser, modsat bevægelsesaktiviteten, som er en *bottom up*-styret proces, da det er de automatiserede ubevidste sensoriske og motoriske områder i hjernen, der aktiveres (Hart & Bentzen, 2013).

MED KROPPEN FORREST I UDVIKLINGEN AF MENTALISERINGSEVNE

Et andet eksempel, ligeledes fra bevægelsesseance 2, er i VF omkring stikbold. Mens vi kigger sammen på videoen, fortæller Mikkel med ASF ligeledes, at legen er sjov, og identificerer følelsen med, *at det kilder i maven*, når jeg har det sjovt. Et andet barn med ASF sætter ord på ansigtsudtrykket, når man har det sjovt, og han fortæller, *at mundvigen vender opad, og man begynder at vise tænder*. På den måde ekspliciteres de kropslige udtryk i dialogen, og der sættes ord på dem.

Et tredje eksempel er fra bevægelsesseance 3 med en dialog, der fremmer en mentaliseringsbaseret læring igennem VF, hvor der fokuseres på en samarbejdsleg, hvor børnene er sammen to og to. Her skal de vende et kort, læse det og løbe fra den ene ende af gymnastiksalen til den anden, mens de udfører opgaven, som beskrevet på kortet. En opgave kunne være en arm på ryggen, og dermed løber den ene med armen på ryggen af den anden. Da vi kigger på videoen efterfølgende, snakker vi om, hvad der kræves for at løse opgaven. Her konstaterer et barn, at vi ikke griner, og vi snakker efterfølgende om, at

det er, fordi vi *koncentrerer* os om opgaven. Et barn med ASF fortæller, at legen kræver, at man er venner. I den efterfølgende snak om, hvad en ven er, siger han, at det betyder, *at man har en nær sig*. En dreng uden ASF supplerer og siger *"en, man har det sjovt sammen med og leger sammen med og kan finde på noget sammen med"*.

Sekvensen og dialogen viser, at børnene får mulighed for at monitorere sig selv via videoen. De sætter ord på oplevelsen og får dermed en eksplicit bevidsthed faciliteret igennem en kropslig bevægelsesaktivitet. Det vil sige, at kroppen er implicit forankret i selve aktiviteten, men tilbyder via VF et vokabularium for oplevelsen og dermed mulighed for at skabe mentaliseringsprocesser knyttet hertil efterfølgende (Hart og Bentzen, 2013). På den måde opstår der mulighed for aktivitet i mediale præfrontale cortex og superiore sulcus temporalis og deraf følgende mulighed for mentaliseringsbaseret læring og udvikling for børnene med ASF (White et. al., 2013., Blakemore & Frith, 2007). En væsentlig pointe er her, at der ses udvikling i evnen til mentalisering for mennesker med ASF fra barndom til voksen (White et. al., 2013). Således giver VF børnene med ASF mulighed for at aktivere de væsentligste centre i hjernen, som har at gøre med udvikling af mentaliseringsprocesser.

DISKUSSION AF BEGRÆNSNINGER & MANGLER I UNDERSØGELSEN

Samlet set indikerer en række forskellige undersøgelser, at VF kan være effektivt som redskab til at facilitere social adfærd blandt børn og unge med ASF (Maione & Miranda, 2006, Thiemann & Goldstein, 2001, Balldin et al., 2016). VF som metode rummer dog også nogle ubesvarede spørgsmål, som problematiseres i undersøgelserne. Blandt andet står det ikke klart, hvilke underliggende processer i relationen mellem jævnaldrende børn eller

forældre der er tale om, og i hvor høj grad udvikling af sociale kompetencer er faciliteret af barnet med ASF (indre mentale processer), eller om det er udefrakommende personer (jævnaldrende eller forældre), som påvirker processer inde i barnet, eller en blanding af begge dele (Balldin et al., 2016). Vi kan i vores observationer se sociale samspil og kontakt-initiativer, der følges af børnene på kryds og tværs, uagtet ASF eller ej, hvilket indikerer muligheden for udvikling af mentaliseringsevnen hos børnene med ASF. Eksempelvis ser vi i empirien, hvordan en pige fra almenklassen samler en hulahopring op og giver sig til at lege med den. Dette er interessant, fordi det dels viser, at social læring opstår i samspillet imellem de to målgrupper, dels fordi VF vil kunne anvendes til at italesætte denne sociale situation med barnet og dermed ekspliciterer samspillet med læring for øje. Det handler med andre ord om fremadrettet at kunne beskrive, hvordan jævnaldrende børn uden ASF spiller en rolle i udviklingen af mentaliseringsevne hos målgruppen af børn med ASF, hvilket er manglende i denne undersøgelse og i de andre studier, vi står på skuldrene af.

Herudover nævnes VF i samspil med andre redskaber såsom social stories, som er tegninger af sociale situationer, som understøtter børn med ASF's læringsmæssige præferencer for visuelt understøttede redskaber omkring social indlæring. Spørgsmålet er, i hvor høj grad det er VF, der kan tilskrives at skabe et mulighedsrum for udvikling af mentaliseringsevnen og social adfærd. For eksempel var det en række kropsligt funderede bevægelsesaktiviteter, som var med til at fremme muligheden for sociale samspil i ovenstående pædagogiske arbejde med VF. Disse bevægelsesaktiviteter rummer nogle iboende træk, som er fællesskabende, og kunne med fordel beskrives i højere

grad, da de er vigtige parametre i at lykkes med VF og fremme muligheden for udvikling af mentaliseringsevnen. Undersøgelsen fra Balldin et al. (2016) peger desuden på behovet for at specificere, hvilke kognitive funktionsniveauer børnene med ASF med fordel kan rekrutteres fra. I vores forsknings- og udviklingsarbejde med VF tyder det på, at gruppen af børn fra k-klassen havde et kognitivt funktionsniveau, hvor det var muligt at arbejde med deres mentaliseringsevne, men de var også udvalgt, fordi de var i stand til at indgå i sociale samspil med andre. Rekruttering af både børnene med ASF og børnene uden ASF kan beskrives mere præcist, og en tydeligere fremstilling ville i højere grad kunne understøtte arbejdet med VF i praksis fremadrettet.

Vi er samlet set bevidste om, at resultaterne kan nuanceres, i forhold til at vi kunne have haft mere end de seks bevægelsesøvelser til rådighed over en længere periode end fire måneder. Vi kunne have målt på evnen til mentalisering før og efter indsatsen, hvilket ville have styrket resultaternes validitet. Yderligere var den oprindelige undersøgelses hovedfokus på deltagelsesfremmende indsatser, og et specifikt tilrettelagt forskningsdesign med fokus på VF ville formentligt også have bidraget til mere viden og flere nuancer på emnet. Endelig ville et fokus på lærerens eller pædagogens rolle kunne nuancere resultaterne, i forhold til hvilken didaktik og interviewteknik der fremmer den mentaliseringsbaserede dialog.

Undersøgelsen og artiklen er relevant i et fremadrettet perspektiv, da den viser, at børn med ASF kan udvikle deres mentaliseringsevne med de rette støttemuligheder (White et. al., 2013), og fordi VF kan anvendes til at ekspliciterer ord for følelser i forbindelse med kropslige bevægelseslege og dermed skabe grobund for en spirende udvikling af mentaliseringsevnen.

KONKLUSION

Målet med denne artikel var at undersøge, om VF kan være med til at understøtte, at implicitte kropslige oplevelser gøres eksplicitte for børn med ASF, således at der skabes basis for udvikling af mentaliseringssevne.

Bevægelseslege og VF kan fremme implicitte kropslige erfaringer og udvikle den eksplicitte mentaliserende tænkning hos målgruppen af børn med ASF og kan på sigt understøtte vanskeligheder som følge af deres diagnose i relation til udfordringer omkring kommunikation og sociale samspil. Her kan VF være et medie for at udvikle mentaliseringsniveauet og dermed bidrage til udviklingen af gensidige sociale samspilskompetencer (Sheldrick-Michel, 2017).

Igennem mentaliseringsfokuseret VF bliver det muligt at anspore en social udvikling, i forhold til at børnene sammen reflekterer over, hvordan de har forskellige følelsesmæssige udtryk i den fælles leg. Altså at vi kan se forskellige ud i vores ansigt og med vores krop og have forskellige følelser i den samme bevægelsesleg. Dialogen ud fra videoen giver således børnene mulighed for at monitorere både egen og andres adfærd, analysere bevægelser, handlinger og forstå følelser eksplicit som værende afgørende faktorer i mentaliseringsprocesser. Eksempelvis når vi sammen kigger på videoklip af bevægelsesaktiviteten og finder forskellige situationer og følelsesmæssige udtryk og efterfølgende sammen bliver nysgerrige på, hvordan vi sprogliggør dem.

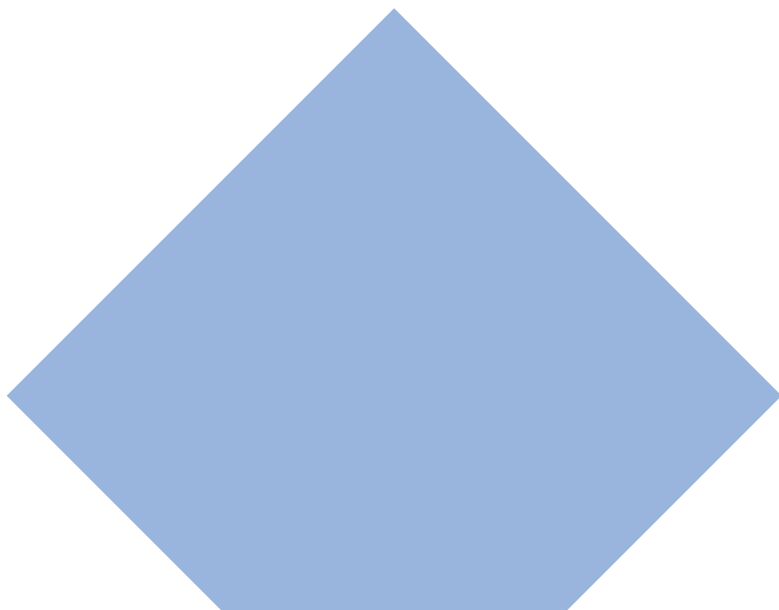


Foto: Fotograf: Aske Glindvad Nørgaard

PERSPEKTIVER

Kombinerer vi viden fra vores undersøgelse med erfaringerne fra Thiemann & Goldstein (2001), kunne et perspektiv på en kommende praksis være at tilbyde ovenstående kontekst med mentaliseringsbaseret læringsmæssig kontekst før og efter selve legeseancerne. Før kunne pædagoger og lærere arbejde med at eksplicitere, hvordan forskellige følelsesmæssige udtryk ser ud, og hvordan de kan opleves hos hver enkelt. Herudover kunne personalet fokusere på og italesætte sociale handlinger såsom affektiv afstemning, spejling, imitation, turtagning, initiativ-respons, leg med arousalniveauer eller kropslig synkronisering. Efterfølgende ville det igennem VF være muligt at mentalisere eksplicit i forhold til de forskellige følelser og udtryk samt kontaktinitiativerne. Til at understøtte den

mentaliseringsbaserede udvikling før og efter kunne praktikere yderligere lade sig inspirere af KAT-kassen (Kognitiv Affektiv Træning). Et koncept, der visuelt understøtter identificeringen af forskellige følelsesudtryk med billeder og ord, hvilket viste sig at være et signifikant parameter i Thiemann & Goldstein (2001). Med dette mener vi, at lege, som ansporer sociale samspil, hvor der er mulighed for at understøtte det mulige rum for udvikling af mentaliseringssevnen hos målgruppen, samt en ny undersøgelse, hvor ovenstående didaktik afprøves, ville kunne nuancere vores viden udi didaktikken.



Litteraturliste

- Balldin S., Fisher P A. Wirtberg I. (2018) Video Feedback Intervention With Children: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, Vol. 28(6) 682-695.
- Bentholt, A. (2017) 'Du må ikke løbe uden for banen'. *En processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten*. Ph.d.-afhandling, Institut for idræt og ernæring, KU.
- Blakemore S. Frith. U. (2007) *Den lærende hjerne*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hart, Susan. M.fl. (2013) *Jagten på de nonspecifikke faktorer i psykoterapi med børn*. Hans Reitzels forlag.
- Kaufmann C. H., Beyer J., Jørgensen M. H., Kaas, M. (2014). *Indsatser der virker*. Socialstyrelsen.
- Maione, L. & Miranda, P. (2006). Effects of Video Modeling and Video Feedback on Peer-Directed Social Language Skills of a Child With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Vol 8, (2),106–118.
- Mortensen, Anni. (2016) *Neuropædagogik & inklusionsdifferentiering*. Ph. D-afhandling. Aalborg Universitet.
- Nørgaard, A. & Bentholt, A. (2020) Fællesskabende bevægelsesaktiviteter skaber social interaktion mellem børn med og uden autisme. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* (3) s. 48 - 58.
- Sheldrick-Michel, T. M. (2017) *Autismespektrumforstyrrelser hos voksne*. I: E. Simonsen & B. Møhl (red). Grundbog i Psykiatri. 2. udgave. HR.
- SIMB (2020). *Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser*. Social- og indenrigsministeriets benchmarkingenhed
- Sørensen J. H. (2009) *Mentaliseringsbaseret behandling i teori og praksis*. Hans Reitzel.
- Thiemann, K. S & Goldstein (2001) Social Stories, written text cues, and video feedback: Effects on Social Communication of Children with Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*. vol. 34(4), 425–446
- White S., Hill E., Happé F. & Frith U. (2009) Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child Development* Vol. 80, S. 17 - 25.