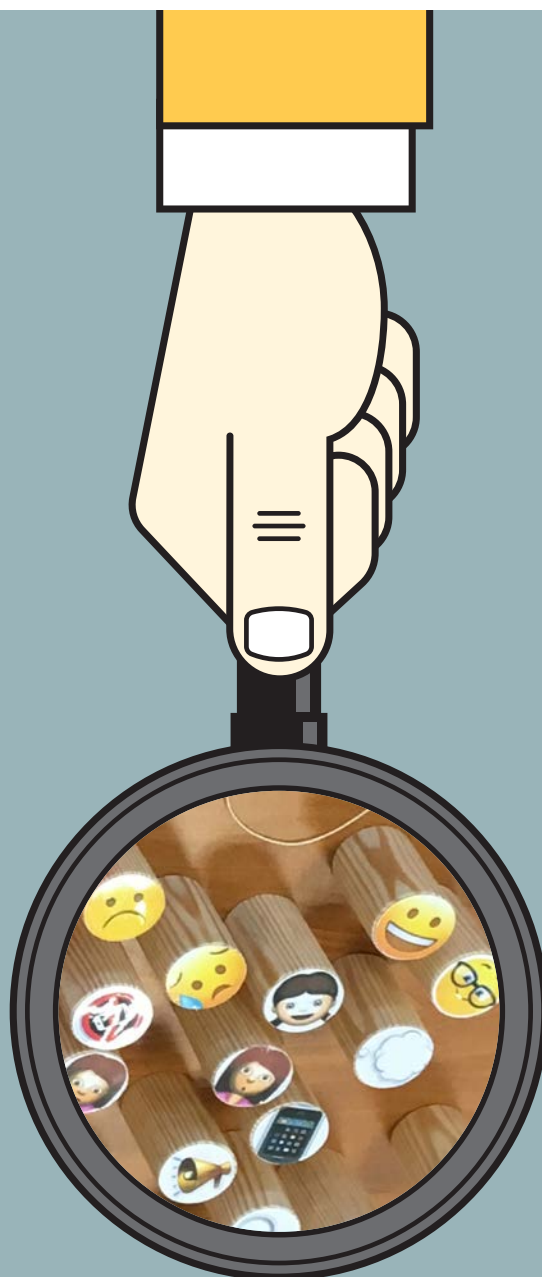




Neuropædagogik

- perspektiver på lærings- og forandringsprocesser

ucn

INTRO

UCN PERSPEKTIV

#10 2021

Tema

Neuropædagogik
– perspektiver på lærings-
og forandringsprocesser

Redaktion

Jette Bangshaab,
Forskning og udvikling,
jtb@ucn.dk

Jeanne Debess,
Radiografuddannelsen,
jed@ucn.dk

Lone Hansen,
UCN Biblioteket,
loh@ucn.dk

Louise Naomi Vetner
(ansvarshavende redaktør),
UCN Biblioteket,
Inv@ucn.dk

Gæsterektor

Anni Mortensen,
Neuropædagogisk
Kompetencecenter,
anm@ucn.dk

Charlotte Thomsen,
Neuropædagogisk
Kompetencecenter,
cht@ucn.dk

Design

Clienti

Layout/Typografisk**opsætning**

Novagraf

Web

<https://journals.ucn.dk/index.php/perspektiv>

UCN

Selma Lagerløfs Vej 2
9220 Aalborg Øst

ISSN

2446-2977

ALLE HAR GAVN AF NYE PERSPEKTIVER

Velkommen til UCN Perspektiv. Et online tidsskrift udgivet af University College Nordjylland (UCN). Her vil vi formidle centrale resultater af vores forskning og udvikling, til de professioner og erhverv vi uddanner til, samt til studerende og undervisere på professionshøjskoler og erhvervsakademier.

Hvert nummer af tidsskriftet har et fokus, der retter sig mod en målgruppe indenfor UCNs forskellige uddannelsesområder. Det betyder også, at de enkelte numre af UCN Perspektiv vil have en unik målgruppe og vil blive markedsført forskelligt.

Alle artikler bliver kvalitetssikret af den faste redaktion og en fagkyndig gæsterektor.

UCN Perspektiv er hele tiden under udvikling og vil forsøge at eksperimentere med formidlingsformerne i den digitale verden uden at gå på kompromis med kvaliteten.

UCN Perspektiv er open access (gratis for alle), og udkommer 2-3 gange om året.

Kontakt venligst redaktionen, hvis du har ideer til indhold og form for kommende numre af UCN Perspektiv.

Med venlig hilsen
Redaktionen

INDHOLD

- 4 FORORD**
Neuropædagogik, læring og
forandringsprocesser
- 7** Børns stressreaktion i mødet
med dagtilbud
- 16** Hvordan kan Neuropædagogik
og Fundamentals of Care
kvalificere sygeplejen til
mennesker med demens?
- 28** Mad og måltider i et
neuropædagogisk perspektiv



- 36** Mentalisering og epistemisk
tillid i supervisionsrummet ud
fra et neuropædagogisk
perspektiv
- 45** Neuropædagogik og omverden-
perspektiver
- 55** Vejledning af unge
- 64** Mentalisering igennem
videofeedback og
bevægelsesleg

NEUROPÆDAGOGIK, LÆRING OG FORANDRINGS- PROCESSER

BAGGRUND FOR TEMAET

Inden for kognitionsforskningen er der de seneste år sket en stor udvikling. Man taler i dag således om den tredje generation af kognitionsforskningen, som lægger vægt på embodiment og enaktiv tilgang i forståelsen af kognition. På den baggrund er det relevant med et temanummer i UCN Perspektiv med fokus på at belyse den pædagogiske betydning af de nyeste landevindinger inden for kognitionsforskningen under titlen *Neuropædagogik – perspektiver på lærings- og forandringsprocesser*.

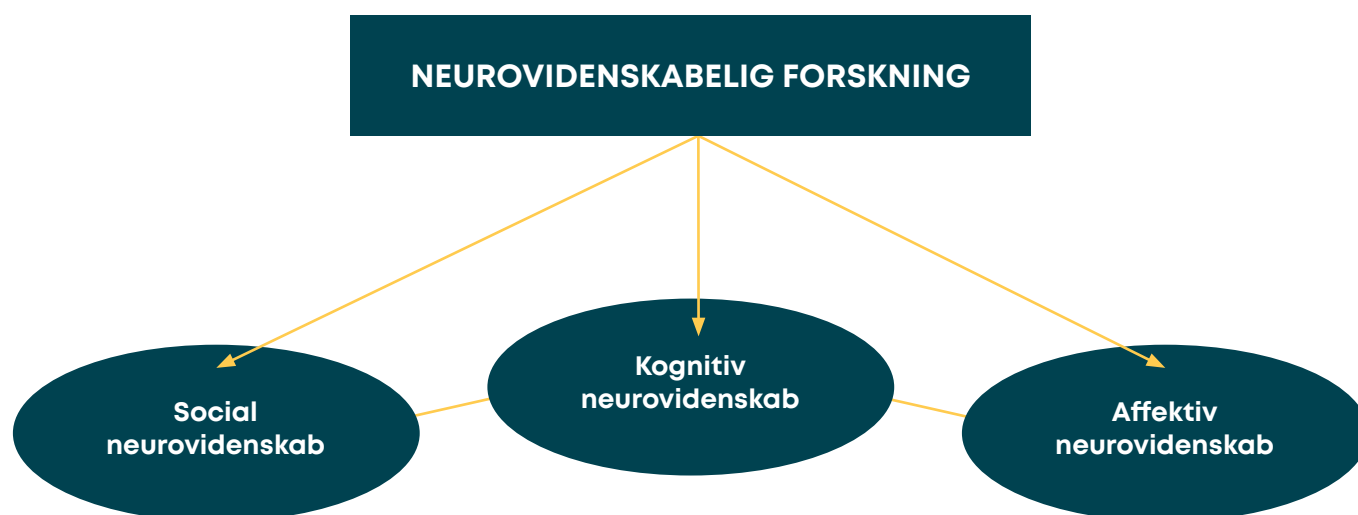
Den tredje generation af kognitionsforskningen har et specifikt fokus på koblingen mellem det, der sker i os som mennesker, og det, der sker i vores omgivelser. Dette kaldes den enaktive tilgang og betyder, at vi aldrig kan forstå og vurdere et andet menneskes adfærd uden at sammenholde den med det, der sker i omgivelserne. Handlinger skal

derfor betragtes som reaktion på den måde, som verden viser sig på for den enkelte, og når man handler, er det i et forsøg på at skabe mening med det, der sker i os og omkring os. Denne forståelse er bl.a. inspireret af teoridannelsen om embodiment, hvor handlinger må forstås relationelt.

Teorien om embodiment bygger bl.a. på Merleau-Pontys kropsfænomenologi, og den har fokus på, hvilken betydning kroppen har i forbindelse med læring. Ifølge Merleau-Ponty er menneskets kropslighed afgørende for den måde, hvorpå mennesket møder og erkender verden. Kroppen er det grundlæggende fundament for vores væren i verden. Han udtrykker det sådan: "Kroppen er bæreren af væren-i-verden, og det at besidde en krop betyder for et levende væsen at slutte sig til et bestemt miljø og smelte sammen med særlige forehavender".

Læring og forandringsprocesser tager i et neuropædagogisk perspektiv udgangspunkt i hjerne, krop og omverden, og læring forstås som et samspil mellem den enkelte og omgivelserne – læring er med andre ord hverken i hjernen eller i omverdenen, men i relationen, og læring forankres både i hjernen, kroppen og omverdenen. Det betyder, at det er den professionelle, der har ansvaret for relationen og dermed også ansvaret for, at lærings- og forandringsprocesser faciliteres på en måde, som virker meningsfuld for de involverede. Som professionel er man altid nødt til at se på sig selv og sin egen andel i forhold til det, der foregår i relationen, fordi den er selve udgangspunktet for læring. Resultatet af læring konsolideres både i hjernen og i et styrket forhold til omverdenen. Kroppen (embodiment) og konteksten spiller en afgørende og uadskillelig rolle i det neuropædagogiske arbejde.

FORORD



Mortensen, A. (2019): Neuropædagogik med mennesket i centrum. Dafolo

På baggrund af udviklingen inden for kognitiv, affektiv og social neurovidenskab lægges der op til et opgør med den traditionelle forståelse af kognition, som er dominerende i første og anden generation af kognitionsforskningen. Forskning har ført til udviklingen af en tredje generation med hjerne, krop og omverden som et neuropædagogisk fundament for det pædagogiske og didaktiske arbejde.

Tredje generation af kognitionsforskningen er udviklet på baggrund af kognitiv, affektiv og social neurovidenskab, som også kaldes for SCAN (*Social, Cognitive and Affective Neuroscience*).

SCAN er en tværvideenskabelig disciplin, som forsøger at integrere teorier og metoder med henblik på at udvikle viden og analysemodeller.

Omverdenen er et centralt element, og derfor faciliteres lærings- og forandringsprocesser i

det neuropædagogiske arbejde med udgangspunkt i det udvidede kognitionsbegreb, hvor det kognitive, det emotionelle, det sociale og det kropslige sættes dialektisk i spil. Det betyder, at vurdering af læring og forandring ikke udelukkende kan være baseret på kognitive målinger som eksempelvis faglige test og evne til problemløsning eller selvreflexion, men også skal baseres på en vurdering af kropslig, emotionel og social læring.

I det følgende kommer der syv artikler, der på forskellig vis belyser centrale temaer med afsæt i neuropædagogik.

PRÆSENTATION AF ARTIKLERNE

I artiklen "*Børns stressreaktion i mødet med dagtilbud*" sætter adjunkt Sandra Toft Andersen fokus på, hvordan 0-6-årige børn til tider stresses, og hvilken viden og forståelse pædagogiske dagtilbud har vedr. stress, samt hvordan der

arbejdes ud fra disse forståelser. Artiklen belyser, hvordan børns måde at opfatte potentielle stressorer på har afgørende betydning for, hvorvidt barnet vil reagere i form af en negativ stressrespons eller ej.

Lektor Rikke Brændgaard Sørensen, docent Diana Schack Thoft, post.doc. og lektor Siri Lygum Voldbjerg belyser i artiklen "*Hvordan kan neuropædagogik og Fundamentals of Care kvalificere sygeplejen til mennesker med demens?*" de store konsekvenser, en demenssygdom har for mennesker med demens, hvor der er forsøgt en række tiltag, herunder neuropædagogik som ramme til at forstå personen med demens. Der er en stigende forskningsinteresse inden for begrebsrammen Fundamentals of Care (FoC) og demens, men det er udforsket, hvordan neuropædagogik og FoC kan bidrage til demensområdet.

FORORD

I artiklen *"Mad og måltider i et neuropædagogisk perspektiv"* sætter lektor Ulla Hvid Damtoft og lektor Merete Sand en ny dagsorden i forhold til perspektiver på mad og måltider. Artiklen bidrager med viden om og giver neuropædagogiske perspektiver på, hvordan måltider kan give muligheder for nye oplevelser for borgerne. I artiklen præsenteres udvalgte dele af neuropædagogisk teori med særligt fokus på hjerne, krop og omverden og det neuropædagogiske firkløver.

"Mentalisering og epistemisk tillid i supervisionsrummet ud fra et neuropædagogisk perspektiv" er en case story skrevet af adjunkt Eva

Maria Oberländer og lektor Lene Marie Schack. Med afsæt i et neuropædagogisk perspektiv på mentalisering sættes der fokus på at forstå betydningen af en mentaliserende indstilling i supervisionsrummet ud fra definitionen "at have sindet på sinde og kroppen på sinde". Begrebet epistemisk tillid kobles til mentalisering og er interessant, da det beskrives som en forudsætning for at kunne modtage kommunikation og læring fra omverdenen.

Lektor Charlotte Thomsen og centerleder Anni Mortensen tager i artiklen *"Neuropædagogik og omverdenperspektiver"* udgangspunkt i et forskningsprojekt, hvor det undersøges, på hvilken måde neuropædagogisk viden har indflydelse på læreres og skolepædagogers samarbejde og kommunikation om elevernes trivsel, læring og læringsparathed. Artiklen viser, hvordan fortællinger og refleksioner har ændret sig, i takt med at lærere og skolepædagoger får en neuropædagogisk forståelse. Dette med en særlig opmærksomhed på, hvilken indflydelse omverdenen og kulturen har på elevernes læring.

I artiklen *"Vejledning af unge i et neuropædagogisk perspektiv"* kommer adjunkt Tina Klinkby med forslag til, hvordan en

neuropædagogisk tilgang kan anvendes i vejledning af unge. Problemstillingen i artiklen og vejledningen tager udgangspunkt i dialogen mellem vejleder og den unge. Artiklens praksisperspektiv er gennem et kvalitativt fokusgruppe-interview, der omhandler en gruppe vejlederes erfaringer og refleksioner over, hvordan der kan arbejdes med en neuropædagogisk tilgang til kommunikation og med vejleders egen rolle i dialogen.

Lektor Aske Glindvad Nørgaard og lektor Anette Bentholt giver i artiklen *"Mentalisering igennem videofeedback og bevægelsesleg"* bud på, hvordan bevægelseslege og videofeedback kan skabe et muligt læringsrum til at udvikle mentaliseringsevnen hos børn med autismespektrumforstyrrelse. Det centrale aspekt ved artiklen er at vise, hvordan der kan skabes udvikling af mentaliseringsevnen i kropsligt forankrede aktiviteter, som indfanges på video og efterfølgende kan anvendes i fælles dialog og verbal sprogliggørelse.

God læselyst

Anni Mortensen, centerleder, ph.d., Neuropædagogisk Kompetencecenter, pædagoguddannelsen, UCN

BØRNS STRESS-REAKTION I MØDET MED DAGTILBUD

– et casestudie om pædagogisk personales arbejde med 0-6-årige børns stressreaktioner i dagtilbud

I 2013 påbegyndte Morsø Kommune en særlig indsats for at gøre pædagogiske dagtilbud bekendt med neuropsykologien, og her fik pædagogisk personale gennem kurser bl.a. kendskab til hjernens negative effekter ved overproduktion af stresshormoner, og hvordan disse er skadelige for børn. Som følge heraf har jeg i 2017 gennemført et casestudie baseret på følgende problemformulering: *Hvilken indsats gør medarbejdere i pædagogiske dagtilbud for at forstå og forebygge stress blandt 0-6-årige børn?* I alt deltog 50 % af Morsø Kommunes kommunale dagtilbud i fokusgruppeinterview. Undersøgelsens data er bearbejdet ud fra en meningskodning, meningskondensering samt meningsfortolkning og analyseres ved hjælp af de neuroaffektive kompasser (Hart, 2006). Resultaterne viser, at alle deltagende dagtilbud oplever børn, der i dagligdagen viser tegn på at være stressede, og at institutionerne overvejende benytter sig af anerkendende tilgange (Honneth, 2008) til at arbejde med stress i praksis.

FORFATTER

Sandra Toft Andersen,
adjunkt, pædagoguddannelsen,
UCN

FORORD

"Stress er noget, der forbindes med voksne". Sådan udtaler pædagogerne i et fokusgruppeinterview, som jeg foretog tilbage i 2017.

Men hvis stress er en biologisk betinget reaktion på potentielle udefrakommende stressorer, kan stress så i virkeligheden ikke ramme os alle – også børn?

BAGGRUND FOR ARTIKLEN

Tilbage i 1970'erne fandt man ud af, at normeringen i pædagogiske dagtilbud havde indflydelse på børns mængde af stresshormoner i kroppen. Det var den svenske undersøgelse foretaget af Cederblad og Höök (1980) tilbage i 1974, der for første gang målte fysiologiske stressniveauer blandt 3-årige børn i daginstitution, der således påviste kvaliteten i dagtilbuddets indflydelse på børns stressniveau. I alt blev 60.000 urinprøver taget over en periode på ca. 40 dage, efter middagssøvnen og den

efterfølgende legeperiode. I eksperimentet blev normeringen ændret fra 1 voksen til 5 børn (1:5) til 1 voksen til 3 børn (1:3) og omvendt.

De målinger, der blev foretaget efter middagssøvnen, viste en udsondring af færre stresshormoner ved 1:3-normeringen og en signifikant øget mængde af stresshormoner i de af børnenes urin, hvor normeringen var 1:5. Samtidig viste en øget forekomst af konflikter og aggressive udbrud sig blandt de børn, der var en del af 1:5-normeringen.

Professor i børns mentale sundhed Carsten Mejer Obel fra det

sundhedsvidenskabelige fakultet på Aarhus Universitet har i flere år forsket i børn og stress. Han understreger vigtigheden i, at det pædagogiske personale i dagtilbud skal skabe trygge og tillidsfulde rammer for børnene og tilrettelægge en pædagogik, der består af en veksel imellem stimulation og ro, for herigennem at lade børnene navigere hensigtsmæssigt imellem nervesystemer og hjernespendingsniveauer. Obel peger således på, at de pædagogiske personale i dagtilbuddet kan gøre en essentiel forskel ift. børns stressniveauer (Tverskov, 2018).

I 2013 påbegyndte Morsø Kommune, hvor jeg selv var ansat som dagtilbudspædagog, en særlig indsats for at gøre pædagogiske dagtilbud bekendt med neuropsykologien, og her fik vi som pædagogisk personale gennem kurser bl.a. kendskab til hjernens negative effekter ved overproduktion af stresshormoner, og hvordan disse er skadelige for børn.

Jeg blev sidenhen nysgerrig på at indhente viden om pædagogisk personales egne forståelser af deres arbejde med stress hos børn og påbegyndte herefter mit case-studie, som skulle baseres på metoden fokusgruppeinterview.

Denne artikel læner sig derved op ad følgende problemformulering:

Hvilken indsats gør medarbejdere i pædagogiske dagtilbud for at forstå og forebygge stress blandt 0-6-årige børn?

METODE

Jeg igangsatte mit casestudie ved at sende en skrivelse ud til de pågældende institutioner, hvori en klaring af casestudiets formål indgik. Dernæst tog jeg kontakt til institutionernes ledere, hvorefter en aftale blev fastlagt. Efter at have indgået aftale med institutionen udsendte jeg information om fokusgruppeinterview samt overvejsesspørgsmål, der skulle forberede det pædagogiske personale

forinden interviewet. Således kunne jeg forvente en mere dybdegående og velovervejet formulering af svar fra interviewpersonerne. Institutionen modtog det forberedende materiale mindst en uge før dato for udførelsen af fokusgruppeinterviewet (Kvale & Brinkmann, 2016).

Fokusgrupperne bestod af pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere samt pædagogiske ledere, hvoraf mindst én i hver gruppe havde været på kursus i neuropsykologi.

For at få et mere nuanceret datamateriale foretog jeg et kvalitativt forskningsinterview, som jeg i min undersøgelse ser som meningskonstruerende, og har således igennem mit casestudie at gøre med meningskonstruktioner.

Fokusgruppeinterviewet fandt sted som en arrangeret og struktureret samtale imellem mig og de deltagende interviewpersoner. Min opgave var at stille spørgsmål til den enkelte deltager i gruppen og samtidig følge op på de variabler, der under samtalen dukkede op. Derfor kan det pointeres, at en analyse allerede var igangværende under selve samtalen.

Formålet med fokusgruppeinterviewet var at få de forskellige deltageres synspunkter for samme givne problemstilling frem.

Jeg strukturerede fokusgruppeinterviewet med en på forhånd udarbejdet temaopdelt interviewguide bestående af tre temaer. Således fremgik der en mindre grad af strukturering i interviewene, som derfor kategoriseres som et guidestyret forskningsinterview (Jacobsen, 1996).

Tema 1: Hvad er stress?

Tema 2: Hvordan håndteres stress?

Tema 3: Hvordan forebygges stress?

Temaerne udmøntede sig i konkrete spørgsmål, der blev stillet hver enkelt deltager. Under hvert enkelt interview blev der i vid udstrækning brugt åbne spørgsmål, der gav den interviewede mulighed for at formulere sig bredt i sine

besvarelser. Med mellemrum foretog jeg sammenfatninger, der forsøgte at fastslå, hvad der hidtil var blevet sagt, og foreslog dertil en konklusion (Jacobsen, 1996). Valget af et semistruktureret fokusgruppeinterview beror sig samtidig på, at jeg igennem min interviewguide kunne sikre mig at få svar på det, som jeg ønskede at få svar på. Samtidig gjorde interviewguiden det muligt at sammenligne og bearbejde besvarelserne til dannelsen af en konklusion.

I alt blev der foretaget tre fokusgruppeinterview fordelt på tre af de seks kommunale børnehaver i Morsø Kommune. Hvert fokusgruppeinterview var af en times varighed, og i alt deltog elleve interviewpersoner, fordelt på de tre institutioner. Interviewene blev optaget på lydband for senere transskription.

Efter endt interview fik de interviewede tilbuddet om at modtage transskriptionerne til gennemlæsning. Dette takkede alle tre institutioner nej til.

I transskriberingen af de tre fokusgruppeinterview er deltagerne og institutionerne anonymiseret. Ligeledes er de navne og steder, der fremgår på lydoptagelserne, slettet i transskriptionen, da disse informationer ingen værdi har for undersøgelsen. Der er blevet transskriberet så tæt på det egentlig sagte som muligt, dog med få grammatiske omformuleringer de mest oplagte steder, hvor det synes nødvendigt for forståelsen. Derfor vil der i artiklens analysedel (meningskondenseringen) være udtaget mindre til store dele af den sammenhængende udtalelse for at få besvarelsen til at give mening.

INTERVIEWGUIDE

Der er igennem tiden lavet mange gruppeinterview med henblik på at klare eller afdække forskellige fænomener, påstande og tvivls-spørgsmål til et mere fagligt, statistisk brug. Af disse mange

interviews, sammenholdt med teorier om menneskelig kommunikation, kan jeg derfor drage delkonklusioner, der kan bruges som pejlemærke mod, hvilke svar jeg ville kunne få ud fra de "rigtige" spørgsmål. Jeg har altså bestræbt mig på at formulere spørgsmål med en hypotetisk fornemmelse af udfaldet i besvarelserne, da det må antages at have stor betydning for, hvor fyldestgørende svar man får. Derfor er spørgsmålene i interviewguiden ikke identiske med de spørgsmål, der konkret stilles pædagogerne i gruppen, men skulle gerne give mig svaret på det samme spørgsmål fra interviewguiden. Interviewguiden består derfor af hhv. forskerspørgsmål og interviewerspørgsmål (Jacobsen, 1993).

BEARBEJDNING AF DATA

Min tilgang til analysen er deduktiv – også kaldet deduktion. Denne analysetilgang består i at udlede mine teoretiske hypoteser for dernæst at forsøge at falsificere dem. Den deduktive tilgang ligger i, at jeg allerede har nogle generelle begreber, hvoraf jeg kan udlede særlige konsekvenser, der kan testes. Dette kan forklares på følgende måde: Min generelle viden ligger i mit kendskab til stressbegrebet. Derudover ved jeg på forhånd, at den følgende kommune, hvori jeg har foretaget mit casestudie, har udbudt temadage og kurser til daginstitutionerne heri. Interviewpersonerne er nøje udvalgt i samarbejde med institutionslederne ud fra følgende kriterier: De skulle som minimum have deltaget i et af kommunens (eller andres) udbudte oplæg omkring neuropsykologi/neuropædagogik, og de skulle besidde bred faglig formuleringsevne. Jeg forventer derfor, at interviewpersonerne har en viden omkring emnet og derfor kan understøtte min falsificeringsproces.

I analysen af det indsamlede datamateriale benyttes de neuroaffektive kompasser (Hart, 2006), (Mortensen, 2019) til at understøtte

artiklens neuropsykologiske tilgang til stressfænomenet. Axel Honneths anerkendelsesbegreb (2008) benyttes i analysen som et understøttende element for de neuropædagogiske tiltag, dagtilbuddene gør brug af, i deres stressreducerende og stressforebyggende arbejde. De neuroaffektive kompasser (Hart, 2006), (Mortensen, 2019) bruges endvidere til at analysere konkrete eksempler fra interviewpersonernes praksis for at give et indblik i, hvordan stress kan manifestere sig, og hvilken proces der forløber sig under en stressreaktion.

Min analyse har fokus på mening. Heri opstår en meningskodning, meningskondensering og en meningsfortolkningsdel (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 267).

MENINGSKODNING

Det, jeg i min undersøgelse søger svar på, er de konkret stillede spørgsmål, og netop derfor fungerer de som koder. Koderne eller kategoriseringerne er således udviklet før gennemførelsen af fokusgruppeinterviewene, og jeg fandt ikke nogen udvidet kodning nødvendig for at besvare mit undersøgelsesspørgsmål. Min kodning er derfor begrebsstyret.

MENINGSKONDENSERING

Med meningskondensering sættes jeg i stand til at forstå meningen af det sagte i interviewene. Kodningen opdeler interviewet i mindre dele, mens meningskondenseringen giver delene mening. Her forholder jeg mig til samt diskuterer de interviewedes udsagn.

Meningskondenseringen skal forstås som et værktøj, der hjælper til at indskrænke en ellers længere formulering af interviewpersonens besvarelse af pågældende spørgsmål til en kortere mening af det, som interviewpersonen udtrykker. Længere udsagn komprimeres således til kortere udsagn, hvor det signifikante og altså centrale i det sagte omformuleres i få ord.

Jeg forsøgte ikke at finde skjulte betydninger, men i stedet var intentionen at fremlægge situationen så fuldstændigt som muligt.

MENINGSFORTOLKNING

Analysemetoden er opbygget af to fortolkningskontekster inspireret af Kvale & Brinkmann (2016). I den første fortolkningskontekst har jeg komprimeret interviewpersonens selvforståelse til kortere udsagn, der er opstillet som pointer i punktform. Samtidig indeholder denne kontekst et fortolkningsaspekt i form af en kritisk commonsense-forståelse, da jeg går udover en gengivelse af interviewpersonens udsagn og tilføjer udsagnet mening ved at indsætte udsagnet i en bredere forståelsesramme.

I anden fortolkningskontekst bringer jeg teori i spil. Denne teoretiske forståelsesramme anlægger et teoretisk perspektiv og forståelse til interviewpersonens udsagn.

DET AUTONOME NERVESYSTEM OG DETS KAMP-/FLUGTADFÆRD

Det autonome nervesystem består af det sympatiske og det parasympatiske nervesystem. Det sympatiske nervesystem er barnets kamp-/flugtsystem, der medvirker til, at pulsen og blodtrykket stiger og aktiveres, bl.a. ved oplevelsen af fare. Denne tilstand kan defineres som en stressrespons eller en stresstilstand (Hart, 2006).

Børn har brug for den voksnes hjælp til at regulere sig selv, da børn – i modsætning til voksne – har en manglende evne til selv at bevæge sig over i det parasympatiske rolige nervesystem, når de befinder sig i en stresstilstand (Bagger, Jensen & Lenchler-Hübertz, 2015). Det er trods alt sjældent, at man hører et barn selv sige, at nu trænger det til en pause, en lur eller anden aktivitet, der kan berolige et potentielt stresset nervesystem.

Når nervesystemet er stresset, påvirkes amygdala. Amygdala er to mandelformede områder i hjernen,

hvis funktion – og reaktion – kan sammenlignes med en vagthund, der reagerer på potentielle farer (stressorer). Jo mere stresset et nervesystem er, jo mere "aggressiv" er amygdala. Det kommer til syne, når barnet har en kort lunte og ofte reagerer i form af forsvar og/eller angreb. Her passer barnet på sig selv, og det er ofte på uhensigtsmæssige måder, når amygdala er på overarbejde. Samtidig kaprer amygdala hjernens øvrige funktioner, fx det at kunne tænke og handle fornuftigt og rationelt, når barnet bliver ked af det, vred, føler frygt, nervøsitet og afmagt, eller når det møder for meget modstand (Siegel, 2011).

Igennem arbejdet med de neuro-afektive kompasser (Hart, 2006), (Mortensen, 2019) bliver det muligt at analysere sig frem til, hvor barnet mentalt befinder sig i sit nervesystem, og derved sige noget om

barnets aktuelle stressrespons. Endvidere muliggør det et regulerende samt et forebyggende arbejde, ved at man ser signaler på, hvor barnet mentalt befinder sig på det respektive tidspunkt.

DET AUTONOME KOMPAS

Når man befinder sig i det sympatiske nervesystem, produceres der noradrenalin, og denne produktion kan reguleres gennem aktivering af det parasympatiske nervesystem. Produceres der for meget noradrenalin – og over for lang tid, begynder kroppen at udskille stresshormonet cortisol, der giver barnet den såkaldte langtidsstress (Bonnichsen, 2010).

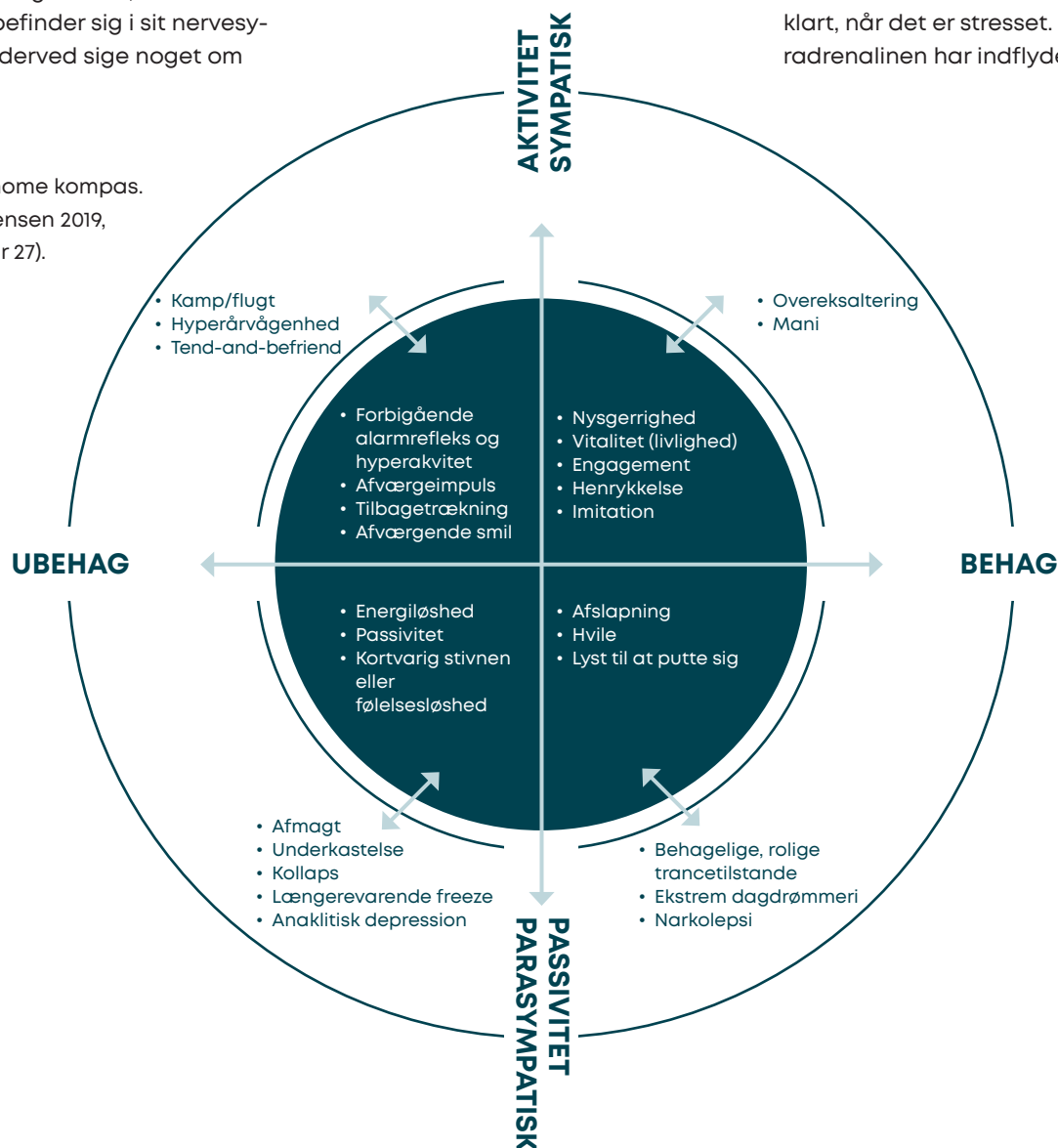
Det stressede barn er således påvirket af øgede mængder af

noradrenalin og vil derved befinde sig i det sympatiske nervesystem på ubehagsiden. Barnet vil være ekstra årvågent for at passe på sig selv, og des lavere tro barnet har til egen mestring (Monat & Lazarus 1991), des lettere bliver det for barnet at ryge udover sit kompas og i stedet gå i en kamp-/flugtposition, hvilket illustreres øverst i venstre side af modellen.

Når barnet går i affekt og reagerer uhensigtsmæssigt, er det blevet presset udover sit kompas og vil her benytte sig af selvbeskyttelsesstrategier. Denne adfærd er ubevidst og fremkommer, når barnet er presset udover dets kunnen. Barnet kan ikke længere regulere sig selv og kan ikke benytte sig af sit præfrontale kompas, der tilbyder fornuft og rationaler (Siegel, 2011).

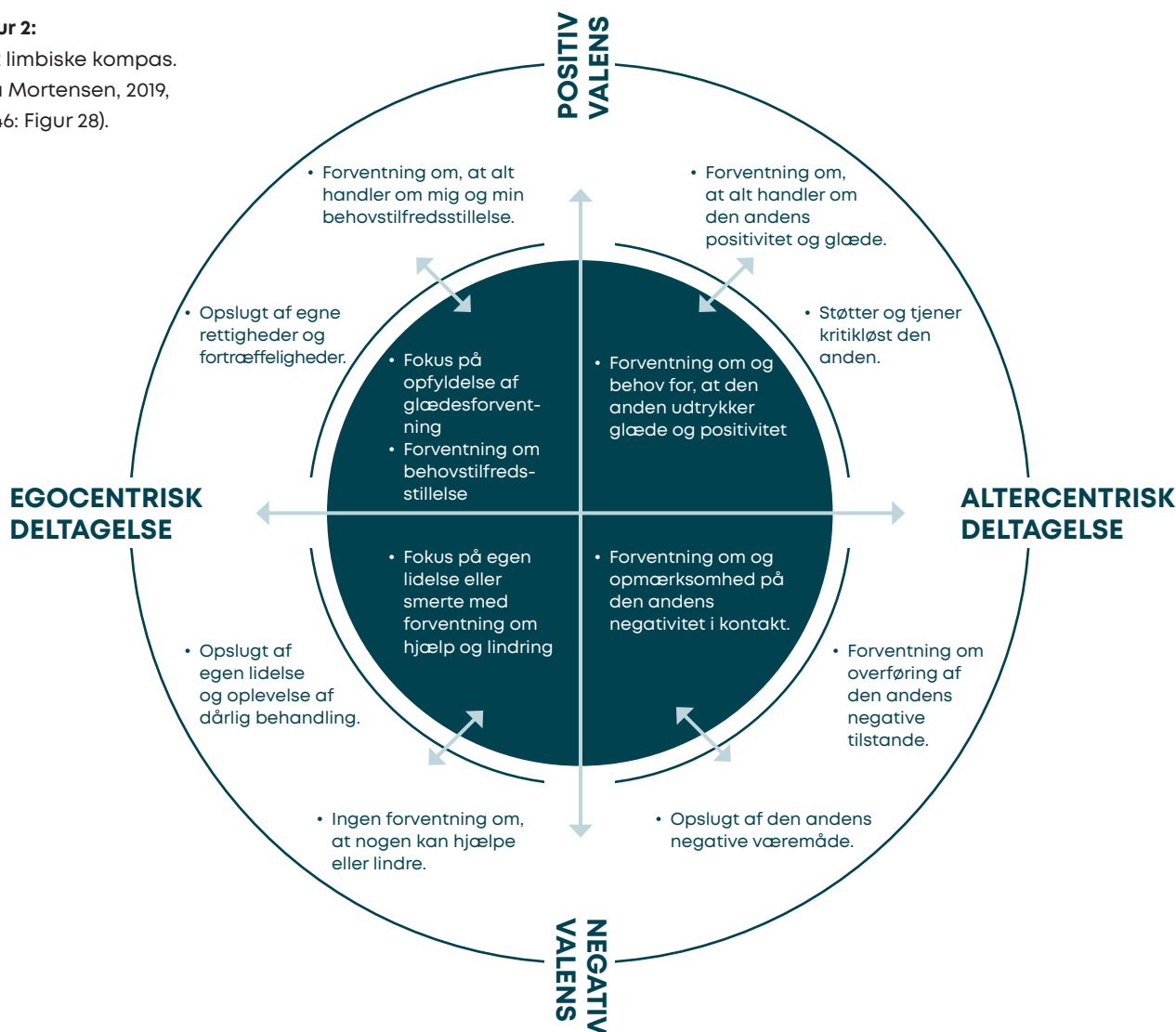
Barnet kan derfor ikke tænke klart, når det er stresset. Noradrenalin har indflydelse på

Figur 1:
Det autonome kompas.
(Fra Mortensen 2019,
s. 144: Figur 27).



Figur 2:

Det limbiske kompas.
(Fra Mortensen, 2019,
s. 146: Figur 28).



modtageligheden for læring, og man kan derfor ikke forvente at kunne lære barnet noget, og ej heller tale til fornuften, når barnet er i en aktuell negativ stressrespons. Således må man i stedet forsøge at hjælpe barnet til at regulere sig selv ved at være "dets frontallapper", dets fornuft og dets tænkende jeg (Hart, 2006).

DET LIMBISKE KOMPAS

Men stress hos barnet kan også manifestere sig på andre måder end i den direkte kamp-/flugt-situation, da barnets følelser har stor indflydelse på dets stressrespons. Hvis et barn fx ikke har gjort sig erfaringer med at bevæge sig hensigtsmæssigt i sit kompas i løbet af sin opvækst, kan det have et forholdsvist lille kompas, og der skal

ikke meget til, førend det presses udover og reagerer med en uhenigtsmæssig adfærd.

Af det limbiske kompas fremgår det, hvordan barnet kan navigere imellem forskellige typer af forventninger til dets omverden. Hvis barnet på forhånd føler, at verden går det imod, eller hvis barnet har overdreven fokus på egen eller andres behov, kan en fastlåsning i kompasset være afgørende for, hvor meget eller hvor lidt der skal til, førend vi oplever den negative stressrespons; kamp/flugt. På den måde arbejder det autonome og det limbiske kompas sammen. I det limbiske kompas opstilles allerede

mulighed for, at amygdala er på overarbejde. Hvis barnet har en forventning om negativ kontakt fra andre, vil det typisk møde omverden med en vis forventning til relationen og være på vagt eller positionere sig i form af forsvar. Ligeledes vil et barn, der har megen fokus på sig selv, have lettere ved at blive presset ud over sit kompas i de situationer, hvor det netop ikke handler om barnet selv, men om andre.

Igennem gode støttende omsorgspersoner i barnets opvækst, der læser og sætter ord på barnets signaler og behov, vil barnet etablere sig et større kompas. Barnet skal i små bidder smage på det ubehagelige og hjælpes af en voksen til at regulere sig selv, sådan at det etablerer sunde mestringsstrategier, som det selv ville

kunne benytte – uden hjælp fra en voksen – i sit senere liv.

Barnet skal således mødes med anerkendelse fra dets omsorgsgivere. Axel Honneth (2008) beskriver anerkendelsen som nødvendig for den enkeltes "overlevelse". Honneth har fokus på, hvor stor indflydelse egne følelser og selvopfattelse samt andres værdsættelse og anerkendelse har på den enkelte.

Af kærlighed udløses selvtillid, hvilket vægtes som særligt vigtig i Honneths anerkendelsesbegreb, da Honneth ser kærligheden som en forudsætning for at kunne interagere i et intersubjektivt forhold. Kærlighedsforholdet skal således anses som en faktor imellem mennesker, der gensidigt erfares emotionelt, hvori erkendelsen af at være i et gensidigt afhængighedsforhold findes. Den emotionelle anerkendelse ligger således i det gensidige forhold, hvor mennesket erfarer, hvordan eksempelvis dets værdier bliver modtaget, og derigennem etablerer en tillid og tiltro til egen identitet.

UNDERSØGELSENS RESULTATER

Dagtilbuddets syn på stressorer

Barnets tanker og følelser har altså afgørende betydning for dets stressniveau. Men hvad svarer dagtilbuddene, når de spørges om, hvilke ting de mener har indflydelse på børnenes stress?

Nedenstående er de seks punkter, som alle deltagende institutioner fra casestudiet i Morsø Kommune var enige om havde en afgørende betydning for børnenes stressniveauer:

1. Små rum med for mange børn
2. Forandringer, som børnene ikke er forberedte på
3. Larm og uro omkring børnene
4. Normeringen → Hvis der ikke er voksne nok, og hvis disse ikke har tiden til at være nærværende
5. Hvis morgenerne ikke forløber med en vis ro
6. Belastningsfaktorer i hjemmet

Derudover blev fokusgrupperne spurgt ind til, hvilke mulige symptomer de anså som værende stressrelaterede.

DAGTILBUDETS SYN PÅ STRESSRELATEREDE SYMPTOMER

Igennem meningskondensering og -fortolkning af fokusgruppeinterviewene opstår i alt ni stressrelaterede symptomer, som dagtilbuddet definerer som værende mulige tegn på stress. Disse synes at stemme overens med de stressrelaterede symptomer, der kan findes hos voksne (Brinch et al. 2002).

En informant svarer, at hun ser tegn på stress, "hvis barnet har svært ved at lege med andre". Denne udtalelse, kan være sammenlignelig med symptomer som; ubeslutsomhed og koncentrationsbesvær. På samme måde kan citatet "Hvis barnet er meget højtråbende, skriger, råber og hvæser ad de voksne" forbindes med symptomet vrede.

De ni symptomer, der igennem kodning af fokusgruppeinterviewene kan sammenholdes med voksnes stresssymptomer (Brinch et al. 2002), er:

1. Mavepine
2. Søvnløshed
3. Lav selvfølelse
4. Vrede
5. Nedsat præstationsevne
6. Koncentrations- og hukommelsesbesvær
7. Anspændthed
8. At være irritabel
9. Rastløshed

I følgende uddybes symptomerne på stress igennem interviewpersonernes oplevelser fra praksis.

Følgende eksempel fra et af de foretagne fokusgruppeinterviews kunne indikere en dreng med symptomer på stress:

"Vi har især et barn i børnehaven lige nu. Hans skuldre sidder heroppe ved ørene, han er meget temperamentsfuld. Der skal ikke ret meget til, før han skubber eller bider (...) Han skal sådan forsvare sig, passe på sig selv. Fordi han er så oppe at køre. Og det er faktisk fra allerede, når han kommer ind ad døren (...) Og så det der med, at han vender blikket væk, hvis der er nogen, der konfronterer ham med noget."

En pædagog fra et andet fokusgruppeinterview fortæller følgende om en dreng i børnehaven:

"Det er måden, jeg bliver mødt på i dag, du så det selv, han brølede bare ind i hovedet på mig: "Jeg vil ikke se på en voksen", fordi jeg siger "godmorgen" til ham. (...) Altså, enten så stikker han af, eller også så angriber han mig, og så går han virkelig til kamp, og han kan også godt blive fysisk i sin kamp."

DAGTILBUDDETS INDSATS

I fokusgruppeinterviewene spørges der ind til, hvilken indsats de gør for at sænke børnenes stressniveauer.

Hertil svarer de adspurgte med stor differentiering, og ikke alle adspurgte havde kendskab til eller forståelse for stressbegrebet generelt. Nogle svarede, at *"stress er et begreb der forbindes med voksne"*, hvorimod andre anså stress som en sygdom i sig selv, der kan ramme alle. Derfor ses stor variation i indsatsen hos de forskellige dagtilbud ift. det stressreducerende arbejde.

Følgende er en sammenfatning af fokusgruppernes indsats:

Der arbejdes med stressen, både direkte og indirekte, igennem børnehavestrukturen. Her nævnes genkendelighed og forudsigelighed samt det personlige, omsorgsfulde og anerkendende nærvær.

Samtidig vægter det pædagogiske personale, at man anerkender barnets følelser og lader det vide, at man er der for det.

Flere af interviewpersonerne henviser ligeledes til, at de bestræber sig på ikke at sige for meget til børnene, når de befinder sig i en situation, hvor de vurderes stress-påvirkede, oprørte og kede af det. Det er nærværet, der er det vigtige, og man skal om ikke andet tale til følelserne fremfor fornuften, når der skal sættes ord på.

Grundlæggende er alle deltagende dagtilbud enige om, at anerkendelsen, nærværet og omsorgen for den enkelte er det vigtigste redskab i et stressforebyggende arbejde.

Det pædagogiske personale beskriver deres måde at være anerkendende på som følgende:

- Ned i øjenhøjde
- Tale stille og roligt til barnet
- Åe barnet
- Kramme barnet
- Sætte ord på barnets følelser
- Smile
- Nikke forstående

ANALYSE AF STRESSENS MANIFEST

I et af fokusgruppeinterviewene fortæller en af interviewpersonerne om en episode, hvor et barn råber ad hende, da hun siger godmorgen: *"Jeg vil ikke se en voksen!"* Interviewpersonen fortæller, hvordan hun oplever det som et tegn på stress, og at dette barn ofte er i en sådan flugt- eller angrebsposition.

Barnet kunne have oplevelsen af en trussel, hvis det i forvejen mangler tiltro til de voksnes intentioner eller andet, som kunne gøre situationen "farlig" for barnet (Mortensen, 2019: Det limbiske kompas), (Monat & Lazarus, 1991).

I andet fokusgruppeinterview beretter en af interviewpersonerne om en dreng, som hun mener viser voldsomme tegn på stress. Drengen reagerer meget temperamentsfuldt og har en kort lunte. Derudover vender han blikket væk, når han konfronteres af de voksne, og har samtidig et stort behov for at forsvare sig selv. Det behov, barnet har for at passe på sig selv, kan være skabt på baggrund af den måde, som det opfatter begivenheden "at blive konfronteret" på, som en trussel, og derfor skærmer sig selv ved at kigge væk (Mortensen, 2019: Det autonome kompas), (Monat & Lazarus, 1991).

I begge eksempler opfatter børnene en hændelse på en måde, der kan virke potentielt truende, og herved aktiveres det sympatiske nervesystem.

I begge tilfælde vidner det om, at børnenes amygdala er på overarbejde, hvilket kunne indikere, at begge børn er påvirket af noradrenalin og derfor hurtigt reagerer med forsvar/angreb over for den voksne (Hart, 2006).

De neuroaffektive kompasser kan i disse tilfælde give et indblik i drengenes stressrespons. Drengen, der råber ad den voksne, der siger godmorgen til ham, viser med denne adfærd tegn på at befinde sig i det sympatiske nervesystem på ubehagsiden. Ydermere fortæller

hans reaktion på mødet med pædagogen noget om, at han i sit limbiske kompas føler usikkerhed om de intentioner, verden omkring ham har. Han viser således tegn på at have en klar forventning om negativitet i kontakten til pædagogen.

Den samme analyse gør sig gældende for det andet eksempel, og begge fortæller de noget om den relation, de to drenge hver især har til pædagogerne.

ANALYSE AF DEN NEUROPÆDAGOGISKE INDSATS I PRAKSIS

Begrebet anerkendelse har været centralt for det pædagogiske personale i deres arbejde med børnene i institutionerne.

Barnets selvværdsfølelse ligger til grund for, hvor meget pres det kan klare, og hvor meget det tør at satse på, at det kan mestre ydre krav, og altså hvordan dets mestringsstrategier manifesterer sig (Monat & Lazarus, 1991). Barnets personlige identitet er altså grundstenen for, hvor meget der skal til, før end det enkelte barn oplever stress.

Med viden om de neuroaffektive kompasser kan vi forstå nogle af de elementer, der kan ligge til grund for, at børnene i eksemplerne reagerer, som de gør. Endvidere kan man arbejde med at forstørre kompasserne på de sider, hvor de synes at være små hos de pågældende børn. På den måde kan vi begynde at danne indsigt i stressresponsens udgangspunkt og dernæst forstå, hvordan vi kan regulere den aktuelle stressrespons og ydermere danne et billede af, hvilken indsats der skal til for at reducere og mindske den enkeltes fremtidige stressrespons.

Hvis vi ser på eksemplet med drengen, der råber den voksne op i ansigtet; *"Jeg vil ikke se en voksen"*, tyder det på, at barnet i forvejen i sit limbiske kompas befinder sig i en negativ valens, hvor han har negative forventninger til omverdenen. Dette henleder ligeledes

opmærksomheden på hans amyggdala, der allerede i mødet med pædagogen er påvirket af noradrenalin i en sådan grad, at han på forhånd går i forsvarsposition.

For at skabe balance i sit nervesystem har han brug for at navigere på de forskellige sider i sine kompasser, i dette tilfælde på en positiv valens, hvor han har brug for at gøre sig flere positive erfaringer i relationen med pædagogerne i dagtilbuddet. Samtidig befinder han sig i sit sympatiske nervesystem, i det autonome kompas, da han tydeligt signalerer sit alarmberedskab. Hvis pædagogen havde været vedholdende i kontakten, ville drengen med stor sandsynlighed blive presset ud over sit kompas i en sådan grad, at han ikke ville have (for ham) andre muligheder end at tage kampen op. Set ud fra det autonome nervesystem er denne dreng påvirket af for meget noradrenalin og kan derfor have brug for at regulere sit nervesystem og igennem rolige voksne hjælpes over mod en mere parasympatisk tilstand.

Det er her, at det pædagogiske personale i fokusgruppeinterviewene fortæller, at de benytter sig af anerkendende tilgange til at berolige børnenes nervesystem og hjælpe dem fra et sympatisk til et parasympatisk nervesystem. De bruger sætningen; *"At dele vores nervesystem ud"* og fortæller at rolige voksne giver rolige børn. Samtidig beskriver de anerkendelsen som værende til stede i de trygge rammer og de gode relationer.

Dagtilbuddet og det pædagogiske personale er barnets omverden, og hjernen skal ifølge Kjeld Fredens (2018) ses som formidler mellem kroppen og omverdenen. Dette nyere holistiske syn anslår situationer og kontekst som værende af afgørende betydning for børns abstrakte udvikling og læring. Her er der således fokus på forholdet imellem indtryk og udtryk i de

situationer og den kontekst, som man befinder sig i. Dvs. at kvaliteten af relationer og samspil er af grundlæggende betydning for dagtilbuddets succes i forbindelse med deres arbejde med at minimere stress blandt de 0-6-årige børn.

Interviewpersonerne forklarer, hvordan de igennem anerkendelsen både regulerer en aktuel stressrespons, og hvordan de stressforebygger. Set ud fra de to eksempler, der er inddraget i artiklen, kan der dog sættes spørgsmålstegn ved relationerne imellem pædagogerne og de to drenge, når drengene igennem deres adfærd giver udtryk for at have negative forventninger til mødet med de voksne i praksis.

EVALUERING AF UNDERSØGELSEN

Jeg har i min undersøgelse fået differentierede svar, og i de tilfælde, hvor interviewpersonen bredt fortæller om en forståelsesramme, der ikke kan holdes op på forskning eller teori om hjerneprocesser, eller som modsiger resultater fra forskning (Brinch et. Al. 2002), kan der enten være tale om en misforstået kommunikation imellem mig som interviewer og den interviewede, eller i bund og grund en manglende forståelse for og viden om stressbegrebet. Deres forståelse af begrebet stress er dog i stadighed den, jeg søger, og måske giver det et mere nuanceret billede på "virkeligheden", at fokusgruppen både består af personer, der har viden om begrebet, og nogle, der ikke har. Denne diskrepans bidrager også med noget til undersøgelsen og fortæller således noget om, at der netop er behov for at give de pædagogiske fagpersoner et kendskab til stressbegrebet, da det tydeligt fremgår, at de personer, der i interviewet ikke har deltaget i nogen form for oplæg omkring stress, simpelthen ikke har det kendskab, der skal til for aktivt at arbejde med stressen i institutionen (ikke kan lokalisere den, regulere den eller forebygge den).

I kraft af at jeg udformede en interviewguide, hjælper det mig til at kunne øge reliabiliteten i undersøgelsen ved at kunne sammenligne besvarelserne i en analyse og konklusion. Man kunne også øge reliabiliteten ved at foretage stabilitetstest, hvor der i identiske undersøgelser kan sammenlignes data (Hansen & Andersen, 2009, s. 151). Jo større sammenlignelighed der er med egne og andres resultater, des større troværdighed. Derfor kan det være svært at tale om reliabilitet i dette tilfælde, hvor lignende casestudier endnu ikke er foretaget. Derfor forekommer undersøgelsens reliabilitet lav.

Validiteten kan dog godt være høj, på trods af at reliabiliteten er lav. Jeg mener at kunne vurdere, at der igennem undersøgelsen er blevet målt på det, der var hensigten, og derfor finder jeg validiteten af undersøgelsen høj.

KONKLUSION

Ved stresspåvirkede børn gør dagtilbuddene meget ud af at bearbejde børnenes følelser, da de følelser, et barn har ift. en given oplevelse, har betydning for dets stressniveau. Her benytter det pædagogiske personale sig af en indlejret viden om anerkendelse. Anerkendelsen er således grundelementet for institutionerne og skal ikke forstås som en metode, men som en "måde at være på". Honneth (2008) beskriver med andre ord ligeledes, hvordan anerkendelsen er det grundstof, mennesket lever af, og at mennesket ikke kan blive helt uden at føle anerkendelsen. For at sænke eventuelle stressniveauer er der bred enighed i institutionerne om, at omsorgen, nærværet og kærligheden for børnene er det væsentligste. Her vises det bl.a. ved berøring (kramme og æ barnet), ved brug af lav stemmeføring og uden at sige for meget og ved at tale til barnets følelser fremfor fornuft samt igennem forklaring af, at barnet er berettiget dets følelser,

og at den voksne er der for det.

For at forhindre at stressen opstår, har daginstitutionerne stort fokus på vigtigheden af at være forberedt og struktureret og at skabe gennemskuelighed og forudsigelighed for børnene. Disse er for daginstitutionerne mulige stressende faktorer (stressorer), der kræver indsigt i og planlægning af børnehavekulturen.

Da barnet ikke selv kan regulere sit nervesystem i samme grad som voksne (Bagger, Jensen & Lenchler-Hübertz, 2015), kan det diskuteres, hvorvidt institutionerne er tilstrækkelige i deres forsøg på at mindske graden af stress blandt børnene. De fleste af interviewpersonerne anerkender det faktum, at børn skal hjælpes til at regulere deres stressniveau, men kun i nogen grad formår de at uddybe hvordan. Bedre er de til at italesætte, hvordan de i nuet møder barnet, der er i en aktuel fysiologisk forhøjet stressrespons, men det fremgår ikke tydeligt, hvordan de mere generelt arbejder med at mindske stressen hos de børn, der er ramt af en længerevarende stresspåvirkning.

PERSPEKTIVERING

Denne undersøgelse havde fokus på, hvordan pædagogisk personale forstår og arbejder med stressbegrebet. Man kunne med fordel have udvidet undersøgelsen ved at inddrage børnenes perspektiver og igennem børneinterview have spurgt ind til børnenes interpersonelle processer, når de oplever at ryge i affekt og presses ud over deres kompasser. Ydermere kunne der spørges ind til børnenes oplevelse af at befinde sig på de respektive sider af kompasset, og hvornår de i løbet af en almindelig dag i institutionen navigerer i deres nervesystemer (om de selv forventer negativitet i kontakten med det pædagogiske personale, om de oplever følelsen af afmagt og ikke at vide, hvad de skal gøre, når de bliver frustrerede, kede af det, vrede

eller føler frygt osv.).

En kortlægning af antallet af stressede børn i dagtilbud kunne øge et fokus på en problematik, som det pædagogiske personale har direkte indflydelse på at påvirke ude i praksis, og herigennem bidrage til mere kvalificerede stressforebyggende indsatser i de pædagogiske dagtilbud. Her kunne en spørgeskemaundersøgelse med tegn og eksempler på stressrelateret adfærd og symptomer udsendes til personalet i daginstitutionerne.

Litteraturliste

- Bagger, L.B., Jensen, L. E. & L. Lenchler-Hübertz., 2015. *Trivsel i det moderne børneliv: stress og mestring*. Kbh.: Akademisk forlag
- Bonnichsen, J., 2010. En stressfri børnehjerne -findes ikke helt. 0-14. 20(2), s. 82 – 85.
- Brinch, J., Bøgeskov, J. & Ellemann, K., 2002. *Hjernen og stress: hjerneforskning om stress, en oversigt over aktuel viden*. Hellerup: Hjerneforum.
- Cederblad, M. & B. Höök., 1980: *Daghems vård för treåringar*. En tvärvetenskaplig, experimentell studie. Stockholm: Karolinska Institutet, 121
- Fredens, K., 2018. *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag
- Gade, A., 1997. *Hjerneprocesser: Kognition og neurovidenskab*. Kbh.: Frydenlund.
- Hansen, J.H. & Andersen B.J., 2009. *Et sociologisk værktøj*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S., 2006. *Hjerne, samhörighed, personlighed: Introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København K. Hans Reitzels
- Honneth, A., 2008. *Kampen om anerkendelse*. Kbh.: Hans Reitzels.
- Jacobsen, J.K., 1993. *Interview: kunsten at lytte og spørge*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., 2016. *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som metode*. 3. udg. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Monat, A., & Lazarus, S. R., 1991. *Stress and coping -an anthology*. Columbia university press
- Sevan-Schreiber, D., 2017. *Behandling af stress, angst og depression*. Kbh.: Nordisk Forlag A/S.
- Siegel, D.J., & Bryson, T.P., 2011. *The Whole-brain child*. Delacorte Press
- Tverskov, C., 2018. Børn og unge er stressede, men pædagogisk personale kan gøre en forskel. *Fagbladet FOA*. [online]. <https://www.fagbladetfoa.dk/Artikler/2018/06/16/Boern-og-unge-er-stressede-men-paedagogisk-personale-kan-goere-en-forskel>

HVORDAN KAN NEUROPÆDAGOGIK OG FUNDAMENTALS OF CARE KVALIFICERE SYGEPLEJEN TIL MENNESKER MED DEMENS?

Baggrund: Demenssygdom har store konsekvenser for mennesker med demens, og uden helbredende behandling forsøges en række tiltag, herunder brugen af neuropædagogik, til at forstå mennesker med demens. Yderligere er der en stigende forskningsinteresse inden for begrebsrammen Fundamentals of Care (FoC) og demens, men det er udforsket, hvordan neuropædagogik og FoC kan bidrage til demensområdet.

Formål: Artiklens formål er at reflektere over, om og hvordan neuropædagogik og begrebsrammen FoC kan bidrage til at kvalificere sygeplejen til mennesker med demens.

Design og metode: Denne artikel tager udgangspunkt i en case om Johanne, som har demens. Der reflekteres over casen i forhold til litteratur om neuropædagogik og FoC.

Resultat: Neuropædagogik og FoC kan bidrage til en mere holistisk forståelse for mennesker med demens og medarbejdernes ansvar ift. etablering og vedligeholdelse af en relation. Ved hjælp af neuropædagogikken fokuseres bl.a. på relationen, livskvalitet og læring, hvor sygeplejen ud fra FoC rummer den kompleksitet, det er at opfylde patienters behov. Kvalificering af sygeplejen vil afhænge af medarbejdere, ledelse og de ydre rammer.

Konklusion: Ved at fokusere på både neuropædagogik og FoC kan det ud fra et teoretisk perspektiv være muligt at opnå en større forståelse for mennesker med demens og dermed yde en mere kvalificeret pleje og omsorg.

Perspektivering: Der er behov for empirisk at undersøge, om man opnår en kvalificeret pleje og omsorg for mennesker med demens ved at anvende et neuropædagogisk perspektiv og begrebsrammen FoC i praksis.

FORFATTERE

Rikke Brændgaard Sørensen,
lektor, sygeplejerskeuddannelsen,
UCN

Diana Schack Thoft,
docent, sygeplejerskeuddannelsen
og forskningsprogrammet Teknolo-
gier i borgernær sundhed, UCN
Siri Lygum Voldbjerg,
lektor, sygeplejerskeuddannelsen,
UCN, og postdoc ved Forskningsen-
heden for Klinisk Sygepleje,
Aalborg Universitetshospital

INTRODUKTION

Denne artikel henvender sig til undervisere, studerende og klinike-
re, der er interesseret i omsorg og
pleje til mennesker med demens,
ligesom den henvender sig til
personer, der har interesse i neuro-
pædagogik og FoC.

I UCN har man siden 2009 under-
vist og forsket i neuropædagogik
(Bünemann, 2012; Mortensen et al.,
2020), som er en forståelses- og
refleksionsramme i arbejdet med
sårbare børn, unge og voksne
(Mortensen, 2019). Neuropædagogik
er en tværvideenskabelig disciplin
med rødder i natur-, human- og
samfundsvidenskab (Mortensen,
2019). Neuropædagogik retter sig
mod indsatser til mennesker gene-
relt, men også til mennesker med
neurologiske og neuropsykologiske
udfordringer, herunder mennesker
med demens (Mortensen, 2019;
Mortensen et al., 2020). Mennesker
med demens er en gruppe, der er
øget opmærksomhed på, da
forekomsten af sygdommen er
stigende pga. den demografiske
udvikling med flere ældre i samfun-
det (Nationalt Videncenter for
Demens, 2021). Som sygdommen
udvikler sig, vil mennesker med
demens få et stigende behand-
lings- og plejebæhov (Nationalt
Videncenter for Demens, 2021).

Mennesker med demens er ofte
udfordret på hukommelse, kognitive
færdigheder, sprog, aktiviteter og
evne til at tage vare på sig selv

(Nationalt Videncenter for Demens,
2021). Sygdommens progression kan
medføre situationer, hvor personen
med demens kan reagere uhen-
sigtsmæssigt og ofte uforståeligt
over for deres omgivelser (Rey et al.,
2019). Det gør, at der kan opstå
konflikter, der både er ubehagelige
for personen selv og den, der drager
omsorg for personen. Neuropæda-
gogik er ifølge Fredens (2018) én
måde, hvorpå man kan forstå
personens adfærd, nemlig ved at se
mennesket i et hjerne-, krop- og
omverdenperspektiv.

Mennesker med demens har brug
for sygepleje og omsorg for at få
deres hverdag til at fungere. Pleje
og omsorg til mennesker med
demens er kompleks og kræver bl.a.
viden, tålmodighed, empati og
respekt (Talbot & Brewer, 2016). Set
ud fra et uddannelsesperspektiv er
der fokus på, hvorledes sygeple-
jestuderende uddannes bedst
muligt til at varetage den komplek-
se pleje af mennesker med demens.
Sygeplejestuderende i UCN uddan-
nes i sygepleje med udgangspunkt i
den sygeplejefaglige begrebsram-
me FoC. En begrebsramme, som
skal understøtte de studerende i at
se og være opmærksomme på
sygeplejens kompleksitet, hvor
sygepleje bl.a. forstås som person-
centreret og situationsbestemt
(Kitson et al., 2013). FoC som be-
grebsramme kan være med til at
synliggøre, hvilke fundamentale
behov patienter og borgere har,
hvilket er påkrævet, da flere studier
peger på, at patienternes behov
ikke altid bliver opfyldt (Ausserhofer
et al., 2014; Bagnasco et al., 2019).
Inden for sundhedsvæsenet ser det
ud til, at der er en tendens til, at
mere specialiserede opgaver
prioriteres og vægtes højere end
den fundamentale sygepleje
(Laugesen et al., 2021). Dette ser
også ud til at gælde inden for
ældreomsorgen (Mortensen, 2020),
og begrebsrammen FoC kan måske
derfor være med til at identificere,
hvad mennesker med demens har

brug for hjælp til, og hvad det
fordrer af den professionelle om-
sorgsudøver at varetage funda-
mental sygepleje og omsorg til
mennesker med demens (Rey et al.,
2019; Talbot & Brewer, 2016).

På sygeplejerskeuddannelsen
UCN har man besluttet, på bag-
grund af et stigende fokus på
neuropædagogik i demensomsor-
gen flere steder i de nordjyske
kommuner (Mortensen et al., 2020),
at integrere undervisning i neuro-
pædagogik på henholdsvis 3. og 4.
semester fra foråret 2021. Dette for
at kvalificere de studerende i
arbejdet med patienter og borgere
generelt, herunder mennesker med
demens. Det er derfor interessant at
diskutere, om og hvordan neuropæ-
dagogik og begrebsrammen FoC
kan bidrage til plejen og omsorgen
til mennesker med demens. Morten-
sen et al. (2020) beskriver, hvordan
neuropædagogik blev introduceret
på forskellige plejecentre, hvilket
førte til større forståelse for adfær-
den hos beboerne, og hvordan
medarbejderne også selv kunne
påvirke adfærden i en positiv
retning. I to studier af Rey et al. (2019,
2021) var brugen af FoC med til at
styrke sygeplejerskernes evne til at
identificere behov og planlægge
relevante interventioner for en
borger med demens i samarbejde
med borger, pårørende og det
professionelle team. Det ser derfor
ud til, at neuropædagogik og FoC
kan påvirke omsorg og pleje til
mennesker med demens, når de
præsenteres enkeltvis i praksis.
Spørgsmålet bliver derfor, om og
hvordan neuropædagogik anvendt
sammen med begrebsrammen FoC
kan være med til at kvalificere
plejen og omsorgen for mennesker
med demens.

FORMÅL

Formålet er, med afsæt i litteratur,
at undersøge gennem refleksioner,
om og hvordan neuropædagogik-
ken sammen med begrebsrammen
FoC kan bidrage til at kvalificere

sygeplejen til mennesker med demens.

Der søges viden om nedenstående spørgsmål for at kunne reflektere over, om neuropædagogikken og begrebsrammen FoC kan kvalificere sygeplejen til mennesker med demens:

- Hvori består ligheder og forskelle mellem et neuropædagogisk perspektiv og et sygeplejefagligt perspektiv set ud fra begrebsrammen FoC?
- Hvordan kan neuropædagogik og FoC kvalificere sygeplejen til mennesker med demens?

DESIGN

Denne artikels design er inspireret af to artikler fra Rey et al. (2019, 2021), der reflekterer over og diskuterer en udvalgt case om en person med demens på baggrund af litteratur omhandlende FoC. Nærværende artikel gør brug af samme tilgang med inddragelse af litteratur om FoC og neuropædagogik til at reflektere over en konkret case om Johanne, som har demens.

METODE

Johanne præsenteres i en case. Herefter beskrives neuropædagogik som en forståelses- og refleksionsramme (Mortensen, 2019). Neuropædagogik anvendes som genstand for refleksioner over, hvordan mennesker er i verden. De neuroaffektive kompasser (Hart, 2016) præsenteres og anvendes til at reflektere over Johannes tilstand for at give en forståelse for, hvorfor Johanne agerer og reagerer, som hun gør. Ligeledes hjælper kompasserne med at forstå medarbejderens valg af handlinger. I forlængelse af præsentationen af de neuroaffektive kompasser introduceres begrebet selvagens (Hart, 2020), som hænger sammen med medarbejderens evne til at mentalisere.

Begrebsrammen FoC præsenteres (Kitson et al., 2013; Laugesen et al., 2021), og Johannes behov reflekteres ift. begrebsrammen mhp. at få en samlet forståelse for, hvilken sygepleje Johanne har brug for.

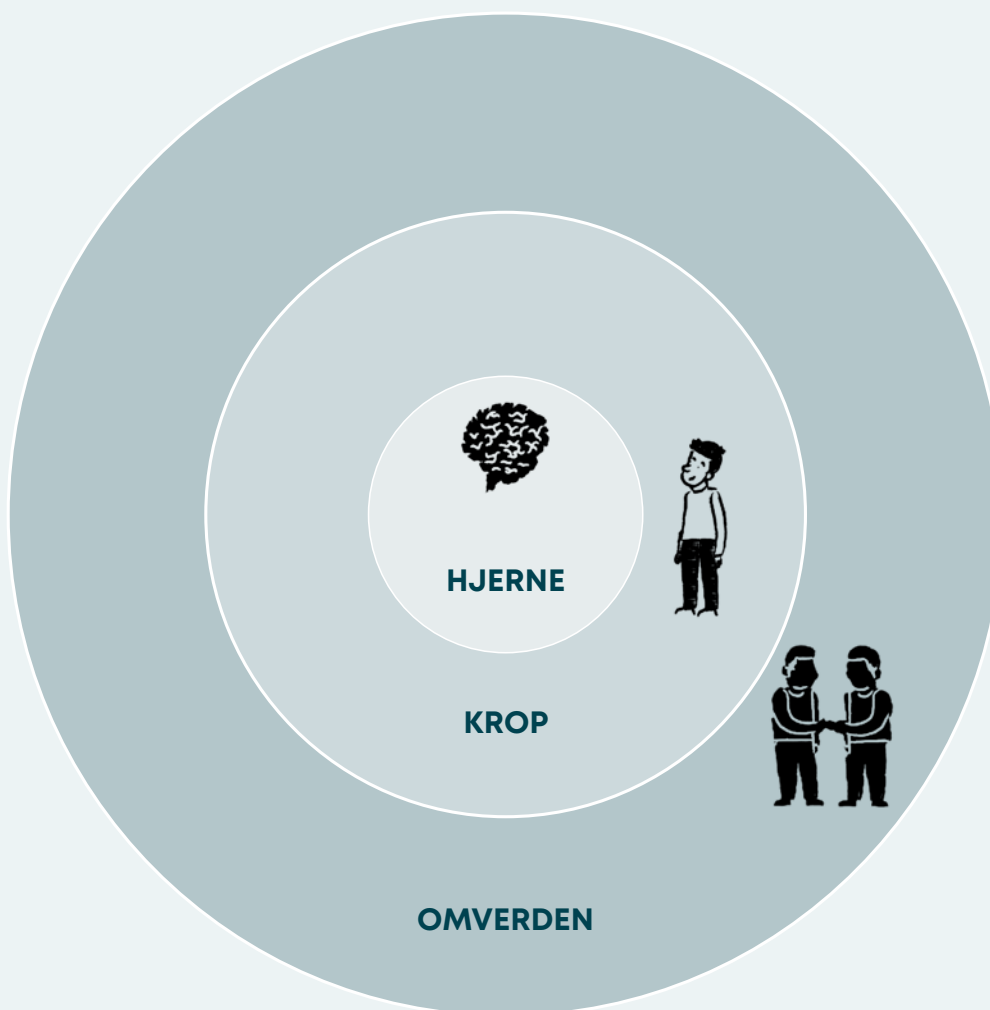
Herefter reflekteres der over ligheder og forskelle, og om og hvordan neuropædagogik og begrebsrammen FoC kan bidrage til

at kvalificere sygeplejen til mennesker med demens. Endeligt konkluderes der på baggrund af refleksionerne ift. at svare på de to formulerede spørgsmål. Der perspektiveres, i forhold til hvilken betydning resultatet kan få for praksis.

CASE OM JOHANNE

Johanne er 87 år og har været diagnosticeret med Alzheimers sygdom i tre år. Inden for det sidste år er hun blevet markant dårligere og har de sidste fem måneder boet på et plejecenter. For fem år siden mistede Johanne sin mand Erik, som hun havde et godt og aktivt liv med. Sammen fik de tre børn. Johanne har kun lidt sprog tilbage og skal have hjælp til det meste.

Johanne har de sidste uger været rigtig svær at få op af sengen om morgenen. Hun vil ikke samarbejde, og når medarbejderen forsøger at tage dynen væk, når hun skal hjælpe Johanne med personlig hygiejne, holder Johanne fast i dynen og kommer med høje vredesudbrud. Det resulterer i, at Johanne de fleste dage kun hjælpes sparsomt med personlig hygiejne, fordi det foregår under protester og udtryk for stort ubehag. Når medarbejderen en gang imellem lader Johanne blunde det meste af formiddagen og først hjælper hende, når der er mere ro, så foregår dette uden Johannes deltagelse, men uden udtryk for ubehag.

Figur 1: Samspillet mellem hjerne, krop og omverden. (Fra Mortensen 2019, s. 27: Figur 4)

NEUROPÆDAGOGIK

Til at forstå Johannes væren i verden anvendes et neuropædagogisk perspektiv. Neuropædagogik handler om at forstå mennesket ud fra et dynamisk helhedssyn med et hjerne-, krop- og omverdenperspektiv, hvor menneskets udvikling både mentalt og kropsligt er bundet til situationen og de mennesker, der er i den (Fredens, 2018).

Hjerne, krop og omverden er en dynamisk systemforståelse, der konstituerer eller skaber hinanden, da mennesket ikke kun er et tænkende, men også et kommunikerende og handlende væsen (Fredens 2012, s. 22 og 201). Man kan altså ikke isoleret se på en person og dennes udfordringer, men bliver også nødt til at se, hvordan omgivelserne påvirker personens adfærd i en

given situation (Mortensen 2019, s. 27). Når neuropædagogikken i høj grad baserer sig på, hvordan samspillet mellem mennesket og omverdenen påvirker vores hjerne og krop, betyder det også, at stimuli fra omverdenen påvirker vores adfærd og reaktioner, som ikke er umiddelbart forudsigelige (Mortensen, 2019). Det betyder, at man må forstå, hvad der ligger til grund for, hvorfor Johanne handler, som hun gør (Mortensen 2019, s. 48). Forståelse fordrer viden om, hvordan hjernen fungerer og påvirker kroppen i et dialektisk samspil.

Hjerne, krop og omverden er en dynamisk systemforståelse, der konstituerer eller skaber hinanden, da mennesket ikke kun er et tænkende, men også et kommunikerende og handlende væsen (Fredens

2012, s. 22 og 201). Man kan altså ikke isoleret se på en person og dennes udfordringer, men bliver også nødt til at se, hvordan omgivelserne påvirker personens adfærd i en given situation (Mortensen 2019, s. 27). Når neuropædagogikken i høj grad baserer sig på, hvordan samspillet mellem mennesket og omverdenen påvirker vores hjerne og krop, betyder det også, at stimuli fra omverdenen påvirker vores adfærd og reaktioner, som ikke er umiddelbart forudsigelige (Mortensen, 2019). Det betyder, at man må forstå, hvad der ligger til grund for, hvorfor Johanne handler, som hun gør (Mortensen 2019, s. 48). Forståelse fordrer viden om, hvordan hjernen fungerer og påvirker kroppen i et dialektisk samspil.

DE NEUROAFFEKTIVE KOMPASSER

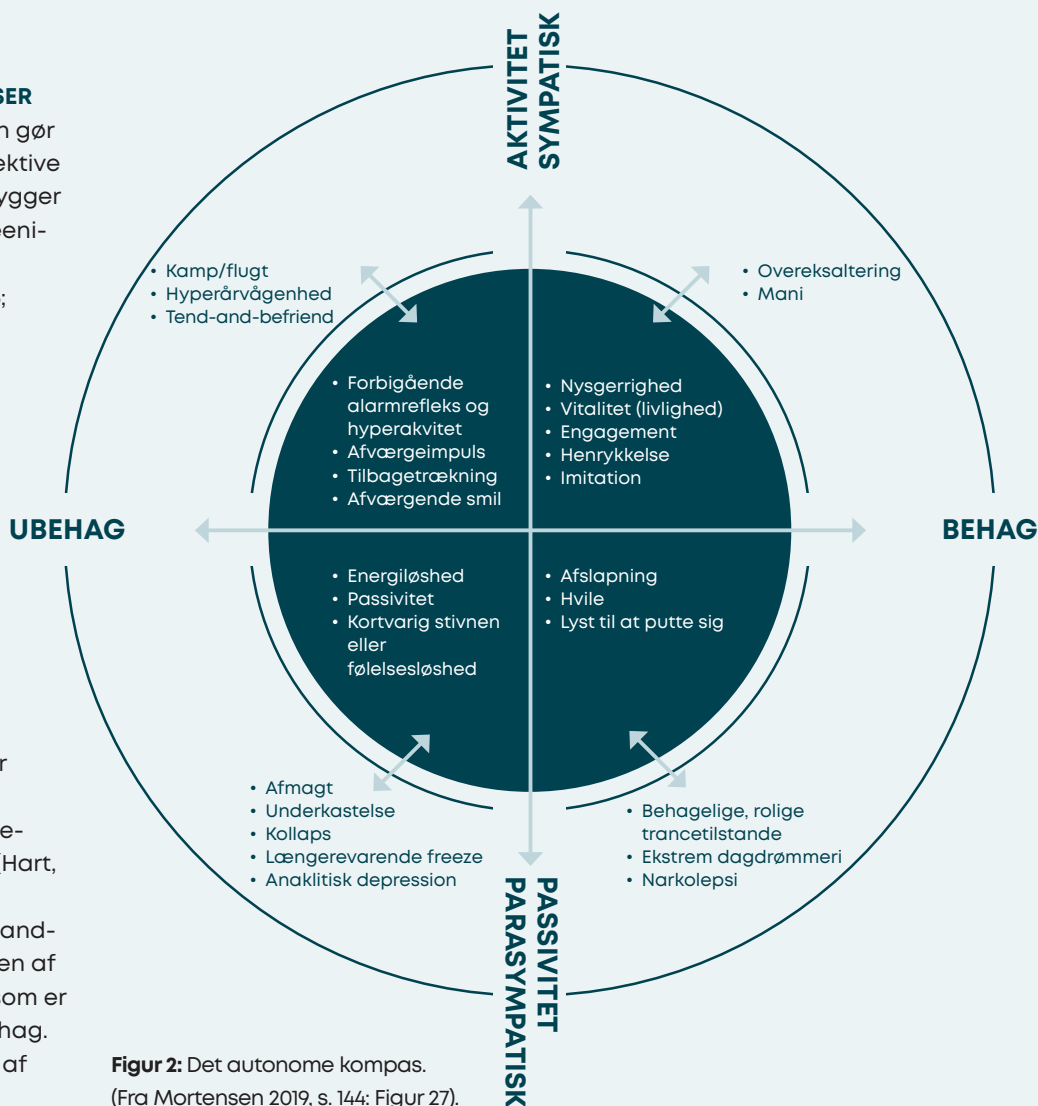
Inden for neuropædagogikken gør man ofte brug af de neuroaffektive kompasser, som oprindeligt bygger på MacLeans teori om den treenige hjerne og neuroaffektiv udviklingspsykologi (Hart, 2016; Mortensen, 2019). Kompasserne anvendes til at analysere ressourcer og udfordringer hos både medarbejderen og Johanne, så man på baggrund af analysen kan støtte borgeren bedst muligt. Hvert kompas er knyttet til hvert af de mentale organiseringsniveauer: det autonome, det limbiske og det præfrontale. Kompasserne er en cirkel, hvori der er to akser, som deler cirklen i fire kvadranter. Hver kvadrant har forskellige kompetencer eller oplevelsesformer (Hart, 2016).

Det autonome kompas omhandler arousal-niveau, altså graden af vågenhed og hedonisk tone, som er oplevelsen af behag eller ubehag.

Det limbiske kompas består af emotionel valens, som går fra positiv til negativ, og egocentrisk til altercentrisk fokus, som siger noget om, i hvor høj grad personen er fokuseret på sig selv eller andre.

Det præfrontale kompas består af impulsaktivering eller hæmning, og i hvilken grad man har et højt eller lavt reflekterende niveau. Reflekterer man over sine handlinger og retter fokus både mod sig selv og den anden, har man et højt mentaliserende niveau (Hart, 2016).

Præfrontal cortex omdanner signaler fra sensoriske områder til tanker og kropstilstande, som gør det muligt bl.a. at få kontrol over primitiv adfærd, at samle følelsesmæssige og mentale indtryk og målrette og planlægge handlinger (Hart & Bentzen, 2013, s. 112). De tre kompasser spiller sammen og gør, at man kan indgå i konstruktive relationer med andre, og at man har en sund og velfungerende



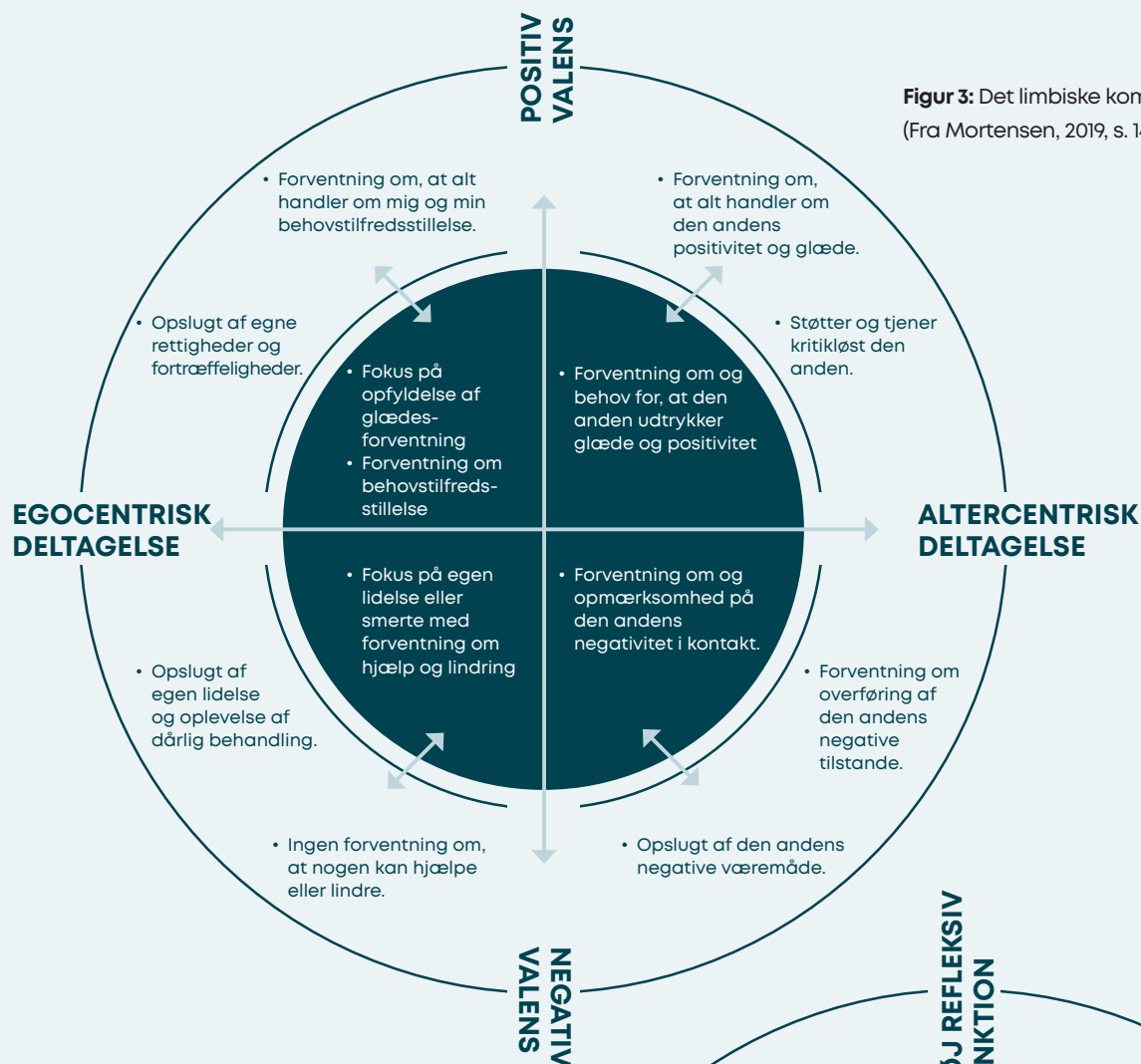
Figur 2: Det autonome kompas.
(Fra Mortensen 2019, s. 144: Figur 27).

psyke, når man formår at pendle mellem de fire kvadranter (Hart & Bentzen, 2013). Når man overvældes, falder man ud af kompasset og gør i stedet brug af selvbeskyttelsesstrategier. Man kan overvældes på alle tre organiseringsniveauer. På det autonome niveau kan man være angst for at blive fysisk angrebet og dermed gå i kamp-, flugt- eller "frys"-beredskab. På det limbiske niveau kan man have en oplevelse af, at ens følelsesmæssige grænser overskrides, og man kan blive fastlåst i narcissistiske tendenser uden hensyntagen til andre. Endelig på det præfrontale niveau kan man overvældes af impulser, som man ikke formår at hæmme, fordi de selvregulerende kontrolfunktioner svigter (Hart, 2016).

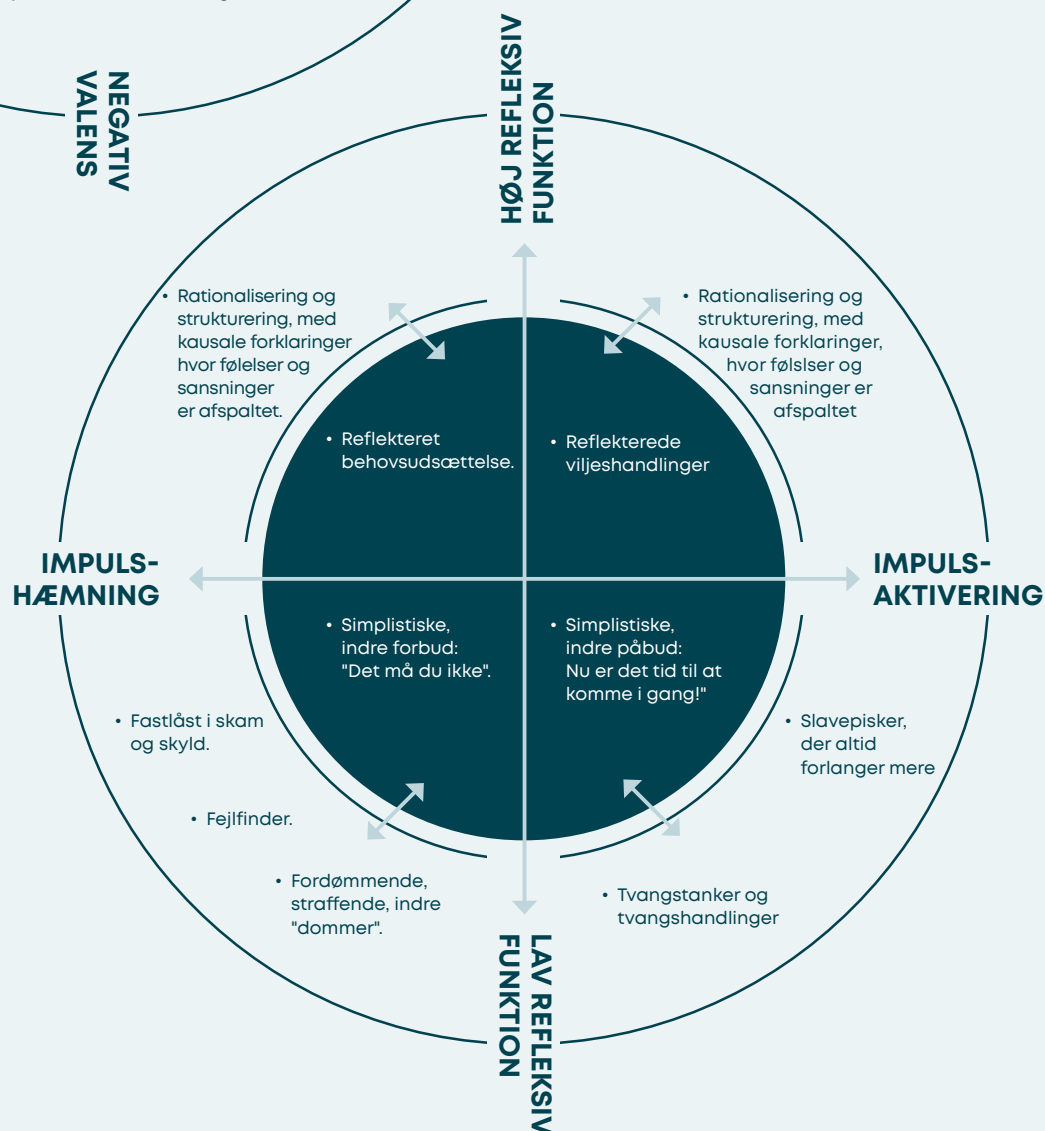
De neuroaffektive kompasser kan anvendes til at forstå, hvad der er på spil i situationen med Johanne og i forhold til medarbejderen, der yder pleje til hende.

SELVAGENS

Hart (2020) beskriver selvagens som evnen til at skabe struktur, samarbejde, yde omsorg og vise engagement. Selvagens handler om, hvordan medarbejderen er opmærksom på og kan ændre sin måde at være på over for Johanne. Det kræver, at man har en veludviklet mentaliseringsevne, og at man er i stand til at ændre på situationen, samspillet, kommunikationen og derved også relationen (Hart, 2020, s. 206). Selvagens er et vigtigt aspekt i sygeplejen til Johanne,



Figur 4: Det præfrontale kompas.
(Fra Mortensen, 2019, s. 149: Figur 29).



fordi medarbejderens rolle er væsentlig at medtænke i etableringen og vedligeholdelsen af relationen. Det vil sige, at hvordan medarbejderen indgår i relationen, og hvordan hendes adfærd er, vil påvirke relationen og omsorgen til Johanne.

BEGREBSRAMMEN FOC

Pleje og omsorg til mennesker med demens udføres af forskellige faggrupper, hvor det centrale er at sikre respektfuld og omsorgsfuld pleje. Det gøres ved at være opmærksom på kompleksiteten i sygeplejen, som fordrer en respektfuld relation, imødekomme af borgerens behov og opmærksomhed på den kontekst, sygeplejen udføres i (Laugesen et al., 2021). Begrebsrammen FoC er udviklet af medlemmer af det internationale forskningsnetværk International Learning Collaborative (ILC) i 2012 og udvikles og raffineres løbende med udgangspunkt i nyeste forskning, senest med en foreløbig definition på, hvad fundamental sygepleje er:

Begrebsrammen FoC består af tre koncentriske cirkler, hvor den inderste dimension omhandler etablering af relationen og er kernen i FoC. I etableringen af relationen er fem centrale elementer væsentlige: tillid, opmærksomhed, forudseenhed, viden og evaluering. Tillid fordrer, at sygeplejersken er pålidelig, så patienten tør vove sig frem, og sygeplejersken skal have opmærksomhed på personen, så fysiske, psykosociale og relationelle behov kan imødekommes. Sygeplejersken skal have viden om personen, så sygeplejen kan tilrettelægges på en kompetent og sikker måde. Samtidig skal der løbende være en evaluering af kvaliteten af relationen, behov for ændringer og videregivelse af information og inddragelse af andre faggrupper, så tilliden bevares (Laugesen et al., 2021, s. 23). Den midterste dimension i FoC fokuserer på de fysiske, psykosociale og relationelle aspekter af sygeplejen, som sygeplejersken skal være opmærksom på. De fysiske

eksempelvis er at være lyttende og respektfuld samt inddrage pårørende i plejen og behandlingen (Laugesen et al., 2021 s. 23 – 24). Den yderste dimension har fokus på konteksten og beskrives ud fra et politisk og organisatorisk niveau og anerkender, at de ydre faktorer kan påvirke sygeplejen enten negativt eller positivt (Kitson et al., 2013). På det organisatoriske niveau er der fire centrale faktorer. Ressourcer såsom normering, ledelse, herunder hvordan personalet vejledes, kultur, som omfatter værdier og normer, og endelig evaluering og feedback, som eksempelvis kan være processer, der afdækker tegn på stress (Laugesen et al., 2021, s. 25). Det politiske niveau som økonomi, kvalitet og sikkerhed, politisk styring, lovgivning og akkreditering har også indflydelse på sygeplejen, om end sygeplejersker og patienter er af den opfattelse, at dette niveau er svært at have indflydelse på (Laugesen et al. 2021, s. 25). Begrebsrammen FoC kan danne ramme om at forstå og identificere Johannes behov for sygepleje i den konkrete situation.

“Fundamental sygepleje involverer sygeplejehandlinger, som respekterer og fokuserer på en persons essentielle behov med henblik på at sikre dennes fysiske og psykosociale velbefindende. Disse behov imødekommes ved at udvikle en positiv og tillidsfuld relation med den person, der ydes sygepleje til, samt dennes familie/pårørende”

(Laugesen et al., 2021)

Begrebsrammen FoC er en måde at beskrive sygeplejens kompleksitet og skal forstås som personcenteret og situationsbestemt. FoC har fokus på, at borgerens fysiske og psykosociale behov imødekommes på en kompetent, personlig og respektfuld måde (Kitson et al., 2013).

aspekter retter sig fx mod behovet for at få sufficient ernæring, at blive mobiliseret og personlig hygiejne. De psykosociale aspekter dækker bl.a. over behovet for at blive inddraget og respekteret. De relationelle aspekter retter sig mod sygeplejerskens handlinger, som

REFLEKSIONER OVER CASEN I FORHOLD TIL NEUROPÆDAGOGIK OG BEGREBSRAMMEN FOC

I casen ser vi, hvordan Johanne, grundet sin sygdom, ikke evner at bedømme og handle adækvat i den givne situation. Man kan antage, at Johanne oplever behag, når hun ligger og blunder i sengen, efter at hun er vågnet. Med den antagelse vil Johanne bevæge sig inden for kvadranterne i både det autonome og det limbiske kompas (Hart, 2016), idet Johanne vil være i den parasympatiske behagside, hvor hun er afslappet. Johanne kan også antages at være i den positive egocentriske kvadrant, hvor hun forventer at kunne blive liggende og putte sig. Når medarbejderen stiller krav om, at hun skal op af sengen, overvældes Johanne, og det gør hende måske både usikker og vred.

Figur 5: Begrebsrammen FoC.

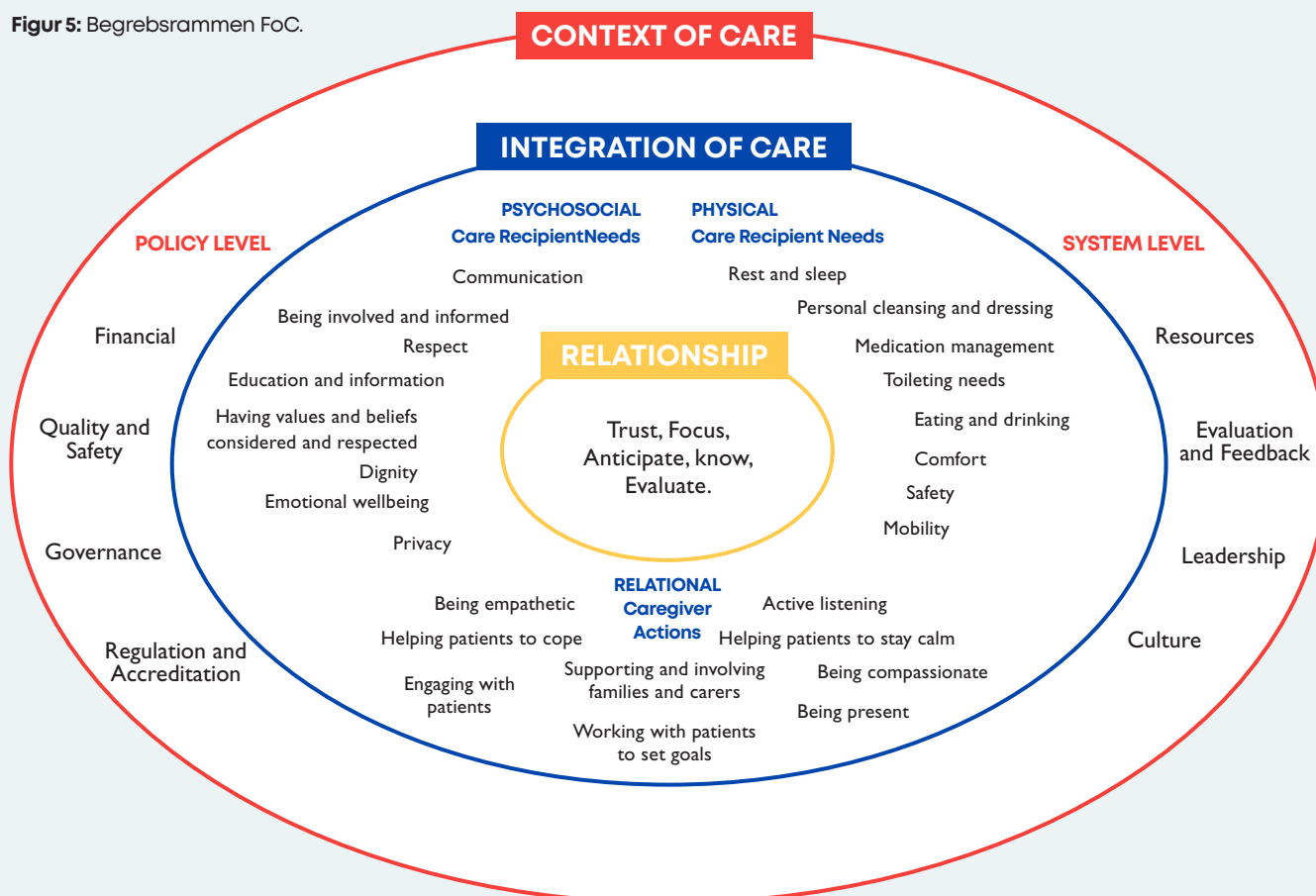


Image obtained from <https://ilccare.org/the-framework/>. Content within image derived from Feo, R., Conroy, T., Jangland, E., Muntlin Athlin, Å., Brovall, M., Parr, J., Blomberg, K., & Kitson, A. (2017). Towards a standardised definition for fundamental care: A modified Delphi study. *Journal of Clinical Nursing*, 27, 2285-2299. doi: 10.1111/jocn.14247

Da hendes selvreguleringskompetencer er svækkede grundet hendes demenssygdom, kan hun blive fastlåst i selvbeskyttelsesstrategier i situationen (Hart, 2016). På det autonome niveau kan Johanne opleve det som ubehageligt, at medarbejderen forsøger at få dynen af hende. Johannes selvbeskyttelsesstrategi bliver at kæmpe imod, hun holder fast i dynen eller giver verbalt udtryk for, at situationen er ubehagelig for hende. Ydermere kan Johannes adfærd forstås ud fra det limbiske niveau, hvor hun forventer, at hendes behov for at blive i sengen kan imødekommes, og hun opsluges af egne rettigheder til at kunne blive liggende (Hart, 2016). Det bliver en ubehagelig og stressfuld situation for Johanne, som med sine svækkede

kognitive evner grundet demenssygdom kan have svært ved at forstå, hvad der foregår. Ved at reflektere over Johannes adfærd ud fra kompasserne kan det give et indblik i, hvad der kan være på spil, når hun reagerer, som hun gør.

Situationen er dilemmafyldt og kan ud fra medarbejderens synsvinkel forstås fra forskellige perspektiver. For det første må man antage, at medarbejderen har gjort sig tanker om, hvilke fysiske behov Johanne har brug for hjælp til. Desuden antages det, at medarbejderen har viden om hygiejne, kommunikation og relationsdannelse. Man kunne også antage, at medarbejderen evner at planlægge, analysere og strukturere en situation, altså at kunne udføre reflekterede viljeshandlinger (Hart,

2016). Men hvorfor lykkes det så ikke for medarbejderen at få Johanne ud af sengen? Udfordringen kan opstå, når indre påbud hos medarbejderen kan blive styrende for de handlinger, der udføres, og som kan forstærkes gennem konteksten i form af strukturer og rutiner, og dermed føre til et lavt mentaliseringsniveau. Det kan betyde, at medarbejderen befinder sig i den lavt reflektive del af det præfrontale kompas, hvilket vil påvirke evnen til at ændre sin måde at være på over for Johanne. Det kræver, for at have selvagens, at medarbejderen kan mentalisere, hvis man skal være i stand til at ændre på situationen sammen med Johanne (Hart, 2020). Det er medarbejderen, der har ansvaret for at skabe relationen, hvor afstemning og navigation

bliver afgørende, for at plejen til Johanne lykkes. Når medarbejderen bliver mindre reflekteret over valg af handlinger og dermed kommer til at forlange for meget af Johanne, er der risiko for konflikter. Når man som Johanne, på grund af demenssygdommen, har en kognitiv svækkelse, kan det være svært at forholde sig fleksibelt til omverdenens krav (Hart & Bentzen, 2013, s. 112; Nationalt Videncenter for Demens, 2021). Hvis man forstår Johannes adfærd på baggrund af de neuroaffektive kompasser, kan det styrke og hjælpe medarbejderen med at navigere og træffe mere reflekterede valg i forhold til at hjælpe Johanne bedst muligt i den konkrete situation. Medarbejderens opgave bliver derfor at prøve at forstå adfærden hos Johanne, og hvilke behov, både fysiske, psykosociale og relationelle, Johanne giver udtryk for, men som ikke imødekommes (Kitson et al., 2013). Ligeledes kan kompasserne tilføre forståelse for, hvordan medarbejderens adfærd kan påvirke situationen (Mortensen 2019, Hart 2020). Det er medarbejderen, der har ansvaret for relationen (Kitson et al., 2013; Mortensen 2019), og derfor er det medarbejderen, der bør regulere sin adfærd i forhold til Johanne.

At udføre sygepleje til mennesker med demens kræver derfor en høj grad af mentaliseringsevne hos medarbejderen, det vil sige at være i den øvre kvadrant i det præfrontale kompas, som er kendetegnet ved henholdsvis reflekteret viljeshandling eller behovsudsættelse, samtidig med at man må være vidende om, at Johanne ikke længere evner at pendle mellem de tre kompasser. Johanne har vanskeligt ved at indgå i konstruktive relationer med andre (Hart & Bentzen, 2013; Nationalt Videncenter for Demens, 2021), og derfor bliver ansvaret så meget desto større hos medarbejderen i forhold til at få relationen til at lykkes.

Med fokus på hjerne-, krop- og omverdenperspektivet bliver det

tydeligt, hvad der sker, når medarbejderen har fokus på Johanne, men udelader at medtænke omgivelsernes påvirkning af situationen (Mortensen, 2019). Medarbejderen skal være opmærksom på, hvordan man agerer, hvilket kropssprog, tone og tilgang man har til Johanne. Ved at gå stille ind til Johanne, evt. lægge en hånd på hendes arm og tale sagte til hende, kan man få Johanne op i arousal, men stadig sørge for, at hun er i behag (Hart, 2016). I det limbiske organiseringsniveau er det i høj grad interaktionsforventninger og emotionelle oplevelser, der har betydning for den adfærd, der kommer til udtryk. Hvis Johanne forventer, at hun imødekommes med behovstilfredsstillelse, giver det god mening, at hun reagerer med vrede og frustration, når dette ikke er tilfældet. Derimod kan medarbejderen prøve at få Johanne til at mærke, at man vil hende, at man anerkender hendes behov og relaterer sig til Johanne, hvilket kan være med til at skabe tillid og respekt i relationen (Kitson et al., 2013; Hart, 2016).

Ved at reflektere over situationen ud fra begrebsrammen FoC er det centralt at prøve at identificere, hvilke behov Johanne har. Hun har et fysisk behov for hvile, hun har brug for hjælp til personlig hygiejne og til at komme op og ud af sengen. Psykosocialt kan man formode, at Johanne har brug for tryghed, fordi hendes demenssygdom gør det svært for hende at forstå omverdenen (Nationalt videnscenter for demens, 2021, Kitson et al., 2013). Desuden har Johanne brug for at blive respekteret, anerkendt og behandlet med værdighed. Når hendes selvreguleringskompetencer svigter, har hun endvidere brug for at blive beroliget, så hun ikke anvender selvbeskyttelsesstrategier (Kitson et al., 2013; Hart, 2016). Hvis medarbejderen overskrider Johannes grænser, vil det påvirke tilliden negativt mellem dem, hvilket også vil gå ud over relationen (Kitson el

al., 2013). Ydermere er konteksten væsentlig at medtænke, som eksempelvis regler og normer på stedet, hvilket kan betyde, at det tilstræbes, at alle beboere kommer op om morgenen og ikke bør ligge i sengen til middag. Dette påvirker medarbejderens beslutning om, hvordan hun skal håndtere situationen. Det bliver vigtigt at imødekomme Johannes fysiske, psykosociale og relationelle behov, men det bliver udfordret, hvis konteksten bliver styrende for, hvad god sygepleje er. Sidst, men ikke mindst, er det vigtigt at medtænke relationen, som skal være respektfuld, værdig og baseret på tillid (Kitson et al., 2013). Når normer og regler bliver styrende, kan medarbejderne formodes at have en tendens til at blive lavt mentaliserende, så opgaven bliver styrende, uden at prøve at forstå Johanne og den adfærd, hun udviser. Det er således væsentligt, at man forholder sig til hele begrebsrammen FoC, hvor netop viden om demens bliver særligt vigtig at inddrage for at konkretisere rammen i den gældende situation (Rey et al., 2019; 2021).

LIGHEDER OG FORSKELLE MELLEM NEUROPÆDAGOGIK OG FOC

Centralt for både det neuropædagogiske perspektiv og begrebsrammen FoC er relationen mellem medarbejder og borger eller patient. I et neuropædagogisk perspektiv er relationen væsentlig, da det er i relationen, at lysten til at udvikle sig udspringer. Omgivelser og relationer spiller en vigtig rolle i forhold til at facilitere rammer for liv og læring (Mortensen 2019). I begrebsrammen FoC er relationen essentiel, da relationen er en forudsætning for at udøve en personcentreret og situationsbestemt sygepleje (Laugesen et al., 2021). Relationen spiller derfor en vigtig rolle i både det neuropædagogiske og det sygeplejefaglige perspektiv, men hvor man i det neuropædagogiske har stor fokus

på læring og livskvalitet (Mortensen 2019), er det sygeplejefaglige perspektiv præget af at hjælpe til at imødekomme behov på en tillidsfuld og respektfuld måde (Kitson et al., 2013).

I et neuropædagogisk perspektiv er der fokus på adfærd som intentionel, hvilket betyder, at for at forstå den måde, hvorpå mennesker med demens reagerer i forskellige situationer, er det nødvendigt at forstå baggrunden for den adfærd, der udvises (Mortensen et al. 2020). Sygeplejen, forstået ud fra begrebsrammen FoC, er imødekommelse af borgerens fysiske og psykosociale behov forudsat en relation, der er funderet på bl.a. tillid, respekt og viden (Kitson et al., 2013; Laugesen et al., 2021). At se bag om adfærden kan ved første øjekast se ud til at være mindre fremtrædende i begrebsrammen FoC, men for at forstå de behov, Johanne har, så kræver det viden om Johanne og en forståelse for hendes behov. For at kunne imødekomme Johannes behov betyder det altså, at man er nødt til at forstå baggrunden for hendes adfærd ud fra viden omkring demens og dens betydning. Her vil bl.a. et neuropædagogisk perspektiv være relevant at inddrage til at forstå adfærden.

Når man ser på både neuropædagogik og FoC, kan det se ud, som om at man inden for neuropædagogikken tillægger medarbejderens rolle en større betydning. I et neuropædagogisk perspektiv er omverdenen ofte defineret som medarbejderen, når der er tale om demens, og her er begrebet selvagens væsentligt (Mortensen et al., 2020; Hart, 2020). Man kan ikke ændre den måde, hvorpå mennesket med demens reagerer, men man bør som professionel være bevidst om, hvordan man selv interagerer og påvirker relationen, ligesom man kan ændre i omgivelserne, fx via struktur og støjniveau. En væsentlig pointe inden for neuropædagogikken er, at det er

medarbejderens ansvar at regulere egen adfærd, så man tilpasser adfærd og omgivelser til den tilstand, borgeren er i, for at skabe tryghed og omsorg for borgeren (Fredens, 2012).

Ifølge begrebsrammen FoC er medarbejderens rolle også væsentlig, særligt under de relationelle aspekter, som retter sig mod medarbejderens handlinger og fordrer, at hun bl.a. er empatisk og respektfuld (Laugesen et al., 2021). Det synes dog mindre tydeligt, hvordan sygeplejersken bør arbejde med egen adfærd for at regulere og tilpasse sig patienters og borgers mentale tilstand. Ser man nærmere på de fem elementer i etableringen af relationen, viser et studie (Feo et al., 2017), at tillid skabes ved at overholde aftaler og kommunikere hensigtsmæssigt med patienten, og dette fordrer interpersonelle kvaliteter og kompetencer hos medarbejderen, som fx at have viden om, hvordan egen kommunikation påvirker den anden (Feo et al. 2017). Med det for øje har medarbejderen en stor betydning for, om sygeplejen lykkes eller ej. Formålet med FoC er netop at fokusere på det personcentrerede i stedet for det opgavecentrerede, og dermed kan FoC være med til at ændre medarbejderens opfattelse af sygepleje som noget, der kun udføres hos patienten, til noget, der foregår mellem to personer i et samspil. Etableringen af relationen som kernen i FoC handler netop om dette, hvor det altid vil være medarbejderen, der bærer ansvaret for relationen (Kitson et al., 2013) og dermed bør have et fokus på egen selvagens beskrevet ud fra et neuropædagogisk perspektiv.

I begrebsrammen FoC er konteksten en del af omgivelserne, hvor bl.a. det organisatoriske niveau som ressourcer og kultur er med til at påvirke, hvordan patienter og borgers behov imødekommes i sygeplejen (Laugesen et al., 2021). På et organisatorisk niveau bliver

kulturen vigtig i forhold til den sygepleje, der udføres. Det kan eksempelvis indbefatte, hvordan ledelsen anerkender og respekterer medarbejderne. Omgivelserne forstået i begrebsrammen FoC beskrives dog i højere grad som ydre strukturer og faktorer, der påvirker sygeplejen og dermed også relationen, hvorimod interaktionen og medarbejderens adfærd i mindre grad ekspliciteres, som det er tilfældet i neuropædagogikken (Laugesen et al., 2021; Mortensen, 2019).

Endelig fremhæves, jf. definitionen på fundamental sygepleje (Laugesen et al., 2021), vigtigheden i at inddrage pårørende i sygeplejen til patienter og borgere. For at hjælpe til at opfylde Johannes behov bliver samarbejdet med pårørende en vigtig faktor. I neuropædagogikken ekspliciteres samarbejdet ikke i samme grad, men man må formode, at de pårørendes betydning er indlejret i begrebet omverden (Fredens 2018).

Opsummerende kan man sige, at der er en del ligheder i forhold til neuropædagogikken og begrebsrammen FoC, men hvor neuropædagogikken eksplicit fokuserer på omverdenens betydning for liv og læring (Mortensen, 2019; Fredens, 2012), fokuserer FoC på etablering af en tillidsfuld relation som en forudsætning for opfyldelse af behov med en opmærksomhed på kontekstens betydning for sygepleje (Kitson et al., 2013). Det kan have den ulempe, at selvagens inden for sygeplejen bliver mindre fokuseret, da selvagens ellers kan være med til at styrke relationen mellem sygeplejerske og patient. Omvendt fokuserer det neuropædagogiske perspektiv i mindre grad eksplicit på, hvilke behov borgeren har, men mere på, hvordan der skabes liv og læring, ved at omverdenen regulerer sig (Mortensen 2019). Begge dele er væsentlige aspekter at medtænke, hvor det ene ikke bør udelukke det andet, når der er tale om

sygepleje til mennesker med demens. På den baggrund ser det ud til, at det kan være relevant at anvende både neuropædagogik og begrebsrammen FoC inden for demensomsorgen, da de kan komplementere hinanden. Neuro-pædagogik som hjerne-, krop- og omverdenperspektiv kan anvendes som forståelses- og refleksionsramme, hvor begrebsrammen FoC kan bidrage til at tydeliggøre sygeplejens kompleksitet, og dermed kan begge være med til at understøtte faglige refleksioner. Refleksioner, der kan være med til at skabe en øget opmærksomhed på den kompleksitet, der er inden for demensområdet, og være med til at skabe en større og mere holistisk forståelse for det enkelte menneske med demens. Hermed er spørgsmålet om ligheder og forskelle forsøgt besvaret, hvilket fører os til spørgsmålet om, hvordan neuropædagogik og FoC kan være med til at kvalificere sygeplejen til mennesker med demens.

HVORDAN KAN NEUROPÆDAGOGIK OG FOC VÆRE MED TIL AT KVALIFICERE SYGEPLEJEN TIL MENNESKER MED DEMENS?

Det er ikke sikkert, selvom situationen forstås og reflekteres ud fra et neuropædagogisk perspektiv og begrebsrammen FoC, at det lykkes at få Johanne ud af sengen. Der er dog en chance for, at hele situationen bliver roligere og mere behagelig for alle parter, hvis der reflekteres over, hvorfor Johanne har den adfærd, som hun har, med et fokus på at prøve at forstå de intentioner, der ligger til grund for hendes adfærd. Når medarbejderen formår at forholde sig på et højt mentaliseringsniveau, hvor der reflekteres over situationen, er der større chance for, at mulige konfliktfyldte situationer løses på en mere konstruktiv måde. Altså, at man prøver at forstå Johanne ud fra et hjerne-, krop- og omverdenperspektiv (Fredens, 2018). Begrebsrammen FoC

kan hjælpe medarbejderen med dels at have fokus på Johannes fundamentale behov, og dels at være bevidst om, hvordan konteksten påvirker Johannes konkrete situation og dermed også relationen (Kitson et al., 2013). I teorien ser det altså ud til, at neuropædagogik og begrebsrammen FoC kan være med til at kvalificere sygeplejen til mennesker med demens, idet medarbejderen får mulighed for at reflektere mere struktureret og systematisk ved anvendelse af rammerne.

På baggrund af denne artikel ser det ud til, at et neuropædagogisk perspektiv og begrebsrammen FoC kan komplementere hinanden med et særligt fokus på relationen som et centralt udgangspunkt for plejen. Man kan sige, at neuropædagogikken kan være med til at svare på, hvordan medarbejderen indgår konkret i relationen med mennesker med demens, mens FoC bevæger sig på et mere overordnet plan, som sikrer, at der medtænkes flere aspekter i plejen og omsorgen (Mortensen, 2019; Laugesen et al., 2021).

Hvordan og i hvor høj grad neuropædagogik og FoC kan være med til at kvalificere sygeplejen, afhænger dog i høj grad af, hvem og hvordan neuropædagogik og begrebsrammen FoC anvendes. Neuropædagogik som en forståelses- og refleksionsramme og FoC som en begrebs- og refleksionsramme gør dem ikke i sig selv handlingsanvisende. Men rammerne kan være med til at understøtte refleksioner, hvor fx selvagens som begreb kan bidrage til argumentationen for at handle anderledes og mere hensigtsmæssigt (Hart, 2020). Både neuropædagogik og FoC kan derfor hjælpe til en bevidstgørelse om, hvad der er i spil i sygeplejen til mennesker med demens. Dette kræver meget af de medarbejdere, der yder omsorg og pleje til denne gruppe af mennesker. Heri hviler et stort ansvar, ikke kun hos den

enkelte medarbejder, men også på et ledelses-, uddannelses- og forskningsniveau i forhold til at kunne klæde medarbejderne på til at kunne yde en individuel, kvalificeret og respektfuld sygepleje til mennesker med demens.

KONKLUSION

Neuropædagogikken og begrebsrammen FoC kan være med til at fremhæve centrale elementer i forhold til sygepleje til mennesker med demens, men giver ikke i sig selv svaret på, hvordan en kvalificeret sygepleje bør udføres. Både det neuropædagogiske og det sygeplejefaglige perspektiv forstået ud fra FoC har relationen som væsentlig. Neuropædagogikken giver indsigt i et dynamisk system med hjerne, krop og omverden, hvor medarbejderen spiller en vigtig rolle, og hvor sigtet er udvikling og læring. FoC fokuserer på at imødekomme fundamentale behov på en respektfuld og tillidsfuld måde og fokuserer på nødvendigheden af relationen samt en opmærksomhed på kontekstens betydning for sygeplejen. Der er altså tale om to perspektiver, der kan supplere og komplementere hinanden. Fx viser det i casen om Johanne, hvordan refleksioner over Johannes adfærd kan gøre medarbejderen klogere på, hvorfor hun reagerer, som hun gør. Johanne forstås i et hjerne-, krop- og omverdenperspektiv, og sygeplejen til Johanne reflekteres i begrebsrammen FoC, som fremhæver, hvad der som minimum skal til, for at sygeplejen bliver personcenteret og situationsbestemt. Johannes adfærd kan forstås ud fra de neuroaffektive kompasser, og selvagens bliver et konkret bud på, hvordan medarbejderen kan forholde sig for i sidste ende bedre at kunne imødekomme Johannes behov.

Det ser altså ud til, at neuropædagogik og FoC kan bidrage til at kvalificere plejen og omsorgen til mennesker med demens, fordi

neuropædagogikken kan være med til at fremme refleksioner over egen adfærd og bringe medarbejderen tættere på mere konstruktive og reflekterede løsninger. FoC kan hjælpe medarbejderen med at fokusere på kompleksiteten i sygeplejen, hvor relationen er afgørende for, hvordan behov identificeres og imødekommes. Med øje for både et neuropædagogisk og et sygeplejefagligt perspektiv er der mulighed for, i hvert fald på et teoretisk plan, at man opnår en mere holistisk forståelse for mennesket med demens og derfor kan yde en mere kvalificeret sygepleje. På den anden side afhænger kvaliteten af sygeplejen af, hvordan og i hvilket omfang medarbejderne gør brug af deres viden som argumentation for kvalificeret sygepleje, ligesom rammerne skal tilpasses og anvendes fleksibelt, for at kvalificeret sygepleje kan udføres.

PERSPEKTIVERENDE OVERVEJELSER

Flere forhold tyder på, at neuropædagogik og FoC kan supplere hinanden, og det vil derfor være interessant at undersøge nærmere, om anvendelse af både et neuropædagogisk og et sygeplejefagligt perspektiv ud fra begrebsrammen FoC kan være med til at kvalificere plejen og omsorgen til mennesker med demens i praksis. Der findes for nuværende ikke studier, der har undersøgt dette. Set i lyset af den demografiske udvikling med flere ældre i samfundet og den manglende medicinske behandling, som kræver andre tiltag for at give mennesker med demens et så værdigt liv som muligt (Nationalt Videncenter for demens, 2021), vil det give mening at undersøge, hvordan neuropædagogik og FoC kan anvendes i praksis, så det udvikler plejen og omsorgen, og i sidste ende velvære og livskvalitet, hos mennesker med demens.

Litteraturliste

- BAusserhofer D., Zander B., Busse R., et al. (2014). Prevalence, patterns and predictors of nursing care left undone in European hospitals: Results from the multicountry cross-sectional RN4CAST study. *BMJ quality and safety*, 23(2): 126-135
- Bagnasco, A., Dasso, N., Rossi, S. et al. (2019). Unmet nursing care needs on medical and surgical wards: A scoping review of patients' perspectives. *Journal of clinical nursing*, 29(3-4): 347-369
- Bünemann J. (2012 24. februar). Neuropædagogik i hverdagen. Landsdækkende efteruddannelsescenter på Skolevangen i Hjørring. Nordjyske
- Feo R. Rasmussen P., Wiechula R., Conroy T., Kitson A. (2017). Developing effective and caring nurse-patient relationships. *Nursing Standards*, Mar 8;31(28):54-63. doi: 10.7748/ns.2017.e10735.
- Fredens K. (2012). *Mennesket i hjernen. En grundbog i neuropædagogik*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag
- Fredens K (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag
- Hart S (2016). *De neuroaffektive kompasser*. Hans Reitzels Forlag, 77-138
- Hart S (2020). *De følsomme relationer. Neuroaffektiv udviklingspsykologi for pædagoger*. Hans Reitzels Forlag
- Hart S. & Bentzen M. (2013). *Jagten på de nonspecifikke faktorer i psykoterapi med børn*. Hans Reitzels Forlag, Kbh., 57 – 64, 83 – 91, 111 – 120
- Kitson, A., Conroy, T., Kulski, K., Locock, L., & Lyons, R. (2013). Reclaiming and redefining the Fundamentals of Care: Nursing's response to meeting patients' basic human needs. Adelaide: *School of Nursing Faculty of Health Sciences, The University of Adelaide*. 1-31
- Laugesen B., Grønkjær M., Kusk K H., Kitson A., Voldbjerg SL. (2021). Præsentation af begrebsrammen FoC. In: Damsgaard, TL., Grønkjær M., Poulsen I (ed). *Fundamentals of Care. Klinik, ledelse, uddannelse forskning*. Kbh., Munksgaard
- Mortensen A, Pedersen D & Ingstrup MW. (2020). Demensramtes trivsel og livskvalitet kan forbedres. *Fag & Forskning*; (4): 36-44
- Mortensen, A. (2019). *Neuropædagogik med mennesket i centrum. Relationer, neuroner og emotioner*. Frederikshavn: Dafolo
- Nationalt videncenter for demens (09.august 2021). *Faktabokse om demens*. <https://videnscenterfordemens.dk/da/presse/faktabokse-om-demens>
- Rey, S., Voyer, P., Bouchard, S., Savoie, C. (2020). Finding the fundamental needs behind resistance to care: Using the fundamentals of care practice process. *Journal of Clinical Nursing*, 29,1774–1787. <https://doi.org/10.1111/jocn.15010>
- Rey, D., Voyer, P., Gauthier, M., Savoie, C., Hardy, M-S., Bouchard S. and Dallaire, C. (2021). Caring for People with Alzheimer's Disease Who Show Defensive Behaviours. Part 2: Situation-Specific Fundamentals of Care Practice Process. *Journal of Nursing and Practice*, 4, 279 – 289
- Talbot, R., & Brewer, G. (2016). Care assistant experiences of dementia care in long-term nursing and residential care environments. *Dementia*, 15(6), 1737-1754.

MAD OG MÅLTIDER I ET NEUROPÆDAGOGISK PERSPEKTIV

Måltider er dagligt tilbagevendende begivenheder, som kræver kendskab til, viden om og refleksioner over måltidets kompleksitet. Artiklens empiriske grundlag viser, at måltidet ofte ikke har formulerede pædagogiske mål, men er præget af tilfældigheder og den enkelte medarbejders værdier. Ny forskning viser, at måltidet ikke prioriteres som en væsentlig pædagogisk aktivitet.

Formålet med artiklen er at synliggøre de dilemmaer og den kompleksitet, der er forbundet med måltidet, samt belyse, på hvilken måde et neuropædagogisk perspektiv kan kvalificere det specialpædagogiske arbejde.

Empirien i artiklen er en case baseret på fire eksamensopgaver, som analyseres ud fra neuropædagogikkens genstandsfelt.

Artiklens resultat viser, hvordan den neuropædagogiske tilgang kan udvikle nye synteser og give nye forudsætninger for refleksioner.

I artiklen konkluderes det, at kompleksiteten i måltidet består af indre, ydre og relationelle processer, og at observation, refleksion og analyse af borgerens tegn kan give større forståelse for borgerens adfærd i et hjerne-, krop- og omverdenperspektiv.

FORFATTERE

Merete Sand, lektor,
pædagoguddannelsen, UCN
Ulla Hvid Damtoft, lektor,
pædagoguddannelsen, UCN

BAGGRUND

Vi har gennem de sidste 10 år undervist på efter- og videreuddannelse (EVU) i *Neuropædagogiske perspektiver på måltider*. Gennem årene har vi i undervisningen erfaret, hvor dilemmafyldt et måltid kan være i det specialpædagogiske

arbejde. Dertil er der de seneste år kommet ny forskning, der har fokus på det pædagogiske arbejde med måltidet, som i mange institutioner ikke er blevet prioriteret, som en væsentlig pædagogisk aktivitet (Hansen 2018, Knike 2005). Der kan i en personalegruppe være mange forskellige vurderinger af, hvilke handlemuligheder der findes mest hensigtsmæssige. Vurderinger, som ofte er baseret på personalets private holdninger og "synsninger" frem for faglig pædagogisk viden og refleksion (ibid.). Måltidet kan

være præget af uro, stress og dårlig stemning, og det kan være en stor opgave at deltage i det sansebombardement, et måltid er, hvor trivsel er afhængig af maden, der spises (Knike, 2002).

Måltider er dagligt tilbagevendende begivenheder og en del af hverdagslivet. Måltider kan, hvis de lykkes, være potentielle lærings- og udviklingsrum og indebære mulighed for nye oplevelser i forhold til kognitive, kropslige emotionelle og sociale processer. Et forskningsprojekt fra 2018 viser, at måltider kan

indebære glæde og nærvær samt mulighed for etablering og vedligehold af fællesskaber (Hansen, 2018).

Et kvalificeret arbejde med mad og måltider kræver grundlæggende viden om madens betydning, men også viden om de mange forskellige faktorer, der er i spil før, under og efter et måltid. Mad er andet og mere end kost og ernæring, og måltider er mere end mad. Mad handler om brændstof til krop og hjerne – men også om glæde, sanseoplevelser, relationer, mental sundhed, læring og livskvalitet. I samfundet er der generelt en høj tilgængelighed af energitæt, velsmagende mad, og det kan kræve en udstrakt grad af selvkontrol at forholde sig til dette. Det er dokumenteret, at oplysning og overordnede kostanbefalinger ikke kan stå alene i forhold til at påvirke menneskers adfærd (Christensen og Toft, 2009).

MÅLGRUPPE

Målgruppen i denne artikel er mennesker med nedsat psykisk funktionsevne, hvor diagnoser som angst, depression, personlighedsforstyrrelse, skizofreni, autisme eller ADHD kan være medvirkende til en større sårbarhed og dårlig trivsel.

FORMÅLET

Formålet med artiklen er at synliggøre de dilemmaer og den kompleksitet, der er forbundet med måltidet, samt belyse, på hvilken måde et neuropædagogisk perspektiv kan kvalificere det specialpædagogiske arbejde.

METODE

Artiklens empiriske grundlag er baseret på fire eksamensopgaver, som indeholder deltagerobservationer af måltidet i praksis. Det drejer sig om 16 studerende på EVU, som i den afsluttende eksamensopgave har lavet observationer i deres pædagogiske praksis. På baggrund af refleksioner over måltidet i et neuropædagogisk perspektiv er der

udviklet nye interventioner omkring måltidet. Observationerne er udført over en 6-ugers periode. Her observeres primært via de tegn, borgerne viser. Dokumentation er tilpasset den enkelte borger og er derfor af forskellig karakter. Der har eksempelvis været dokumenteret i skemaer (hvor lang tid sidder borgeren ved bordet, hvilke kropslige tegn viser han, og bliver maden faktisk spist), i videoer, hvor man har forsøgt at fange interaktionen under måltidet, og der er dokumentation af observationer af ændret adfærd. Med udgangspunkt i de fire eksamensopgaver er der udarbejdet en generisk case om Bo. Systematikken for indsamling af informationer til casen om Bo er indhentet ud fra artiklens formål.

Efter præsentation af casen beskrives artiklens teorigrundlag – neuropædagogikkens genstandsfelt – der danner den teoretiske referenceramme for refleksioner over dilemmaer og kompleksitet forbundet med måltidet.

Neuropædagogikkens tværviden-skabelige fundament tydeliggøres i en firkløvermodel udviklet af Neuropædagogisk Kompetencecenter i 2009. Den neuropædagogiske firkløvermodel (forkortes DNFM) bruges i artiklen til at indfange måltidets kompleksitet og bidrager til en konkretisering af den viden, artiklens refleksioner er baseret på. Modellen er repræsenteret ved et biologisk blad, et psykologisk blad, et socialt blad og et filosofisk blad. Firkløvermodellen anvendes til at reflektere over Bos tegn, for at give en forståelse for hans adfærd, måltidets dilemmaer, og hvorledes måltidet forløber og opleves. I forbindelse med DNFM præsenteres hjerne-, krop- og omverdenmodellen, der belyser, hvilken afgørende betydning omgivelserne har på Bos oplevelse af måltidet.

Der konkluderes på baggrund af refleksionerne ift. formålet med artiklen. Sluttelig perspektiveres der,

i forhold til hvilken betydning dette perspektiv kan få for praksis, for herved at give inspiration til nye pædagogiske drøftelser og tiltag.

EN CASE OM BO, DER BOR PÅ EN DØGNINSTITUTION

Bo er en ung mand på 25 år. Han bor i et døgntilbud, fordi han er mentalt retarderet og lider af autismespektrumforstyrrelse (AFS) og angst. Bo har livet igennem boet på forskellige institutioner og har gjort sig meget forskellige erfaringer med måltider, helt afhængigt af hvor og med hvem han har indtaget maden. Bo har fået lavet en sanseprofil, der viser, at han er udfordret i sin sanseintegration. Det kan eksempelvis vise sig, ved at han ikke ønsker at få tøj af og på, at han ofte læner sig op ad mennesker og genstande, og at han rokker.

Bo er glad for mad, men forlader ofte bordet midt i måltidet. Det er tydeligt, at Bo profiterer af, at der er ro omkring måltidet, og at der er personale til stede. Dette ses, ved at Bo kommer med positive lyde, rokker med kroppen og uddeler pandekram. Bo kan godt lide selskab, og måltidet er en oplagt mulighed for at skabe en kontakt-ø. Hvis personalet ikke holder øjenkontakt, eller de rejser sig fra bordet, så forlader Bo omgående bordet. Personalet har drøftet, om det skyldes, at relationen afbrydes, om måltidet er for stor en sanseforstyrrelse for Bo, eller om han har et behov for at få løftet sin arousal.

For at skærme Bo fra for mange forstyrrelser er spise-stuen indrettet og bordet placeret, så han skærmes mest muligt for den fælles trafik på gangen op ad

spisestuen. For at holde fokus på måltidet har Bo sin egen dækkeserviet og sin egen stol, så han ved og finder det meningsfuldt, at nu skal vi sidde sammen og spise. Dette har medført, at Bo kan sidde op til en halv time og spise, inden han forlader bordet. Disse tiltag har betydet, at Bo er koncentreret under måltidet. Både på at spise og drikke, men også på at indgå i et samspil med personalet. Han er mindre urolig og hektisk, kommer med positive lyde, behøver ikke længere afføringsmiddel og sover mere sammenhængende om natten. Fremadrettet vil personalet gerne arbejde med at overføre rutinen til flere af og gerne alle dagens tre hovedmåltider.

og emotioner er centrale begreber. Det betyder, at oplevelser ikke kun er noget, der sker i øjeblikket, men mere er et samspil mellem det, der sker i øjeblikket, og de mange erfaringer, mennesket har med sig (ibid.). Heraf skabes forventninger til fremtiden.

Neuropædagogikken er optaget af det hele menneske, som konstant går i samarbejde og samspil med omverdenen, hvor vi udvikles og formes. Det neuropædagogiske fokus er rettet mod, hvad der er meningsfuldt. Der observeres tegn fra kroppen, som danner grundlag for opstilling af hypoteser, som kan give en mere nuanceret forståelse af det, der udspiller sig i situationen. Hjernen er social, og kroppen bygger bro mellem hjerne og omverden, som betyder, at vores kognition er afhængig af kroppen og samspillet til omverdenen. Dette samspil illustreres i følgende model (figur 1), hvor kroppen og konteksten

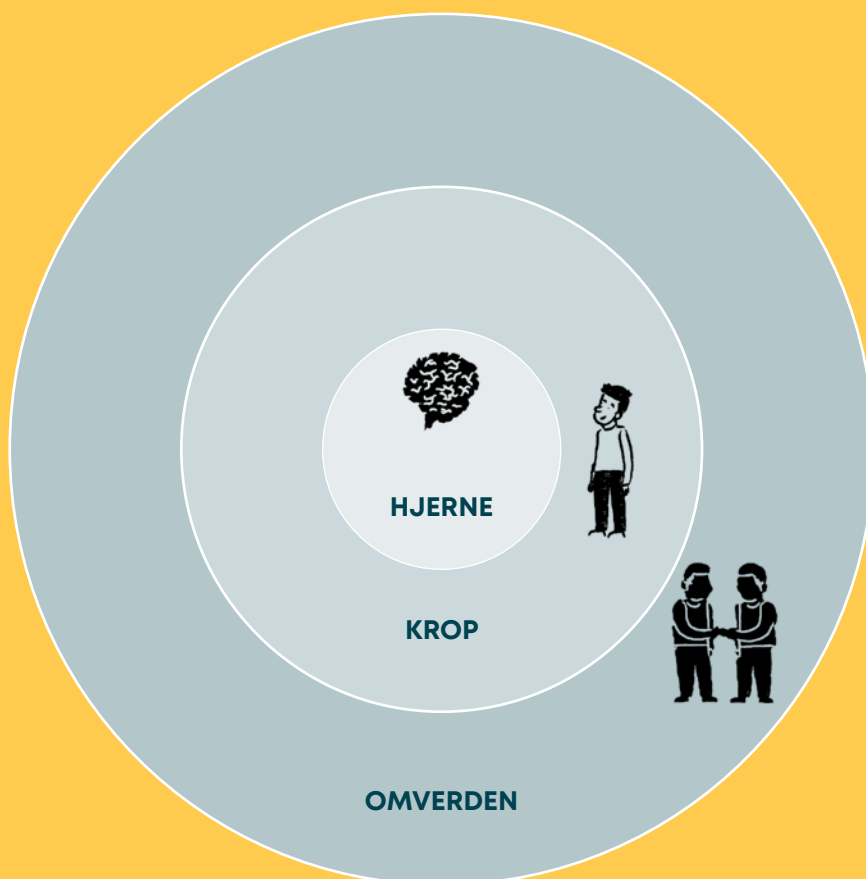
således bliver afgørende og uadskillelige i det neuropædagogiske arbejde.

Neuropædagogikken er funderet i en tværvideenskabelig forståelses- og analyseramme for at indfange komplekse problemstillinger. Tværvideenskabelighed handler om, at videnskaberne går på tværs af den traditionelle og historiske inddeling af forskningens hovedområder. Udgangspunktet for neuropædagogikken er kognitionsforskningen, men med inddragelse af både den emotionelle og den sociale neurovidenskab (Mortensen, 2019). Det kan være komplekst at navigere i dette felt. Firkløvermodellen (figur 2) symboliserer det tværvideenskabelige felt, og de fire blade udgør grundlaget for neuropædagogikkens genstandsfelt og vidensområder. De fire teoretiske vidensfelter bidrager alle til at give pædagogen et nyt refleksionsgrundlag at betragte måltidet i, og

TEORETISK GRUNDLAG – DET NEUROPÆDAGOGISKE PERSPEKTIV

Neuropædagogik er et møde mellem to fagområder – neurovidenskab og pædagogik. Den neurovidenskabelige forskning er baseret på kognitions-affektiv og social neurovidenskab. Kognitionsforskningen er tværvideenskabelig og beskæftiger sig med læring og udvikling på baggrund af både emotionelle, sociale og kropslige processer. Kognitionsforskningen har udviklet sig gennem tre generationer og kan samles i begrebet enaktivisme (Mortensen, 2019). Her ses kropslige erfaringer, interaktioner, følelser og tænkning som centrale begreber. Det betyder, at man aldrig kan se på et andet menneske isoleret fra omgivelserne. Adfærd er en reaktion på noget for nogen i et forsøg på at skabe mening. Den neuropædagogiske forståelse af omverdenen indeholder et blik på perceptionen som en aktiv proces, hvor sansning, handling, tidligere erfaringer, relationer

Figur 1: Hjerne, krop og omverden (Mortensen 2019)



firkløverens stilk er bindeleddet til praksis gennem pædagogikken (Mortensen, 2019). Firkløveren er et dialogisk refleksionsværktøj, hvor man kan "gå på besøg" på alle bladene i en faglig drøftelse af fx måltidet i den specialpædagogiske praksis.

Artiklens analyse er opbygget ud fra de fire vidensområder i DNFM, hvor casen analyseres i forhold til de dilemmaer og den kompleksitet, der er forbundet med måltidet. Denne kobling har ikke tidligere været anvendt eksplicit i forhold til måltidet i den specialpædagogiske praksis, men er relevant for at belyse, forstå og udvikle måltidet i et neuropædagogisk perspektiv.

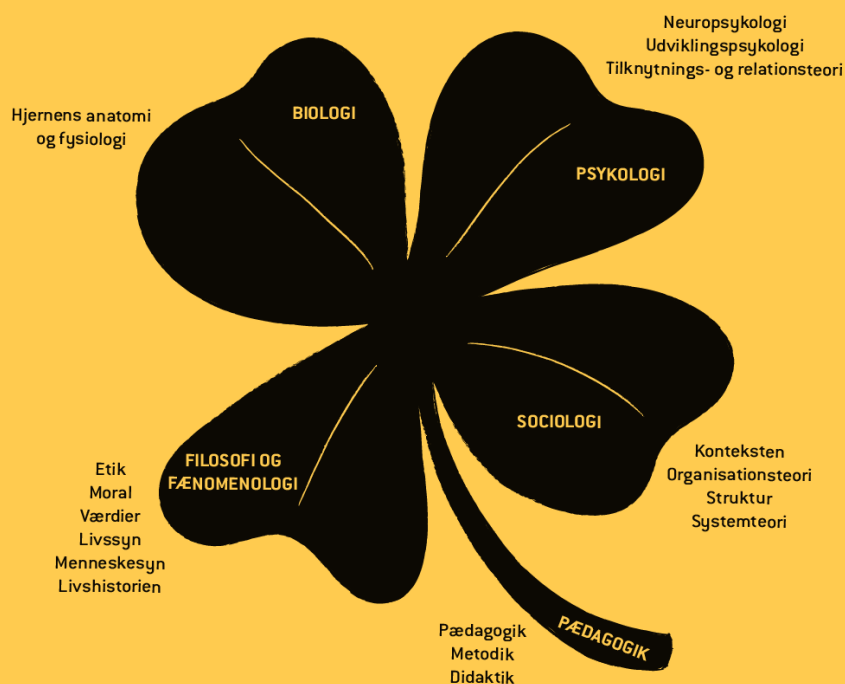
ANALYSE

Det psykologiske blad

Det psykologiske blad omfatter en opmærksomhed på, hvorfor mennesket oplever, føler, handler og tænker, som det gør. Adfærd hænger sammen med tidligere tillærte mønstre, som borgeren – og personalegruppen – under måltidet handler efter.

Et glædesfyldt samspil kan opstå via måltidets muligheder for kontakt gennem empati og kvalitetsfuld interaktion mellem de mennesker, der er til stede, og kan derved bidrage til borgerens følelsesmæssige og sociale udvikling. Kvaliteten afhænger af, at pædagogen kan aflæse tegn og regulere sig herefter, og måltidets potentielle læringsrum er afhængigt af den psykologiske grundstemning omkring bordet. De kropslige erfaringer og den hukommelse, borgeren har om måltidet, er et resultat af tidligere oplevelser og læring. Denne legemliggørelse af læreprocesser kaldes embodiment (Mortensen, 2019). Embodiment hviler på en systemisk forståelse, hvor der sker en kobling mellem det, der sker i den enkelte borger, det relationelle samspil og omgivelserne – neuropædagogikkens fundament.

Figur 2: Firkløvermodellen (Mortensen 2019)



At deltage i et måltid indebærer en vekselvirkning mellem det individuelle og det sociale (Andersen, 2015), og at spise kan betragtes som et fællesmenneskeligt fænomen, hvor mad og måltider handler om betydeligt mere end at stille sulten. Mennesker er emotionelle og sociale væsener, og deres reaktioner er ofte et spejl på den stemning og de sociale relationer, der er i spil ved et måltid (Fredens, 2018). Personale og borgere vil i et måltid indgå i et samspil, og kvaliteten af dette samspil påvirkes af den afstemning, der løbende finder sted. De sociale interaktioner og komplicerede samspilsprocesser, der finder sted under et måltid, kommer til udtryk via tegn fra kroppen og indgår i komplicerede reguleringssystemer.

Borgernes forudsætninger for at indgå i reguleringsprocesserne kan være udfordrende og en vanskelig opgave, da tegnlæsningen – der ligger til grund for social interaktion – kan være kompliceret for Bo, som samtidig forstyrres af udefrakommende faktorer. Den verbale kommunikation er oftest udfordret, og det kan være vanskeligt at udtrykke

egne behov og ønsker samt at forstå andre (Bøttcher & Dammeyer, 2020).

For Bo er det betydningsfuldt, at personalet holder øjenkontakt og ikke rejser sig fra bordet. For at kunne være i en kvalitetsfuld kontakt kræver det en meningsfuld relation, hvor samspil og evnen til at kunne aflæse tegn er afgørende (Mortensen, 2019). Hvis personalet ikke holder øjenkontakt, eller hvis de rejser sig, så forlader Bo omgående bordet. Personalet har drøftet, om det skyldes, at relationen afbrydes, hvilket Bo måske har erfaringer med fra tidligere oplevelser.

At kunne skabe en positiv grundstemning er afgørende for Bos oplevelse af måltidet. Han kan godt lide selskab og er glad for mad. Det er et godt udgangspunkt for psykologibladets fokus på interaktioner, hvor den affektive afstemning danner fundamentet for regulering i nervesystemet. Personalet registrerer og forstår tegnene fra Bo og tilpasser egen adfærd hertil, hvilket muliggør en pædagogik med større forståelse for adfærden og med opmærksomhed på de områder, hvor de kan støtte og guide Bo.

Det biologiske blad

Det biologiske blad omfatter viden om hjernens opbygning, strukturer og kredsløb samt madens betydning i forhold til dette. Maden bidrager i et komplekst samspil med næringsstoffer til opbygning og vedligehold af kroppen og dens funktioner. Et kvalificeret arbejde på dette felt kan have stor betydning for borgernes sundhed, trivsel og livskvalitet, både på kort og lang sigt (Beck, 2018).

Tilførslen og kvaliteten af næringsstoffer har betydning for sundhed bredt set, og der er dokumentation for, at sunde madvaner kan have positiv betydning for opmærksomhed, koncentration og hukommelse (Sundhedsstyrelsen, 2018). I forbindelse med læring udvikles neurale netværk i hjernen, og da maden leverer byggestoffer til disse processer, hænger læring, udvikling og ernæring uløseligt sammen. Der er i mange institutioner stor opmærksomhed på madens ernæringsmæssige kvalitet og den positive, sundhedsmæssige effekt heraf. Afhængigt af hvilken mad borgerne præsenteres for under måltidet, vil det påvirke processer i hjerne og krop som fx arousal, opmærksomhed, glæde, stress og kognitive processer. Der er tæt sammenhæng mellem indtag af mad og udskillelse af neurotransmitterstoffer, også kaldet hjernens signalstoffer, fx dopamin, og der igangsættes komplekse belønningssystemer (Vinding, 2015). Disse processer kan aktiveres både før, under og efter et måltid, og maden kan hermed indebære en følelse af nydelse og velbehag. Udskillelsen af neurotransmitterstoffer – og den indbyrdes balance mellem dem – er forbundet med en særlig type adfærd, hvor både krop, følelser og sanser påvirkes. Bo kan derfor også rejse sig fra bordet som en måde, hvorpå han holder sig selv og sin arousal oppe og hermed forsøger at skabe balance i nervesystemets kemi. Arousal er et udtryk for

hjernestammens vågenhed, parathed og opmærksomhed og modtagelighed for sanseindtryk. Netop sanseindtryk er centrale i den neuropædagogiske optik.

Neuropædagogikkens grundlag indeholder et blik på perceptionen som en aktiv proces, hvor sansning og handling er centrale begreber. Alle sanser er i spil under måltidet. Smagssansen medvirker til at opfatte madens smag, høresansen hjælper med at opfatte de lyde, der er i forbindelse med måltidet. Den proprioceptive og vestibulære sans er central for den kropsbevidsthed og balance, Bo oplever under måltidet. Den virkelighed, hjernen producerer, er en konstruktion, som hjernen foretager på baggrund af fortolkninger af sanseinformationer (Sundhedsstyrelsen, 2019). Virkeligheden er således subjektiv, og Bos opfattelse af måltidet kan være en ganske anden end personalets. Den adfærd, Bo udviser under måltidet, er et resultat af hans møde med den kontekst, han sidder i, og vil derfor være meningsfuld for ham. For personalet, som har en anden virkelighedsopfattelse, kan adfærden modsat virke uforståelig og uforklarlig.

Den neuropædagogiske viden og optik kan på biologibladet bruges til at gøre sig forestillinger om de processer og de kredsløb, der kan have indflydelse på adfærden, både ved Bo og ved sig selv. Mange biologiske processer foregår på et ubevidst plan, og handlinger skal ses som et resultat af både kropslige, emotionelle sociale og kognitive processer, som er i samspillet. Hermed rettes opmærksomheden på en forståelse for, at det at spise et måltid mad ikke udelukkende er Bos opgave.

At spise og deltage i et måltid vil for mange være forbundet med glæde og velvære. Der vil ske en ukompliceret tilpasning i hjerne-krop-omverden-perspektivet, og måltidet vil være en god oplevelse. Afhængigt af Bos oplevede liv,

evnen til sanseintegration samt evnen til at kunne regulere sig selv kan måltidet i nogle tilfælde blive et forum for uro, frustrationer og stress. Måltidet har ikke kun et ernæringsmæssigt sigte, men bliver i et neuropædagogisk perspektiv et måltid med fokus på balance og at tilpasse mængden af stimuli, så Bo fortsat hjælpes til balance i nervesystemet. Betydningen af at reflektere over adfærden bliver her helt afgørende for de interventionsmuligheder, den pædagogiske praksis tilbyder, så maden rent faktisk bliver spist.

FILOSOFIBLADET

På filosofibladet handler det om bl.a. menneskesyn. Al adfærd har en mening, og kroppen er her afgørende, da de mennesker, der deltager i måltidet, hver især opfatter og oplever måltidet med deres krop. Denne kropslige erkendelse giver pædagogen mulighed for at læse tegn fra kroppen som navigation til at opstille mulige hypoteser, der kan forklare det, der sker under måltidet. Når Bo rejser sig og går væk fra bordet, før maden er spist – med sammenbidte kæber og spændte muskler – er det så et tegn på kræsenhed? Eller på, at måltidets krav overstiger ressourcerne? Er det et tegn på stress, på sanseintegrationsudfordringer? Eller er det tegn på, at samspillet ikke er meningsgivende? Mulighederne er mange. Den nysgerrighed på de mange muligheder og de mange hypoteser, der kan ligge til grund for den adfærd, Bo udviser, er et eksempel på den refleksive tilgang, hvor personalet bliver nysgerrige på hinanden og hinandens værdier i forhold til måltidet.

Baggrunden for artiklen har netop været en erkendelse af, at diskussionerne og dilemmaerne i forhold til mad og måltider kan være mangeartede og baseret på etik, menneskesyn og værdier fremfor faglige refleksioner (Hansen, 2018). Diskussionerne kan omhandle, hvor store

portioner borgerne må spise, hvis der er problemer med stigende vægt. De kan også dreje sig om, hvor meget personalet skal presse borgerne til at træffe sunde valg (Knigge, 2005). Det pædagogiske personale omkring Bo har haft fokus på at drøfte måltidet i et neuropædagogisk perspektiv og derved skabe muligheden for at åbne op for andre og nye forståelser – både i forhold til Bo og i forhold til kollegialt samarbejde.

Det filosofiske perspektiv i neuropædagogikken indebærer ligeledes fokus på det levede liv og de erfaringer, mennesket har gjort sig, og set i det lys er al adfærd meningsskabende. Fortidens erindringer mødes med nutiden. Forholdet til mad og måltider er i stort omfang tillært, og det udvikles livet igennem (Decosta, 2017). Afhængigt af tidligere erfaringer indebærer dette forskellige former for følelsesmæssig respons. Mennesket vil på den baggrund reagere forskelligt på de samme stimuli i et måltid (Mortensen, 2019). Bo profiterer af at spise sammen med andre i en rolig atmosfære, hvilket han udtrykker ved at udvise tegn som positive lyde, at rukke med kroppen og uddele pandekram. Tegn, som personalet tolker som positive. Han kan lide det gode selskab, og måltidet bliver en oplagt mulighed for en kvalitativ kontakt-ø, hvor han kan indgå i et samspil i op til en halv time. Dette arbejde er et eksempel på, hvordan tidligere lærte erfaringer kommunikerer ved tegn, som personalet observerer, analyserer på og sluttelig inddrages i den aktuelle pædagogik. Bo har boet på flere forskellige institutioner og har haft særlige livsvilkår, der kan have betydning for hans tilgang til mad og til at spise sammen med andre. Han har i mange år deltaget i måltider under institutionelle rammer, hvor fokus på æstetik og sanselighed ikke nødvendigvis har været fremherskende. Måske har Bo erfaringer med, at måltider har

været konfliktfyldte og uoverskuelige, eller måske har det for Bo ikke været muligt at indgå i en meningsfuld interaktion, hvilket har betydning for den kontekst, Bo befinder sig i nu, og som er med til at skabe forventninger til fremtiden. Mad kan medvirke til at udtrykke fællesskab, hygge og glæde ved samvær, men ikke alle har en oplevelse af dette (Knike, 2005). Det pædagogiske fokus på det levede liv kan bidrage til en mere nuanceret drøftelse af de tegn, der vises under måltidet, hvor dialog, overvejelser og refleksioner kan åbne op for nye interventioner med udvikling af nye neurale netværk.

SOCIOLOGIBLADET

På sociologibladet er der fokus på hjerne-krop-omverden-perspektivet, og dermed hvad omverdenen tilbyder. Omverdenen omfatter både relationelle og kontekstuelle forhold. I forhold til det relationelle perspektiv bliver modellering interessant. I modelleringen spejler borgeren pædagogens måde at deltage i et måltid på, og alle deltagere i måltidet vil påvirke hinanden (Mortensen, 2019), hvilket betyder, at personalet hele tiden er nødt til at reflektere over egne følelser og sociale valg, kroppens kommunikation og kognitive mentaliseringsstrategier. I omverden bliver det således afgørende at kigge på pædagogens rolle ved måltidet. Måltider kan åbne mulighed for, at borgerne oplever kontakt, glæde og fællesskab, og personalets tilgang til borgerne og måltidet er af afgørende betydning (Holm, 2012).

Sociologibladet indeholder et andet centralt begreb, selv-efficacy, som er en funktion, der er knyttet til både kropslige, kognitive, sociale og emotionelle dimensioner. Selv-efficacy er det begreb, der knytter sig til tilliden til, at det, at noget lykkes, ikke er betinget af ros og højt selvværd, men handler om forventninger til opgaven og opgaveløsningen. Bos selv-efficacy øges, når det pædagogiske

personale søger at finde balancen mellem over- og underinvolvering ved at tilpasse de krav, der stilles til og i måltidet, med de ressourcer, Bo har til rådighed. Herved får Bo tro på egen kunnen og oplevelsen af at mestre. Det er afgørende, at Bo oplever balance i krav og ressourcer. Underinvolvering i måltidet kan resultere i uhensigtsmæssige madvaner og heraf negative konsekvenser for trivsel, livskvalitet og helbred. Dette kan medføre og opleves som svigt og ligegyldighed fra personalets side. Modsat kan overinvolvering i yderste konsekvens komme til udtryk som magtmisbrug og umyndiggørelse for Bo. Et restriktivt syn på mad og måltider kan resultere i løftede pegefingre og kriminalisering af visse typer mad med oplevelse af skyld og skam for borgerne til følge. Måltiderne kan blive scener for irettesættelser og sanktioner (Holm, 2012), og selv-efficacy vil blive lav.

Sociologibladet inviterer også til fokus på de kontekstuelle forhold. Hvor indtages måltidet? Hvem spiser sammen? Hvordan er bordet dækket? I det hele taget det nære miljø, der kan være med til at fremme eller hæmme lysten til at deltage i et måltid. Der kan være tale om få konkrete tiltag af stor betydning. For at holde fokus på måltidet har Bo sin egen dækkeserviet og sin egen stol, så tydeligheden og dermed meningsfuldheden er i højsæde. Dette har medført, at Bo kan sidde op til en halv time og spise, inden han forlader bordet, og at han er koncentreret under måltidet. Eksemplet med tingene, der taler til Bo, sker via en visuel perception gennem begrebet affordance, som betyder, at ting taler til os, hvilket vil sige, at dækkeservietten ses som en mulighed for at rammesætte måltidet.

KONKLUSION

Formålet med artiklen var at synliggøre de dilemmaer og den kompleksitet, der er forbundet med måltidet, samt belyse, på hvilken

måde et neuropædagogisk perspektiv kan kvalificere det specialpædagogiske arbejde. Neuropædagogikken og firkløvermodellen kan være med til at fremhæve måltidets dilemmaer og kompleksitet og give nye perspektiver på det specialpædagogiske arbejde, men giver i sig selv ikke svaret på, hvordan måltidet i et neuropædagogisk perspektiv bør udføres. For eksempel viser det i casen om Bo, hvordan refleksioner over Bos adfærd kan gøre medarbejderen klogere på, hvorfor han reagerer, som han gør. Med udgangspunkt i den neuropædagogiske firkløver forstås Bo i et hjerne-, krop- og omverdenperspektiv, hvor det bliver tydeligt, hvilken indflydelse omgivelserne og relationerne har på Bos adfærd under måltidet. Ved at sætte fokus på personalets adfærd og rummets indretning optimeres muligheder for, at Bo får spist og drukket, og derved øges hans livskvalitet, trivsel og mestring.

At anskue måltider ud fra firkløvermodellen kan støtte personalet i at udvikle refleksioner over praksis.

Det psykologiske vidensområde bidrager til opmærksomhed på den positive grundstemning, og udgangspunktet er her, at mennesket er socialt, emotionelt og vil søge meningsfuldt samspil.

Det biologiske vidensområde bruges til at gøre sig forestillinger om de processer og de kredsløb, der kan have indflydelse på adfærden både ved Bo og ved sig selv og retter opmærksomheden på, at biologien skal ses i et samspil.

Det filosofiske perspektiv retter sig mod det menneskesyn, den etik og de værdier, der ligger til grund for en fælles nysgerrighed på den adfærd, Bo viser, og samtidig har filosofibladet fokus på den erfaring, Bo har med sig fra det levede liv.

Det sociologiske vidensområde har fokus på omverdenen – både relationelle og kontekstuelle forhold, som kan have afgørende betydning for Bos selv-efficacy.

Der er altså tale om flere perspektiver, der kan supplere og komplementere måltidets kompleksitet og dilemmaer. For eksempel viser casen om Bo, at "besøg" på de fire vidensblade kan give nye perspektiver på måltidet som en prioriteret pædagogisk aktivitet, hvor nye synteser kan give måltidet karakter af et potentielt lærings- og udviklingsrum og indebære mulighed for nye oplevelser i forhold til kognitive, kropslige, emotionelle og sociale processer.

Det ser således ud til, at neuropædagogikken med sin nye viden kan fremme refleksioner over Bos og egen adfærd og bibringe pædagogikken flere optikker til at imødekomme og forstå de tegn, Bo viser, når han spiser. Analysen argumenterer ligeledes for, at en øget forståelse af adfærden vil skabe muligheder for en mere kvalificeret pædagogik.

STYRKER OG SVAGHEDER VED CASESTUDIET

Casestudie er en omdiskuteret videnskabelig metode. Kritikken går bl.a. på, at man ikke kan generalisere ud fra enkelttilfælde og derfor ikke kan bidrage til den videnskabelige udvikling. Kritikere mener, at der i casestudiet ses en tendens til at bekræfte forskerens forudindtagne meninger, og det er vanskeligt at udvikle teser på grundlag af dette (Brinkmann, Tanggaard 2010).

Begrundelse for valg af casestudiet er bl.a., at det har tætte forbindelser til virkelige situationer, hvor Bos adfærd bliver meningsfuld for omgivelserne. Samtidig giver casen om Bo mulighed for "extendability", dvs. at resultaterne kan breddes ud fra den undersøgte kontekst til andre kontekster ved at berige de studerendes forståelse. Casen om Bo kan også fremadrettet bruges som et element i vores undervisning med henblik på at eksemplificere og gøre det stof, der undervises i, praksisnært (ibid.).

PERSPEKTIVERING

At arbejde med mad og måltider i pædagogisk praksis vil som udgangspunkt sigte mod at gøre måltider til stjernestunder for borgerne. Personalet må søge indsigt i, hvad "det gode måltid" kan være i den aktuelle sammenhæng. En neuropædagogisk tilgang på dette felt vil kunne kvalificere disse overvejelser og hjælpe til at indkredse de faktorer, der kan være af betydning. Det vil være personalets opgave at søge at afveje og koble de mange perspektiver, der er på spil i relation til dette arbejde. Der findes ingen nemme, hurtige løsninger. At skabe rum og rammer for måltidet som læringsrum vil kræve viden, fælles fodslag, tid og tålmodighed.

Den neuropædagogiske tilgang kan være et supplement til den nuværende praksis og være medvirkende til, at personalet kan udvikle et fælles sprog, stille fagligt begrundede spørgsmål og igangsætte målrettede interventioner for borgere, der vurderes som sårbare.

For at udvikle området yderligere kræver det fortsat nye undersøgelser.

Litteraturliste

- Andersen, B. (2015): Måltidets sociologi: Simmer og Fischler om det fælles måltid. I: Fuglsang og Stamer (red): *Madsociologi*. Munksgaard
- Beck, A. M.(2018). Ernæring til underernærede ældre mennesker nytter. *Perspektiv* nr. 2. Lokaliseret på: <https://perspektiv.nu/da/artikler/artikler-efter-kategori/ernaering-til-underernærede-ældre-mennesker-nytter.aspx> (29.05.19)
- Brinkmann Svend, Tanggaard Lene (2010): *Kvalitative metoder en grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Bøttcher, L. & Dammeyer, J. (2020): *Handicappsykologi*. Samfundslitteratur
- Christensen, C. og Toft, U. (2009): *Sund livsstil – hvad skaber forandring?* En udredningsopgave for Fødevarerministeriet. Forskningscenter for Forebyggelse og Sundhed, Region Hovedstaden. Lokaliseret på: https://pure.au.dk/portal/files/128872766/RapportHvadSkaberForandring_1_.pdf (29.05.19)
- Decosta, P. et al (2017): *Madmodige børn*. SMAG #05 2017. Skriftserie om smag. Lokaliseret på: <http://www.smagforlivet.dk/sites/default/files/documents/SMAG05%20-%20Madmodige%20boern.pdf> (29.05.19)
- Fredens, K. (2018): *Mennesket i hjernen*. Hans Reitzels Forlag
- Hansen, O. H. et al (2018). *Professionalisering og øget tværfaglighed i samarbejdet omkring mad og måltider i dagtilbud*. DCA-rapport nr. 125 – august 2018. DPU.
- Holm, L. (2012): Måltidets sociale betydning. I: Holm & Kristensen (red.): *Mad, mennesker og måltider*. Munksgaard
- Knike, ML. (2005): *Mad til forhandling: Udviklingshæmmede, livsstil og overvægt UFC handicap*
- Larsen, C. S. (2015): Forbrug af fødevarer: Bourdieus og andres kulturelle perspektiver på forbrug. I: Fuglsang og Stamer (red): *Madsociologi*. Munksgaard
- Mortensen, A. (2019): *Neuropædagogik med mennesket i centrum*. Dafolo
- Sundhedsstyrelsen (2018). *Forebyggelsespakke – Mad og måltider* <https://www.sst.dk/~media/7D265CA2071C40FF95589D5A55D9D22A.ashx> (29.05.19)
- Sundhedsstyrelsen 2019. Viden og erfaringer om brug af sansestimuli til at forebygge og reducere uønsket adfærd på ældreområdet
- Vinding, I. (2015) Kan man blive afhængig af at spise velsmagende mad? *Perspektiv*, nr. 2. Lokaliseret på: <https://perspektiv.nu/da/artikler/artikler-efter-kategori/kan-man-blive-afhaengig-af-at-spise-velsmagende-mad.aspx?PID=75> (29.05.19)

MENTALISERING OG EPISTEMISK TILLID I SUPERVISIONSRUMMET UD FRA ET NEUROPÆDAGOGISK PERSPEKTIV

En casestory

Formålet med denne artikel er at belyse supervisors mentaliseringsevne ved at inddrage epistemisk tillid. Dette belyses med afsæt i et neuropædagogisk perspektiv på mentalisering ud fra definitionen "at have sindet på sinde og kroppen på sinde". Begrebet epistemisk tillid kobles ofte til mentalisering og er interessant, da det beskrives som en forudsætning for at kunne modtage kommunikation og læring fra omverden. Metodisk inddrages to forskellige cases, som i analysen danner grundlag for at vurdere betydningen af supervisors evne til at kunne bevæge sig fleksibelt imellem fire mentaliseringsdimensioner, som et udgangspunkt for også at kunne skabe epistemisk tillid. Ligeledes kan en manglende fleksibilitet mellem dimensionerne resultere i mentaliseringssvigt og en manglende epistemisk tillid. Konklusionen er, at epistemisk tillid må formodes at være et centralt grundlag for at skabe rammer om supervision, hvor supervisorerne kan reflektere over og udvikle den pædagogiske praksis.

FORFATTERE

Eva Maria Oberländer, adjunkt,
Neuropædagogisk Kompe-
tencecenter, UCN

Lene Marie Schack, lektor, Neu-
ropædagogisk Kompetencecenter,
UCN

SUPERVISION I ET NEURO- PÆDAGOGISK PERSPEKTIV

Egne og andres tanker, følelser,
motiver, perspektiver, holdninger og
forestillinger er alle relevante, når vi

vil møde andre med en mentalise-
rende indstilling. Når vi prøver at
danne os forestillinger om mentale
tilstande og forsøger at forstå,
hvordan vores egen eller andres
adfærd giver mening, bruger vi
vores mentaliseringsevne (Oberlän-
der & Schack, 2021). Når mentalise-
ring i denne artikel anskues i et
neuropædagogisk perspektiv,
handler det om at kunne have
"sindet på sinde og kroppen på
sinde" (Bateman & Fonagy 2007, p.
31). Dette kræver som udgangspunkt

en nysgerrighed på at kunne
aflæse og tolke sociale, emotionel-
le, kognitive og kropslige tegn hos
os selv og andre, hvilket giver
mulighed for justering i samspillet. I
denne sammenhæng er begrebet
epistemisk tillid interessant, idet det
henviser til, hvilken betydning det
har netop at blive set og rummet i
et mentaliserende samspil for trykt
at kunne tage imod kommunikation
og læring fra omverden (Fonagy &
Allison, 2014). Den epistemiske tillid
etableres gennem små tegn som

eksempelvis øjenkontakt, toneleje, mimik (Fonagy, Campbell & Bateman, 2017; Fonagy & Allison, 2014). Dette vækker sindsro i sammenhæng med opmærksomhed og nysgerrighed, idet vi har oplevelsen af at blive set som handlende, tænkende og følende individer. Dermed tilsidesættes det, som benævnes epistemisk årvågenhed, hvilket er en naturlig mistro mod informationer fra andre, som potentielt kan være skadelige, forkerte eller forvrængede (Fonagy & Allison, 2014). Den epistemiske tillid er dermed afgørende for, at anskuelser om verden kan nuanceres, og rigiditet undgås (Fonagy & Allison, 2014).

Ifølge Hassing Pedersen (2016) kan supervision ses som et læringsrum, hvor deltagerne gennem dialog og refleksion bidrager til reflekteret praksislæring, og hvor målet ifølge Holmgren og Holmgren (2019) er at forøge antallet af meningsfulde

handlemuligheder. Når supervision i denne artikel præsenteres i et neuropædagogisk perspektiv, er det med udgangspunkt i det neuropædagogiske genstandsfelt, som bevæger sig i spændingsfeltet mellem hjerne, krop og omverden (Mortensen, 2019). Spændingsfeltet henviser til, at supervisor skal have en opmærksomhed på, hvordan vi som en del af hinandens omverden påvirker hinanden i de relationer og den kontekst, som supervisionen foregår i, hvilket er i særligt fokus i denne artikel. Kropslige tegn, som eksempelvis rullende øjne, korslagte arme og livlige armbevægelser, kan alle være tegn, som kan hjælpe supervisor med at opnå adgang og forståelse for egne og andres tanker, følelser, holdninger og forestillinger. Supervisionen handler derfor ikke kun om, hvilke spørgsmål der stilles, eller hvilke teoretiske perspektiver der inddrages undervejs, men også hvilke sociale,

emotionelle, kropslige og kognitive elementer der er på spil. Når der superviseres ud fra et neuropædagogisk perspektiv, er supervisorsrummet i generaliseret form asymmetrisk, idet supervisor er mervidende i kraft af en teoretisk viden, men det er vigtigt at understrege, at supervisanderne anskues som eksperter på egen praksis. Asymmetrien opstår ikke kun fagligt, men også idet supervisanderne ikke har et ansvar for at regulere og hjælpe supervisor ud af et potentielt mentaliseringssvigt, hvilket derimod er supervisors opgave i forhold til supervisanderne.

Som supervisor må vi tilstræbe en mentaliserende indstilling, hvor vi fleksibelt bevæger os i og mellem mentaliseringsdimensionerne; selv/anden, implicit/eksplicit, affektiv/kognitiv samt indre/ydre (Fonagy & Bateman, 2019). Desværre er vores mentaliseringsevne til tider ustabil. Vi kan alle opleve et

Foto: Colorbox



mentaliseringsvigt, hvor vi overvæltes af intense følelser, har stereotyp beskrivelser af andre mennesker, handler uhensigtsmæssigt eller affærdiger andres følelser uden at tænke over grundene til disse. Ingen mennesker kan være mentaliserende hele tiden, og mentalisering skal ikke forstås som noget, vi enten har eller ikke har, men derimod som en evne, der kan være mere eller mindre velfungerende, idet den influeres af konteksten og relationer samt vores følelser og arousal (Fonagy, Gergely, Jurist & Taget, 2007; Luyten, Malcorps, Fonagy & Ensink, 2019). Dette betyder, at selvom vi måske helst vil fornægte det, kan mentaliseringsvigt også ske i supervisionen – selvom vi er professionelle, kompetente og gør os umage. Ved at erkende, at mentaliseringsvigt kan ske, og ved ikke at lade skammen være styrende for vores praksis, kan vi minimere dets intensitet og hyppighed (Siegel, 2016).

Formålet med denne artikel er at belyse supervisors mentaliserings-evne ved at inddrage begrebet epistemisk tillid. Dette for at sikre en parathed hos supervisanderne til at modtage og lære af omverden og derigennem muligheden for at kunne forøge antallet af meningsfulde handlemuligheder i praksis gennem supervision.

METODE

Analysen i denne artikel tager udgangspunkt i en casestory, som er udarbejdet på baggrund af praksiserfaringer fra supervisioner afholdt af Neuropædagogisk Kompetencecenter, UCN. Den er ikke en gengivelse af en specifik situation, men er sammensat af flere forskellige episoder, som kan give et generelt billede af, hvordan supervisioner kan være. Casen er todelt, hvor der præsenteres eksempler på supervisioner, som arter sig forskelligt. Selvom der ikke anvendes empirisk materiale, vurderes det, at casen kan

anvendes til at eksemplificere og give et billede af, hvilken indflydelse supervisors forudsætninger for at kunne indtage en mentaliserende indstilling har. Det betyder, at der i denne artikel hverken foretages en generalisering eller en validering, men at der blot eksemplificeres og specificeres, hvordan mentalisering kan have en betydning i supervisorsrummet.

Begreberne mentalisering og epistemisk tillid er artiklens teoretiske forståelsesramme og anvendes primært inden for terapien (Bateman & Fonagy, 2007; 2019; Fonagy, Campbell & Bateman, 2017), men vurderes også anvendelige inden for supervision. Supervision og terapi har mange paralleller, men adskiller sig, idet der i supervisionen ikke undersøges personlige problematikker. Derimod fokuseres der på det, der ligger inden for en arbejdsmæssig kontekst (Hassing Pedersen, 2016), hvilket henviser til, at supervisor både må forholde sig til det, der sker i rummet, og til borgerne, supervisanderne og omverdenen – herunder eksempelvis organisatoriske vilkår og kollegialt samarbejde. Men fælles for dem er, at der er en nysgerrighed på andres perspektiver, et ønske om at hjælpe andre ud fra deres oplevelser og et nærvær mellem personer i rummet, hvilket gør det muligt at overføre denne viden til supervision.

Mentaliseringens fire dimensioner anvendes til at systematisere og strukturere analysen, samtidig med at begge teoretiske begreber anvendes i analysen til at forstå bag om den adfærd, som beskrives i casen. Første del af analysen retter fokus på epistemisk årvågenhed og mentaliseringsvigt, hvor anden del i højere grad fokuserer på epistemisk tillid og supervisors mentaliserende indstilling. Dette er med for i analysen at have fokus på de tegn, som vurderes afgørende for, om den epistemiske årvågenhed tilsidesættes, og den epistemiske tillid etableres.

CASE - DEL 1:

Supervisor møder ind til supervision på et socialpædagogisk opholdssted – det er første gang, de mødes. Der tages udgangspunkt i en borger, som ifølge personalet er udfordrende og provokerende. Supervisor præsenterer løbende forskellige teoretiske perspektiver og mulige hypoteser, som kan inspirere supervisanderne til at forstå bagom borgerens adfærd. Disse perspektiver mødes fra flere af supervisanderne med hvirvlende øjne, spændte kæber og dybe suk, og kun fire ud af den fremmødte personalegruppe på seks indgår i dialogen. Gentagne gange understreger to af supervisanderne, at borgeren må være fejlplaceret, hvilket gør supervisor anspændt i kroppen. Supervisor stiller ikke uddybende spørgsmål i forhold til deres oplevelse og følelse af, at borgeren er fejlplaceret, men præsenterer i stedet yderligere faglige perspektiver med større og større entusiasme i form af armbevægelser og højere stemme, mens der søges øjenkontakt med de supervisander, som deltager aktivt i dialogen. Undervejs i supervisionen læner supervisanden Bea sig frem mod supervisor med korslagte arme og siger, at supervisor hellere end gerne må tage borgeren med hjem, hvis hun synes, at borgeren er så fantastisk. Supervisor kommenterer ikke på denne bemærkning, men ryster opgivende på hovedet, hvorefter hun vender sig væk fra Bea.

CASE - DEL 2:

Den efterfølgende supervision starter med, at en af supervisanderne engageret fortæller om en anden borger end sidst, mens de øvrige ansatte agerer reflekterende team. Supervisor stiller uddybende spørgsmål og rejser sig på et tidspunkt op og tegner en model på tavlen. Supervisor har noteret sig, at Bea, som er en del af det reflekterende team, under store dele af supervisionen har siddet med siden til, mens hun mimikfattigt har stirret ud ad vinduet med armene over kors. Da det reflekterende team bliver budt ind, siger Bea ikke noget og stirrer stadig ud ad vinduet. Supervisor spørger derfor Bea, om hun har lyst til at byde ind. Bea trækker på skulderen og siger nej. Supervisor tilføjer, at hun er her for at forsøge at skabe mening for dem alle omkring borgeren, og at hun er i tvivl, om dette giver mening for hende. Bea tager armene ned og drejer hovedet mod supervisor, mens hun tager øjenkontakt og irriteret siger: "Du kommer jo ikke med noget, som vi ikke allerede har fået at vide mange gange. Jeg ved godt, at borgeren har alle de udfordringer, som I snakker om – det er jo ikke noget nyt. Jeg vil have noget til mig!". Hun understreger ved at prikke sig selv på brystet. Supervisor tager en vejtrækning og tilføjer roligt... "Ja, hold da op. Der er også meget på spil her, og hvor er det vigtigt og modigt, det, som du bringer i spil. Jeg ved ikke, om jeg forstår det rigtigt, og ellers må du rette mig – men jeg tænker, at der må følge en enorm afmagt med i det store arbejde, som følger med de udfordringer, som denne borger har." Bea sukker dybt og nikker langsomt. Supervisor kvitterer gennem sætningen: "Tak for at bringe dette vigtige perspektiv i spil også". Bea har nu drejet sig på stolen og har front mod supervisor. Da det reflekterende team senere bringes ind i supervisionen igen, deltager hun med relevante perspektiver.

TEORETISK RAMME***Mentalisering i et neuropædagogisk perspektiv***

Mentalisering defineres som evnen til at være i stand til at "*se sig selv udefra og den anden indefra*" (Allen, Fonagy & Bateman, 2010, p. 345). Dette betyder, at når vi er mentaliserende, skal vi kunne mærke og være bevidste om, hvad der foregår inden i os selv – altså hvilke tanker, følelser, forståelser mv. som er på spil hos os selv. Samtidigt skal vi også være oprigtigt nysgerrige og bruge vores forestillingsevne til at prøve at forstå den andens mentale tilstande – eller med andre ord; forstå deres sind.

Når mentalisering ansues i et neuropædagogisk perspektiv, skal det som tidligere beskrevet ansues i spændingsfeltet mellem hjerne, krop og omverden (Oberländer & Schack,

2021). Vores mentaliseringsevne udvikles hele livet igennem i samspil med andre, hvilket både influerer og influeres af vores neurale netværk i hjernen. Kroppen fungerer som det medierende led mellem hjernen og omverdenen, og vi må derfor både have en interesse for egen og andres sind og krop ved at have sindet på sinde og kroppen på sinde.

Når vi har en veludviklet mentaliseringsevne, formår vi overvejende at bevæge os fleksibelt mellem fire mentaliseringsdimensioner – både inden for dimensionerne og på tværs. Dimensionerne er følgende:

- Selv/anden: Vi skal kunne veksle mellem at have fokus på os selv og den anden.
- Implicit/eksplicit: Vi skal kunne anvende både vores kropslige knowhow og intuition (implicit) og kunne reflektere, overveje og

forsøge at danne os forestillinger om egne og andres mentale tilstande (eksplicit).

- Affektiv/kognitiv: Vi skal kunne veksle mellem at kunne mærke og være empatiske i samspillet (affektiv) og kunne sætte ord på egne følelser og spørge ind til andres (kognitiv).
- Indre/ydre: Vi skal kunne bruge vores viden om andre menneskers livshistorie, tidligere oplevelser mv. (indre) og aflæse deres kropslige tegn (ydre) (Fonagy & Bateman, 2019).

Når der skrives, at vi overvejende skal kunne bevæge os fleksibelt i dimensionerne, når vi er mentaliserende, hænger det sammen med, at vi alle kan opleve et mentaliserings-svigt, hvor vi affærdiger andres følelser, har stereotype forståelser af andre og/eller handler uhensigtsmæssigt. Dette sker, fordi vi ikke længere er fleksible i mentaliseringsdimensionerne. Fleksibiliteten er påvirket af vores følelser samt den kontekst og de relationer, som vi er en del af (Fonagy, Gergely, Jurist & Taget, 2007), og vi kan i større eller mindre omfang have et mentaliserings-svigt. Når vi har et mentaliserings-svigt, betyder det imidlertid ikke, at vi ikke kan have en mentaliserende indstilling generelt i mødet med andre mennesker, men derimod at vi har mistet nysgerrigheden og åbenheden i forhold til at forstå den adfærd, som vi oplever i det specifikke møde med et andet menneske.

Omverdenen påvirker ikke kun vores mentaliseringsevne, men udvikles og opretholdes ligeledes i vores relationer. Bevington og Fuggle (2019) skriver:

"... it takes a community of minds to create a mentalizer."

(s. 223)

Dette betyder, at for at forme et mentaliserende sind kræver det et samfund af mentaliserende sind – hvilket henviser til, at vi som mennesker er afhængige af at indgå i mentaliserende samspil med andre, for at vi kan lære at være mentaliserende. Med andre ord så avler mentalisering mentalisering (Allen, Fonagy & Bateman, 2010). Ligeledes gør det sig gældende, at ikke-mentalisering avler ikke-mentalisering, så hvis vi affærdiger andres følelser eller påtvinger andre egne ønsker, behov eller perspektiver, skabes der ikke gunstige rammer for at udvikle et mentaliserende sind (Luyten, Malcorps, Fonagy & Ensink, 2019). Når vi er ikke-mentaliserende og ender i et mentaliseringssvigt, kan det få betydning for oplevelsen af tryghed i relationen og dermed etableringen af epistemisk tillid. En tillid, som er afgørende, når vi skal lære nyt.

Epistemisk tillid og epistemisk årvågenhed

Epistemisk tillid henviser til en grundlæggende oplevelse af, at andre vil dig det godt og har en viden om verden og dig, som de på empatisk vis ønsker at lære fra sig, og som du dermed trygt kan tage imod. Epistemisk tillid henviser dermed til oplevelsen af at have en tryk base, som ifølge Fonagy og Allison (2014) kan skabe forudsætningerne for at kunne modtage kommunikation og læring fra omverden, som potentielt kan ændre opfattelsen af os selv og andre. Epistemisk tillid etableres i relationer gennem hele livet og er central i al kommunikation mellem voksne mennesker (Luyten & Fonagy, 2019) og kan hurtigt etableres gennem øjenkontakt, turtagning, anvendelse af navn, toneleje med videre (Fonagy, Campbell & Bateman, 2017; Fonagy & Allison, 2014).

I nedenstående citat understreges betydningen af etablering af epistemisk tillid som en indgang til at kunne ændre måden, som vi tænker på:

“Epistemic trust is there to ensure that the individual can safely change their position; it triggers the opening of what we can think of as an “epistemic superhighway”—an evolutionarily protected mechanism that signals readiness to acquire knowledge.”

(Fonagy & Allison, 2014, s. 8)

Den epistemiske tillid kobles i citatet til en evolutionær forståelse og dermed en universel måde at være i verden på. Ifølge Fonagy og Allison (2014) har vi en naturlig mistro til andre mennesker, som, netop i et evolutionært perspektiv, skal sikre vores "overlevelse" og dermed sikkerhed – hvilket benævnes epistemisk årvågenhed. Den gør os opmærksomme på, om informationer fra andre potentielt kan være ondsindede eller fremsagt på baggrund af dårlige intentioner (Fonagy, Campbell & Bateman, 2017). Hvis der er forstyrrelser i den epistemiske tillid, eller den overhovedet ikke er til stede, vil vi opfatte kommunikationen fra andre som forvirrende, ligegyldig og måske ligefrem fjendtlig. Kommunikationen vil med andre ord ikke "give genklang i os", og vi vil ikke overveje kommunikationen som relevant for os. Vi vil derfor have svært ved at ændre opfattelse af andre og sociale situationer, og vi vil kunne fremstå ufleksible eller rigide (Fonagy, Luyten, Allison, Campbell, 2019). Vi kan også direkte nægte at ændre eller modificere antagelser,

holdninger, forventninger, opfattelser – selvom vi bliver mødt med forventninger om dette fra vores omverden, hvis ikke den epistemiske tillid er etableret (Fonagy, Campbell, Bateman, 2017). Når dette sker, vil oplevelsen af, at den anden er "svær at nå", opstå (Luyten & Fonagy, 2019).

ANALYSE

Mentaliseringssvigt og epistemisk årvågenhed i supervisionen: Tag hende med hjem

Supervisor har i første del af casen ikke umiddelbart en nysgerrighed på supervisandernes mentale tilstande. Supervisor stiller ikke nysgerrige og uddybende spørgsmål til følelser og holdninger og er eksempelvis ikke undersøgende på, hvad der mon ligger bag oplevelsen af, at borgeren er udfordrende og provokerende. Denne affærdigelse og manglende interesse kan karakteriseres som et mentaliseringssvigt (Allen, Fonagy & Bateman, 2010). Et svigt, som har indflydelse på etableringen af epistemisk tillid, og som kan fastholde epistemisk årvågenhed, hvilket uddybes i nedenstående analyse.

Når vi har et mentaliseringssvigt, kan dette forstås som en ufleksibilitet i og mellem mentaliseringsdimensionerne. Som udenforstående kan det være svært at vurdere andres mentaliseringsevne, idet eksempelvis dimensionerne indre, implicit og affektiv foregår inde i en selv og ikke nødvendigvis er synlig i adfærden. Der opstilles derfor i det følgende hypotetiske antagelser om supervisors sind i den aktuelle situation, og der beskrives, hvordan ufleksibilitet i nogle af dimensionerne kan komme til udtryk – velvidende, at det i praksis ikke er muligt at adskille dimensionerne, idet de influerer hinanden på kryds og tværs.

I første del af casen virker supervisor optaget af at ville forstyrre og nuancere supervisandernes forståelse af borgerens adfærd ud fra



egne forestillinger om, hvilke teoretiske perspektiver og hypoteser som kan belyse borgerens adfærd. Da dette gøres med udgangspunkt i supervisors egne forståelser, uden en nysgerrighed på supervisandernes perspektiver og uden overvejelser over eksempelvis "hvordan mon denne information påvirker dem?" eller "giver dette mening for dem?", vil supervisor fremstå ufleksibel i bl.a. dimensionen selv/anden. Når blikket på supervisandernes sind overses, eller når supervisor med andre ord ikke har sind på sinde, betyder det, at mentale tilstande, som eksempelvis afmagt, frygt eller frustration, som netop kunne ligge til grund for beskrivelsen af borgeren som fejlplaceret, ikke belyses. Dette sker ligeledes i casen, da supervisor ikke er nysgerrig på den afmagt, Bea formodes at udtrykke, da hun beder supervisor om at tage borgeren med hjem, hvilket resulterer i, at denne blot ryster på hovedet og

vender ryggen til. Måske fordi supervisor allerede har et mentaliseringssvigt, som er karakteriseret ved, at andres følelser affærdiges, og egne perspektiver påtvinges andre (Luyten, Malcorps, Fonagy & Ensink, 2019).

I casen beskrives derudover kropslige signaler som spændte kæber, hvirvlende øjne og dybe suk hos supervisanderne, hvilket supervisor ikke umiddelbart reagerer på eller spørger ind til, hvilket kan tyde på en manglende fleksibilitet i dimensionen indre/ydre samt implicit/eksplicit. En manglende fleksibilitet i disse dimensioner kan gøre det vanskeligt for supervisor at justere sig i nuet ved netop at kunne anvende ydre mentalisering i form af kropslige signaler til at have kroppen på sinde og gennem eksplicit mentalisering at reflektere over det, som sker i rummet. Dette kunne eksempelvis ske, ved at supervisor siger "Jeg kan høre, at du giver et ordentligt suk – hvad mon

det skyldes?" eller via indre tale tænker "Det virker ikke til at give mening for dem lige nu, idet jeg har set flere hvirvle med øjnene – jeg må hellere gøre noget andet".

Ligesom supervisanderne fremstår fastlåste i deres forståelse af borgeren, kan supervisor i situationen også komme til at virke rigid i forståelsen af supervisanderne. Supervisor kan måske mærke en frustration eller irritation over ikke at være i stand til at ændre supervisandernes holdninger og syn på borgeren og kan ende i et mentaliseringsvigt. Under mentaliseringsvigt vil supervisor måske tænke "Hvorfor kan de ikke forstå det, jeg siger?", "Hvorfor kan de ikke se, at det, de gør, ikke er godt for borgeren?", og 'konklusionen' bliver måske, at supervisanderne er ligeglade eller svære at nå (Luyten & Fonagy, 2019).

Manglende fleksibilitet i mentaliseringsdimensionerne kan muligvis handle om, at supervisor ikke har

formålet at etablere epistemisk tillid. Er dette tilfældet, vil supervisanderne ikke opleve de perspektiver, ideer, forstyrrelser, overvejelser mv., som supervisor tilbyder, som relevante for dem (Fonagy, Luyten, Allison, Campbell, 2019), idet de ikke "giver genklang". I stedet vil den epistemiske årvågenhed (Fonagy, Campbell, Bateman, 2017) fortsat være i forgrunden og sætte spørgsmålstegn ved, om det, som supervisor bringer i spil, kan være potentielt skadeligt, forvrænget eller ukorrekt (Fonagy & Allison, 2014). Dette kan formodes gøre sig gældende i denne del af casen, hvor nogle eller alle af supervisanderne ikke oplever at blive mødt i deres tanker, følelser og oplevelser. Resultatet bliver, at vi må formode, at supervisor under supervisionen ikke får forøget antallet af meningsfulde handlingsmuligheder, som er målet for supervision (Holmgren og Holmgren, 2019).

For at supervisanderne kan opnå en mere mentaliserende indstilling over for borgeren, er det nødvendigt, at de understøttes af mentaliserende samspil med andre, da mentalisering avler mentalisering (Allen, Fonagy & Bateman, 2010). Supervisor må derfor både være reflekterende over egne og supervisandernes mentaliseringsevne og eventuelt mentaliseringssvigt, idet evnen udvikles og opretholdes i vores relationer (Bevington & Fuggle, 2019). Her bliver det derfor særligt centralt, at supervisor formår at etablere epistemisk tillid og har en opmærksomhed på at opdage eget mentaliseringssvigt. Mentaliserings-svigt sker, men supervisor må forsøge at forstå egne reaktioner i situationen uden at skamme sig over dette. Ved at erkende dette kan hyppigheden og intensiteten af mentaliseringssvigtet nemlig minimeres (Siegel, 2016).

Mentalisering og epistemisk tillid i supervisionen: Med kærlige øjne

I starten af anden del af casen har Bea et afvisende kropssprog, hvor



hun har korslagte arme, manglende øjenkontakt og ikke er aktivt deltagende. Det er ikke utænkeligt, at Beas adfærd kunne afstedkomme negative følelser hos supervisor, som eksempelvis en følelse af frustration, irritation, provokation eller afmagt. Men det virker til, at supervisor formår at regulere egne følelser og bevare en nysgerrig og mentaliserende indstilling til Bea ved at kvittere for Beas perspektiv og tilføje: "Jeg ved ikke, om jeg forstår det rigtigt – og ellers må du rette mig ...". En regulering, som har betydning for, at Bea føler sig set og rummet i supervisorsrummet, og dermed har betydning for etableringen af epistemisk tillid med afsæt i en mentaliserende indstilling, hvilket uddybes i nedenstående analyse.

Da vi stadig ikke har adgang til supervisors indre forestillingsverden og mentale tilstande, opstilles der ligeledes et hypotetisk scenario i denne analyse om, hvordan supervisors fleksibilitet i dimensionerne kunne komme til udtryk. Supervisor skal være i stand til at veksle mellem at have fokus på sig selv og det, som opstår i supervisorsrummet. Det vil sige, at supervisor både skal være optaget af at forsøge at forstå Beas handlinger, tanker og motiver mv., som kan ligge bag den modstand, som hun udtrykker mod det, som sker, og samtidig have en

opmærksomhed på egne følelser, tanker og behov mv. Ved at trække på erfaringerne fra sidste gang og huske detaljerne fra Beas og de andre deltageres historier om, hvor svært de havde ved at tackle den aktuelle borger, kan supervisor bruge indre mentalisering til at danne mere kvalificerede hypoteser. Supervisor skal være i stand til at anvende ydre mentalisering (Fonagy & Bateman, 2019) ved at bruge alle sanserne til at aflæse Beas kropslige signaler. I casen kunne det eksempelvis være korslagte arme og et irriteret toneleje. Samtidigt skal supervisor være opmærksom på egne sansninger. Bliver supervisor eksempelvis anspændt i skuldrene over en af kommentarerne, kan dette give en ledetråd om, at denne kommentar afstedkommer en følelsesmæssig reaktion, som giver mulighed for eksplicit mentalisering. Her anvendes nemlig ydre mentalisering, som eksempelvis ansigtsmimik eller de førnævnte anspændte skuldre, til at danne indre forestillingsbilleder om egne og andres mentale tilstande. Det vil sige, at når eksplicit mentalisering anvendes, er supervisor refleksiv og forsøger bevidst at aflæse, tolke og forstå adfærden, som kommer til udtryk – både hos sig selv og andre. Supervisor kunne eksempelvis vælge at sætte ord på

disse refleksioner ved at sige: "Jeg bliver i tvivl, om det, vi har gang i lige nu, giver mening for jer – hvad tænker i? Er der en anden vej, vi skal gå?" Når samspillet ikke længere er smidigt og let, er vi nødsaget til at bruge eksplicit mentalisering. Men vi bruger også implicit mentalisering (Allen, Fonagy & Bateman, 2010) til ubevidst at vurdere, eksempelvis hvor meget vi kan læne os frem mod Bea, hvor lang tid vi skal holde øjenkontakt mv. Dette sker, uden at vi bevidst tænker over det, men på baggrund af vores mavefornemmelse og intuition, som netop er vores implicitte mentalisering.

Supervisor må ligeledes anvende affektiv mentalisering (Fonagy & Bateman, 2019) til at mærke de følelser, som er på spil hos Bea, således at de giver genklang hos supervisor – dog uden at blive påvirket af dem. Det vil sige, at supervisor skal forsøge på et følelsesmæssigt niveau at forstå, hvad der er på spil hos Bea, og være empatisk i mødet. Supervisor må sørge for at vise, at alle de følelser, som supervisanden sidder med, kan rummes, således at supervisanden ikke får en oplevelse af at være ladet alene med følelsen. Ved at anvende kognitiv mentalisering (Fonagy & Bateman, 2019) kan supervisor forsøge at genkende og benævne følelserne – både egne og hypoteser om supervisandens, som det eksempelvis sker i casen, hvor supervisor siger: *"... jeg tænker, at der må følge en enorm afmagt med..."*. Supervisors evne til at bevæge sig fleksibelt i dimensionerne kan være med til, at Bea oplever, at hendes tanker, følelser og perspektiver bliver set og rummet af en omverden, som er medfølelsende, støttende, fleksibel og imødekommende, hvilket er med til at understøtte epistemisk tillid.

Vi kan med andre ord sige, at supervisor i anden del af casen formår at se på Bea med kærlige øjne. Supervisor forsøger at se bag om Beas adfærd med en viden om,

at Bea måske har brug for noget andet end det, som hendes adfærd udviser. Med antagelsen om, at selvom Bea har et afvisende kropssprog, som signalerer "Lad mig være i fred", "Det, der sker i supervisorsrummet lige nu, er overhovedet ikke interessant for mig" eller lignende, kan vi uden en mentaliserende indstilling komme til at lade hende være. Men med viden om epistemisk tillid (Fonagy, Luyten, Allison, Campbell, 2019) kan supervisor forholde sig undrende og danne hypoteser om, at denne adfærd er et udtryk for epistemisk årvågenhed. Dette kunne eksempelvis gøres: Ved at være respektfuld over for lige præcis de følelser, som Bea sidder med i denne situation – underordnet hvilke disse er. Ved at møde hende med en ydmyghed ift. ikke at vide, hvordan det er at være netop hende. Ved at være undersøgende på hendes mentale tilstande (at have hendes sind på sinde). Eller ved at se på hendes kropslige tegn som en invitation til et nysgerrigt perspektiv, ift. hvad der sker i hende og i samspillet (at have kroppen på sinde), arbejdes der med mentalisering i supervisionen. Det er dermed nødvendigt, at supervisor kan aflæse, afstemme og justere sig i forhold til både kropslige, sociale og emotionelle tegn i supervisorsrummet for at kunne skabe oplevelsen af at have en tryk base (Fonagy & Allison, 2014).

I supervisionen sker der en ændring i Beas adfærd: Fra indledningsvis at være afvisende i kropssproget med korslagte arme, kroppen vendt væk fra supervisor og blikket rettet ud ad vinduet – til at hun drejer sig i stolen og har fronten mod supervisor og har øjenkontakt. Dette kan indikere, at der er opbygget epistemisk tillid imellem Bea og supervisor, idet Bea, efter at supervisor har kigget på hende med "kærlige øjne", aktivt bidrager med nuancerede perspektiver i supervisionen. Er dette tilfældet, vil supervisionerne

fremadrettet i højere grad anses som relevante og muliggøre, at supervisor kan bidrage med viden og læring, som eventuelt kan nuancere eller ændre Bea og de andre deltageres perspektiver på borgeren. Dette kan tyde på, at epistemisk tillid skal anses som et vigtigt grundlag i supervisionen – inden vi overhovedet overvejer at igangsætte fordybende dialoger, som skal bidrage til reflekteret praksislæring og forøger antallet af meningsfulde handlemuligheder.

KONKLUSION

Denne artikel belyser sammenhængen mellem supervisors mentaliseringsevne, herunder evnen til at skabe epistemisk tillid, med sigtet om at forøge antallet af meningsfulde handlemuligheder for supervisanderne. Analysen viser, at epistemisk tillid formodes at være afgørende for, at supervisanderne i højere grad anser supervisors input som relevante, hvilket eventuelt kan bidrage til læring og nuancering af supervisandernes perspektiver på borgeren. Er supervisor i stand til at aflæse, afstemme og justere sig ift. kropslige, sociale og emotionelle tegn i supervisorsrummet, kan der skabes en tryk base, som understøtter epistemisk tillid.

Epistemisk tillid må ses i tæt sammenhæng med supervisors evne til i en given situation at kunne bevæge sig fleksibelt mellem mentaliseringsdimensionerne. Hvis fleksibiliteten bliver udfordret, og supervisor ender i et mentaliseringssvigt, kan det bibeholde en epistemisk årvågenhed hos supervisanderne, som kan resultere i, at kommunikationen med supervisor opleves som forvirrende, ligegyldig og måske ligefrem fjendtlig, idet kommunikationen ikke "giver genklang". Vi har alle mentaliseringssvigt, men evnen til at opdage, at vi er endt i et mentaliseringssvigt, og dernæst vende tilbage til en mentaliserende indstilling, hvor der er en fleksibilitet mellem

mentaliseringsdimensionerne, er nødvendigt for at opbygge eller bevare den epistemiske tillid i supervisionsrummet.

Temaet for denne artikel er ikke kun interessant i supervisionsrummet, men er også relevant at inddrage i en bredere sammenhæng. Forståelsen af, at epistemisk tillid hænger sammen med den professionelles evne til at være mentaliserende og nærværende i mødet med andre, for derigennem at kunne skabe afsæt for udvikling og læring, gør sig gældende, uanset om det er som praktiker i mødet med borgere, kollegaer eller

pårørende eller som underviser i undervisning og vejledning af studerende.

På grund af artiklens begrænsede empiriske materiale i form af case story må analysen af det empiriske materiale betragtes som en antagelse, der ikke kan generaliseres. Det vil kræve yderligere kvalitative og kvantitative undersøgelser at understøtte vores teoretiske antagelser om, at en mentaliserende indstilling i supervisionsrummet, som afsæt for at skabe epistemisk tillid, er afgørende for øgede handlemuligheder i praksis.

Litteraturliste

- Allen, Fonagy og Bateman (2010) *Mentalisering i klinisk praksis*. København. Hans Reitzels Forlag
- Bateman og Fonagy (2007) *Mentaliseringsbaseret behandling af borderline-personlighedsforstyrrelse: en praktisk guide*. København. Akademisk Forlag
- Bevington, D & Fuggle, P. (2019) AMBIT. In Bateman & Fonagy (red) *Handbook of mentalizing in mental health practice* (s. 211-228) American Psychiatric Association Publishing
- Fonagy, P; Allison, E (2014) The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy* 10.1037/a0036505
- Fonagy, P og Bateman, A (2019) Introduction. In Bateman & Fonagy (red) *Handbook of mentalizing in mental health practice* (s. 2-20) American Psychiatric Association Publishing
- Fonagy, P, Campbell, C & Bateman, A (2017) Mentalizing, Attachment, and Epistemic Trust in Group Therapy, *International Journal of Group Psychotherapy*, 2017. 67:2, 176-201, DOI: 10.1080/00207284.2016.1263156
- Fonagy, P, Gergely, G., Jurisk, E & Taget, M (2007) *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. København. Akademisk Forlag
- Fonagy, P, Luyten, P, Allison, E. & Campbell, C. (2019). Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*, 2019, 52: 94–103. doi.org/10.1159/000501526
- Hassing Pedersen, J (2016) Indledning og hvad kan vi så lære af det i Hassing Pedersen (red) *Supervision i et organisatoriske perspektiv. Teoretisk og metodisk inspiration til bedre praksis*. Viborg. Dansk Psykologisk Forlag
- Holmgren, A & Holmgren, A (2019) *Narrativ supervision og vejledning*. Snekkersten. Dispuks Forlag
- Mortensen, A (2019) *Neuropædagogik med mennesket i centrum*. Relationer, neuroner og emotioner. Frederikshavn: Dafolo
- Luyten, P & Fonagy, P (2019) Mentalizing and Trauma. In Bateman & Fonagy (red) *Handbook of mentalizing in mental health practice*. (s.79-102) American Psychiatric Association Publishing
- Luyten, P, Malcorps, S, Fonagy, P & Ensink, K (2019) Assessment of mentalizing. In Bateman & Fonagy (red) *Handbook of mentalizing in mental health practice* (s. 37-62) American Psychiatric Association Publishing
- Siegel, D (2016) *Mindsight. Ny videnskab om personlig transformation*. Århus. Klim
- Oberländer, EM & Schack, LM (2021) Mentaliseringssvigt i daginstitutioner i et neuropædagogisk perspektiv I: Kognition & Pædagogik. 31 årg, 121, s. 36-45 10

NEUROPÆDAGOGIK OG OMVERDEN- PERSPEKTIVER

Perspektiver på teamsamarbejdet i folkeskolen

I et forskningsprojekt bag denne artikel er lærere og skolepædagoger gennem to år blevet fulgt. Dette med henblik på at undersøge, på hvilken måde neuropædagogisk viden har indflydelse på teamets samarbejde og kommunikation om og refleksioner over elevernes trivsel, læring og læringsparathed. Der er i projektet anvendt interview og videoobservation til dataindsamling, og de involverede lærere og skolepædagoger har deltaget aktivt i analyserne af datamaterialet med Design-Based Research som metodisk rammesætning. Data viser, hvordan deres fortællinger og refleksioner ændrer sig, i takt med at de får en neuropædagogisk forståelse af sammenhæng mellem de neuropædagogiske kernebegreber hjerne, krop og omverden og det udvidede kognitionsbegreb. Dette med en særlig opmærksomhed på, hvilken indflydelse omverdenen har på eleverne. Omverdenen skal i denne sammenhæng forstås som skolekulturen og lærernes og skolepædagogernes fortællinger om og relationer til eleverne.

FORFATTERE

Anni Mortensen, centerleder,
ph.d. Neuropædagogisk
Kompetencecenter, pædagog-
uddannelsen, UCN

Charlotte Thomsen, lektor,
Neuropædagogisk Kompetencecen-
ter, pædagoguddannelsen, UCN

INTRODUKTION OG BAGGRUND FOR ARTIKLEN

I ph.d.-projektet *Neuropædagogik og inklusionsdifferentiering*, afviklet i 2013-2016 i samarbejde med Hjørring Kommune, var perspektiveringen på projektet, at elevers trivsel, læring og læringsparathed starter hos de professionelle. Lærere og skolepædagoger, der dagligt interagerer med eleverne og er den relationelle omverden for

dem, har sammen med andre faktorer stor betydning for elevernes trivsel og dermed læringsparathed. Ud fra et neuropædagogisk synspunkt starter læring her – i det relationelle aspekt (Mortensen 2016). Projektet konkluderede bl.a., at for at styrke inklusionsindsatsen er det et væsentligt aspekt at se på, hvilke "mindset" der er i tilknytning til inklusionsarbejdet. Mindset er båret af skolens

aktører, og derfor er det af betydning, at man i teamsamarbejdet er refleksive og opmærksomme på, hvilke stemninger der er, og hvilke fortællinger der bruges om inklusionsarbejdet og om de elever, der skal inkluderes. Disse fortællinger findes overalt i skolemiljøet – i tænkning, i handlinger, i retorikken og i relationerne (ibid.).

Denne artikel er blevet til på baggrund af en nysgerrighed over, hvad der sker med lærere og skolepædagogers forståelse, fortællinger og kommunikation, når de tilbydes en neuropædagogisk forståelsesramme som udgangspunkt for deres undervisning. Hvilken forskel gør det for deres relationskompetence set i forhold til elevernes læring og læringsparathed?

PROBLEMFORMULERING

Vi vil derfor undersøge, på hvilken måde neuropædagogisk viden har indflydelse på læreres og skolepædagogers fortællinger og kommunikation om samt refleksioner over

elevernes trivsel, læring og læringsparathed – herunder betragte de forskelle, det konkret har gjort for eleverne i undervisningen.

METODE

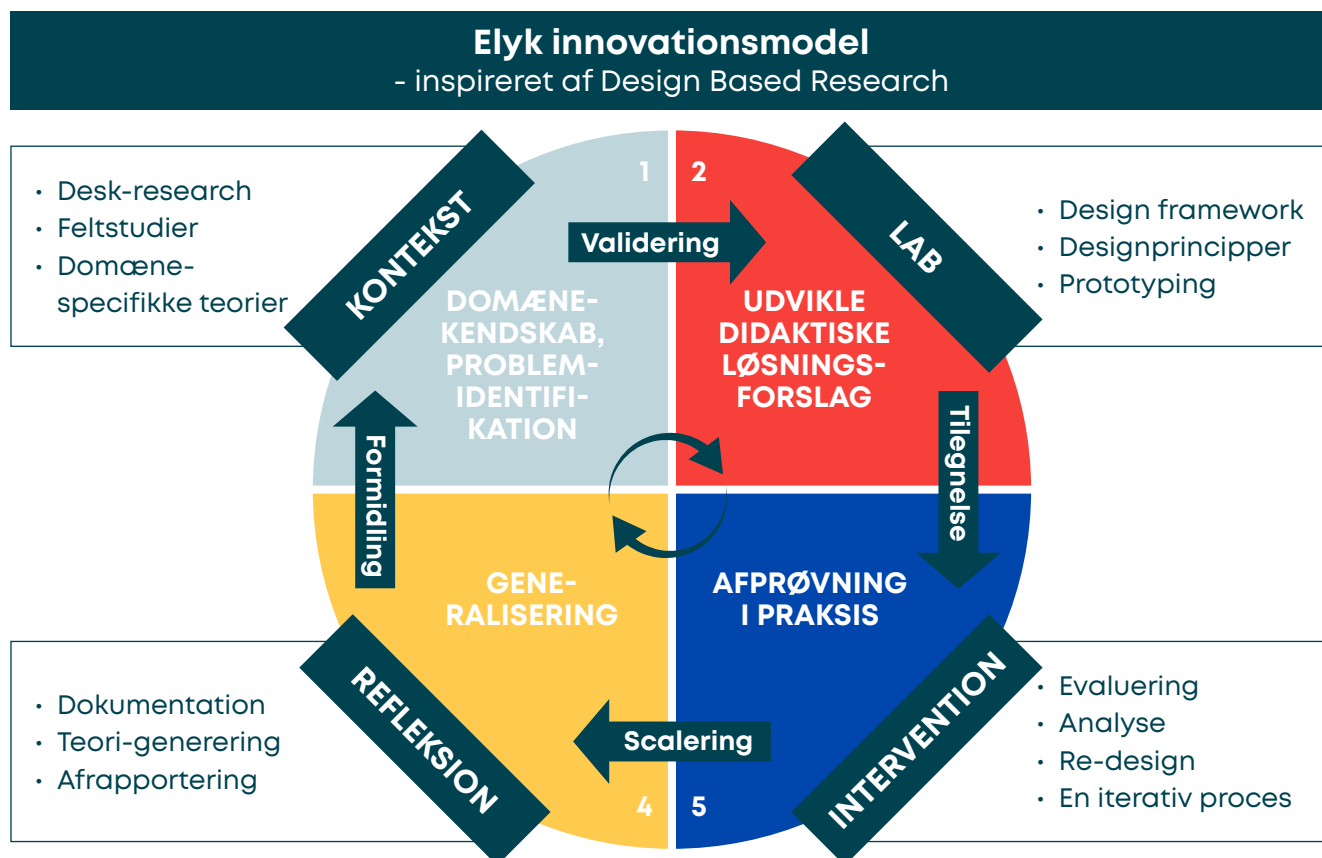
I et forskningsprojekt fra 2017 til 2020 er lærere og skolepædagoger (21 informanter) på tre skoler i Hjørring Kommune blevet fulgt i forbindelse med et kompetenceudviklingsforløb i neuropædagogik. Lærerne og skolepædagogerne er blevet interviewet om deres oplevelse af undervisning og teamsamarbejde, før og efter de har deltaget i et neuropædagogisk kompetenceudviklingsforløb. Disse udtalelser viser nogle interessante ændringer i lærere og skolepædagogers forståelser af eleverne og elevernes adfærd. Derudover høres også om ændret kommunikation i teamsamarbejdet omkring klasserne og eleverne.

Projektet har gjort brug af fokusgruppe- og individuelle interview og videooptagelser, da de er gode datakilder i tværfaglige og -videnskabelige projekter. Brugen af videooptagelser til klasserumsobservationerne som metode til dataindsamling og -analyse er udviklet i det tidligere omtalte ph.d.-projekt (Mortensen 2016).

Projektet er metodologisk baseret på principperne fra Design-Based Research (DBR). DBR er en bred forskningstilgang, der skaber en dynamisk forskningsproces i samarbejde med praksis. DBR bidrager til at bevare følsomheden over for det, der opstår i forskningsprocessen, når et design er valgt, uden at det får præg af tilfældigheder. En grundlæggende antagelse i DBR er, at informanterne fra praksisfeltet er vigtige aktører i forskningsprocessen og inddrages i forhold til problemidentifikation, løsningsforslag, afprøvning og evaluering. DBR lægger op til intervention i praksis, da dette ifølge Brown (1992) er en forudsætning for at udvikle teorier med henblik på at forbedre praksis (Brown 1992; Christensen et al. 2012).

Begrundelsen for valg af DBR er, at det er en forståelsesorienteret tilgang med henblik på at teoriudvikle og forbedre praksis. Forskningsprocessen er iterativ, hvilket betyder, at det er en forskningsproces, som er designet til at skabe viden og resultater igennem en trinvis læringscyklus. Derfor skal der evalueres og gives inspiration til forbedring af design, hvorved man bevarer følsomheden for det, der sker i praksis (ibid.).

Figur 1: Processen i DBR (Christensen et al. 2012).



Forskningsprocessen i DBR er en cirkulær og dynamisk proces, der er opdelt i fire faser. Inden forskningsprocessen blev påbegyndt, blev der foretaget fokusgruppeinterview i de fire teams, der deltog i undersøgelsen, svarende til 21 lærere og skolepædagoger. Der blev indhentet samtykkeerklæring fra skoleledelsen, de deltagende lærere og skolepædagoger og fra forældre til de ca. 250 deltagende elever. Hertil blev der udarbejdet en milepælsplan, der blev godkendt af skoleledelsen.

De fire faser er følgende:

1. En "kontekstfase", hvor der arbejdes med "desk research", hvilket indebærer afdækning af genstandsfeltet på baggrund af eksisterende materiale med henblik på problemidentifikation. I desk research bliver forskningsdata fra tidligere projekter gennemgået og analyseret

(Mortensen 2016; Hattie & Yates 2014). På baggrund af disse analyser bliver der som dataindsamlingsmetoder i projektet gjort brug af 40 skriftlige evalueringer, 16 videooptagelser og individuelle interview samt 8 fokusgruppeinterview i de deltagende fire teams (før og efter).

2. En "labfase", hvor der designes en rammesætning og protyper. Der er udarbejdet drejebog og foretaget 16 videooptagelser af 90 minutters varighed af lærernes og skolepædagogernes undervisning inden kompetenceudviklingsforløbet. Der er foretaget fænomenologiske analyser af videomaterialet på baggrund af projektets problemstilling, og materialet er redigeret af forskerteamet. Der er udarbejdet dialogguide til interview (individuelle og fokusgruppeinterview).

3. En "interventionsfase", hvor der interverneres, analyseres og evalueres med henblik på nyt design. De redigerede videooptagelser analyseres af de involverede lærere og skolepædagoger et år efter optagelserne i forbindelse med interview. Datamaterialet er analyseret med fokus på, hvilken måde neuropædagogisk viden har indflydelse på lærere og skolepædagogers fortællinger og kommunikation om samt refleksioner over elevernes trivsel, læring og læringsparathed. På baggrund af fænomenologiske analyser er der en særlig fokusering på tre kerneområder i det neuropædagogiske videngrundlag, og det er:

- Fortællinger og mindset
- Hjerne, krop og omverden
- Det udvidede kognitionsbegreb.

4. En "refleksionsfase", hvor der teorigenereres, dokumenteres og afrapporteres. Mere specifik bestod fasen af Afholdelse af to temaeftersmiddage for de tre involverede skoler Opsamling og sparring i teams Udarbejdelse af artikel, hvor uddrag fra interviewene analyseres med henblik på at undersøge, hvorledes viden om neuropædagogik har ændret de professionelles syn på arbejdet med trivsel, læring og læringsparathed, herunder en særlig opmærksomhed på deres fortællinger om og forståelse af eleverne før og efter kompetenceudviklingen. Data til dette er ud over videoobservation og individuelle interview genereret på baggrund fokusgruppeinterview, før projektet blev påbegyndt og seks måneder efter projektets afslutning. De teoretiske perspektiver i denne artikel er baseret på dele af teorigenereringen fra projektet, og i denne artikel præsenteres fortællinger og mindset, hjerne, krop og omverden og det udvidede kognitionsbegreb.

NEUROPÆDAGOGIK, FORTÆLLINGER, OMVERDEN OG LÆRING

På baggrund af problemfelt og det metodiske arbejde med data er der udvalgt neuropædagogisk teori, der skal danne grundlag for den efterfølgende diskussion. Udvælgelsen er sket på baggrund af den iterative proces, som DBR lægger op til.

NEUROPÆDAGOGIK

Neuropædagogikken kan bidrage til kvalificering af teamsamarbejdet i skolen. Neuropædagogik er en forståelses- og refleksionsramme baseret på kognitiv, affektiv og social neurovidenskab, også kaldet SCAN (Richaud et al. 2019).

Neuropædagogikken tilbyder en viden og et sprogkatalog i det tværfaglige samarbejde

(Mortensen 2016). Et vokabularium, som muliggør videndeling og fælles refleksion på tværs af faggrupper. Viden om hjernen, neurale funktioner og følelsernes og kroppens samspil med omverden hjælper lærere og skolepædagoger med at arbejde med læring mere målrettet (ibid.).

I det neuropædagogiske arbejde er der primært fokus på omverden og relationernes betydning. Lærers og skolepædagogens refleksioner, fortællinger og handlinger har altafgørende betydning for, om barnet vokser og gror, hvilket refererer til denne artikels overskrift "*Neuropædagogik og omverdenperspektiver*". Forskningen viser, at det er i relationen, at kimen og lysten til læring fødes (Fredens 2018).

I de efterfølgende afsnit præsenteres tre kerneområder inden for neuropædagogikken; Fortællinger og mindset; Hjerne, krop og omverden; Det udvidede kognitionsbegreb.

FORTÆLLINGER OG MINDSET – ET OMVERDENPERSPEKTIV

Et centralt fokus i det neuropædagogiske arbejde er brugen af fortællinger i den daglige praksis.

Her tænkes der bl.a. på de fortællinger, som deles af skolepædagogerne og lærerne, der handler om elever og deres pårørende. I en neuropædagogisk forståelsesramme trækkes der på Michael Whites (2007) tanker om eksternaliserende fortællinger, og lærere og skolepædagoger tilbydes et kritisk blik på deres fortællinger om eleven og deres rolle i interpersonelle fællesskaber.

Skolens kultur skabes bl.a. af disse medarbejderfortællinger, og de er med til at påvirke det organisatoriske "mindset", hvilket har indflydelse på, hvorledes eleverne mødes og forstås, og hvorledes man vurderer deres handlinger (Dweck 2006).

Jerome Bruner (1999) beskriver bl.a., hvordan vi gennem fortællinger sammenkæder handlinger i sekvenser over tid. Fortællinger bruges som en form for sprog og kulturelt redskab til at skabe mening. Lærere og skolepædagogers fortælling om eleven udfolder sig inden for skolens kulturelle ramme og afspejler særlige forventninger til, hvordan man er "normal", og hvordan man deltager i fællesskaber.

Dette "organisatoriske mindset" er båret af ledelse, lærere og skolepædagoger, og derfor er det af betydning, at man er refleksiv og opmærksom på de fortællinger, der bruges om eleverne. Menneskers mindset er forsimplinger, der opererer ubevidst og er med til at præge vores handlinger og kulturen.

Der findes to former for mindset, der præger kulturen; et fastlåst, hvor eleven betragtes som umulig, stædig og beregnende, og som står i vejen for udvikling og forandring; og et udviklende, der tror på, at evner kan udvikles, hvis der gøres en indsats, hvis man som lærer eller skolepædagog motiverer eleven til at gøre sit bedste (Dweck 2006).

HJERNE, KROP OG OMVERDEN

Ifølge Fredens (2018) er hjernen social, og kroppen bygger bro mellem hjernen og omverdenen. Det betyder, at vores kognition er afhængig af kroppen og relationerne til omverdenen. Kroppen er en aktiv del af hjernens mentale processer, idet den bl.a. modtager sansestimuli fra omverdenen. Forståelsen af kroppen er baseret på Merleau-Pontys teoridannelse om embodiment (Merleau-Ponty, 1999). Embodiment betyder, at vi genkender betydninger med kroppen, fordi vi allerede har gjort os nogle kropslige erfaringer, før vi møder betydningen i sproget. Med denne kropslige viden følger også en bestemt adfærd. Når vi møder

situationer, vi har været i før, vil vi trække på de samme mønstre som tidligere og have samme adfærd (Mortensen 2019).

Hjerne, krop og omverden er centrale begreber, fordi hjerne, krop og omverden er tæt systemisk forbundne. Som mennesker reagerer vi med hjerne og krop på det, der sker i vores omgivelser, med et særligt fokus på relationerne. Trivsel og læring vil derfor ske i et dynamisk samspil mellem det enkelte menneske og omgivelserne (i relationerne). Kritisk refleksion over relationsarbejdet bliver derfor en nødvendig kompetence i arbejdet med elevernes trivsel og læring.

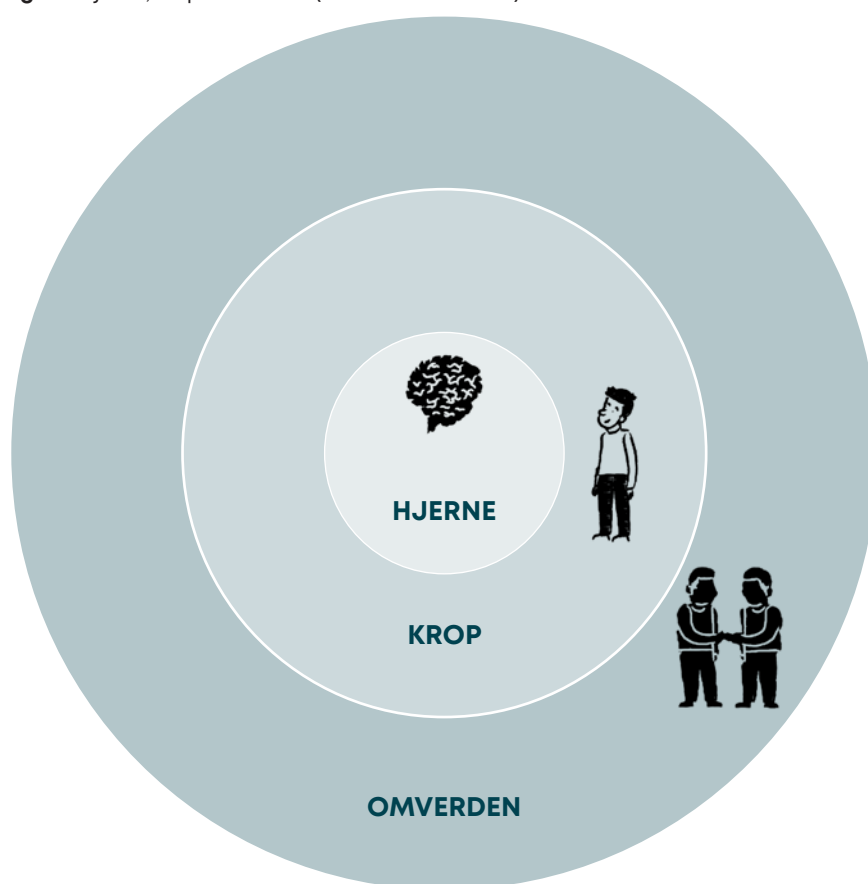
Hjerne, krop og omverden er centrale begreber, fordi hjerne, krop og omverden er tæt systemisk forbundne. Som mennesker reagerer vi med hjerne og krop på det, der sker i vores omgivelser, med et særligt fokus på relationerne. Trivsel og læring vil derfor ske i et dynamisk samspil mellem det enkelte menneske og omgivelserne (i relationerne). Kritisk refleksion over relationsarbejdet bliver derfor en nødvendig kompetence i arbejdet med elevernes trivsel og læring.

DET UDVIDEDE KOGNITIONSBEGREB

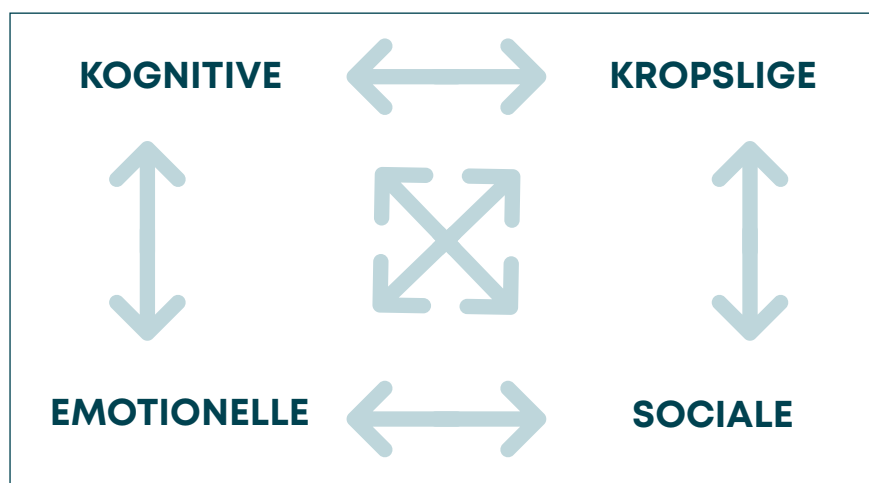
I arbejdet med trivsel, læring og læringsparathed i skolen er der en kognitiv vægtning, når læringen har et fagligt sigte, men med det udvidede kognitionsbegreb gives der mulighed for at belyse de socioemotionelle og kropslige læreprocesser, som står centralt i det udvidede kognitionsbegreb.

Læring tager i et neuropædagogisk perspektiv udgangspunkt i hjerne, krop og omverden. Læring forstås som et samspil mellem den enkelte og omgivelserne – læring er med andre ord hverken i hjernen eller i omverdenen, men i relationen. Det betyder, at det er læreren og skolepædagogen, der har ansvaret for relationen og derved også ansvaret for, på hvilken måde læringsprocesser faciliteres (Mortensen 2016).

Figur 2: Hjerne, krop omverden (Mortensen 2019 s. 11).



Figur 3: Det udvidede kognitionsbegreb (Mortensen 2019 s. 82).



PRAKSISREFLEKSIONER OVER NEUROPÆDAGOGIKKEN

I dette afsnit præsenteres de tre udvalgte neuropædagogiske kerneområder og udvalgte citater fra den forskningsdata, der er genereret. I analysen af interviewene er der valgt en fænomenologisk

analysestrategi. Der vil blive foretaget en dekontekstualisering af de udsagn, lærerne og skolepædagogerne kommer med, med henblik på en kategorisering. Begrundelsen for dette er at få beskrevet fænomener, som de fremtræder ud fra lærernes og

skolepædagogernes perspektiv, med henblik på at finde frem til, om neuropædagogisk viden har indflydelse på læreres og skolepædagogers fortællinger og kommunikation om og refleksioner over elevernes trivsel, læring og læringsparathed (Kvale 2002).

FORTÆLLINGER OG MINDSET

Med udgangspunkt i lærere og skolepædagogers udtalelser er fokus på at forstå fænomener ud fra lærernes og skolepædagogernes perspektiv. Udgangspunktet for analysen er meningskondensering, hvor mening gives i kortere formuleringer, og hvor hovedbetydningen trækkes frem. For at få righoldige beskrivelser og refleksioner ind-sættes der citater i dette afsnit med henblik på at fastholde informanternes nuancerede beskrivelser i dagligsprog (ibid.).

Det, som læreren giver udtryk for her, er et ændret mindset og derved en ændret fortælling om eleven. Det viser, at den neuropædagogiske

viden tilbyder en forståelse, der sætter læreren i stand til at gå bag om elevens adfærd og dermed ændre sit syn på eleven. Eleven er ikke kun hans adfærd. Dermed får læreren langt flere alternative muligheder for at interagere med eleven og møde ham på en måde, hvor hans ressourcer er i fokus.

HJERNE, KROP OG OMVERDEN

Hjerne, krop og omverdenperspektivet tematiserer mange af lærerne og skolepædagogerne. Der er bl.a. kommet en øget opmærksomhed på, hvorledes man som omverden agerer og reagerer. En anden lærer, der deltager i projektet, udtrykker det således:

Læreren fortæller her om den øgede bevidsthed på, at hun er omverden for eleverne og derved skal have en stor bevidsthed i, hvorledes hun gennem kropslige handlinger kommunikerer til eleverne. Ovenstående citat viser lærerens refleksion over brugen af sin krop i undervisningen i relationsskabende handlinger: "sætter mig på hug ...", "vi kan se i hinandens øjne ...", "berøring ...". Relationskompetence handler også om grænsesætning på en nænsom og anerkendende måde, hvilket læreren også udtrykker kropsligt: "så står jeg op, når jeg taler til eleven", "jeg tænker meget over, hvordan jeg er i rummet, om jeg står eller sidder ... det hænger sammen med min autoritet".

"Vi skal huske, at han ikke bare er en uopdragen unge. Vi tænker anderledes, og vi kan hjælpe hinanden med at tænke anderledes. Vi forstår, hvordan hjernen virker, og så kan vi bedre forstå, hvorfor han gør, som han gør ... Hvad er det så, vi kan gøre for at hjælpe ham?

Vi snakker tit om, at der altid er en vej via sanserne i en eller anden form. Det er den vinkel, vi tit bygger på, og det er det, vi gør anderledes end det, vi gjorde før. Det er sådan, jeg oplever det."

(Lærer)

"Når eleverne skal have hjælp, er det meget forskelligt, om jeg står op eller sætter mig ned på hug. Man skal finde ud af, hvad den enkelte elev har brug for. Når jeg møder en adfærd, jeg ikke vil have, så står jeg op, når jeg taler til eleven ... En elev, der ikke vil arbejde, reagerer fx rigtig positivt, hvis man sætter sig og er vejledende og støttende. Jeg tænker meget over, hvordan jeg er i rummet, om jeg står eller sidder ... det hænger sammen med min autoritet. Når jeg sidder, vil jeg gerne vise, at nu hjælper jeg dig, og vi kan se hinanden i øjnene ... men eleven skal også vide, hvor mine grænser er. Jeg vil gerne være den rare voksne, men jeg har også grænser, og så står jeg op ... Jeg bruger ret meget min krop og berøring, jeg bruger også mine klap i hånden til at signalere. Jeg har ikke så meget pondus og er nødt til at gøre noget andet."

(Lærer)

DET UDVIDEDE KOGNITIONSBEGREB

Det udvidede kognitionsbegreb betegnes som den neuropædagogiske læringsforståelse og opererer i komplekset hjerne, krop og omverden med fokus på dialektisk samspil mellem kognitive, kropslige, emotionelle og sociale processer. Dette er en inter- og intrasubjektiv læringsproces, som på mange måder sætter dagsordenen for skolens kulturelle udvikling. Dermed sættes der fokus på den omverden, eleverne befinder sig i, og som påvirker elevens socioemotionelle udvikling og læring.

Byggeklodserne illustrerer, hvor mange ting der påvirker en elev i hverdagen. Nogle af tingene er fra familien og hjemmet, og dermed før skoledagen starter, andre dukker op i løbet af skoledagen. Klodserne er navngivet i fællesskab med eleven i en samtale om, hvor meget belastning eleven oplever på en almindelig skoledag (Foto taget i forbindelse med projektet).

“Vi snakker meget om det at fjerne byggeklodser fra børnene, en dreng og en pige, hvis de er i et højt stressniveau. Der er mange faktorer, der kan spille ind, i forhold til at et barn agerer, som det gør. Der er egentlig rigtig mange ting, der kan stresser et barn. Der er et par stykker, hvor vi har forkortet skoledagen, fordi der var en, der havde svært ved at komme op om morgenen, og en, der røg i totterne på de andre, især over middag. Vi var inde at kikke på det enkelte barn og på, hvad barnet signalerer, og hvilke stressfaktorer der var i skolen, men også derhjemme. Hvis han skal lykkes i skoledagen, og målet er, at han kommer i skole, og han ikke kommer i slåskamp med nogle af de andre, så fjerner vi nogle af hans byggeklodser, så han ikke bliver så presset. Resultatet er, at drengen har fået flere skoledage, og pigen er i skole hver dag. Vi bygger stille og roligt på med timer, for hun skal helst lykkes i det, så stille og roligt. Hun skal vide, at presset ikke er for stort. Der kan man se, at der skal ikke så meget til, før et barn bliver stresset.”

(LB)

Foto: Charlotte Thomsen



Forståelse af elevernes læring og læringsparathed, som læreren i ovenstående citat udtaler sig om, viser, at der qua den neuropædagogiske viden er skabt indsigt i både de kognitive, emotionelle, kropslige og sociale faktorer, som modellen i det udvidede kognitionsbegreb illustrerer. Det, at der tages hensyn til "hele barnet", dvs. at der udover skoledagen også bliver forholdt sig til elevens hjemmesituation, og at der ikke fokuseres på timer og fag, men på hele skoledage, får den virkning, at to elever, som ellers ikke trivedes i skolen, får tilpasset kravene, så det lykkes begge elever at komme i skole og deltage med det, de er i stand til.

Som tidligere beskrevet vil man fra et neuropædagogisk perspektiv forstå læring som noget, der foregår i relationer, fx mellem elever og lærere. I en interaktion er det ikke alene elevens væren, der har betydning; lærerens væren i situationen har lige så stor betydning for det, der sker i interaktionen. Det betyder, at læreren får en "dobbeltrulle": Han skal både forholde sig til det, der sker med eleven, og samtidig mærke efter, hvad der sker i ham selv, og hvilken betydning det kan have for interaktionen. En lærer udtaler følgende:

Ved at have fokus rettet på egen ageren og til stadighed justere og rette undervisningen til, så det passer bedre med eleverne, skaber læreren de bedste forudsætninger for et trygt læringsrum for eleverne. Den udvidede kognitionsmodel tilbyder ikke alene en forståelse af de faktorer, læring hviler på, men kan også fungere som en skabelon for, hvad læreren skal være opmærksom på hos sig selv. Denne nye viden skaber et vokabularium, som kan bruges til dialog i teamet af fagprofessionelle, både når det gælder eleverne og dem selv, hvilket nedenstående citat illustrerer:

I nedenstående citat refererer skolepædagogen til det faktum, at de, der har været på uddannelse i neuropædagogik, har skabt en ny kultur ved hjælp af det fælles sprog, neuropædagogikken har tilført. Denne nye kultur er med til at ændre på deres måde at tale om eleverne og de udfordringer, de er i, og den har givet dem et didaktisk værktøj, der sikrer, at arbejdet med eleverne er fagligt funderet, samt at der løbende sker en videndeling blandt lærerne og skolepædagogerne.

"Os, der har været på uddannelse, har en anden forståelse. Vi bruger nogle andre ord, fx de eksekutive funktioner, det var ikke noget, vi kunne før, og hvad betydning af ordet var. Det er vi inde over nu og kan bedre forstå, hvad eleverne har det svært ved. Vi ved, hvad vi snakker om, når vi snakker om børn, der er udfordret fx følelsesmæssigt, eller hvis de har en form for stress, så ved vi nu, hvad det er, de kæmper med, fordi vi har været inde over det, og vi har studeret det ... Vi er blevet enige om, at vi fremadrettet vil bruge SMTTE-modellen, når vi skal tale om nogle børn, så vil vi bruge den som skabelon, i forhold til hvad vi ser, og hvad vi gør, og hvad kan tegnene være på, at det fungerer for den enkelte, sådan helt konkret ... Det er godt at lave det systematisk og skematisk Det er nemmere at forholde sig til ... Vi er gået fra en synsning til en fælles viden om, hvad der foregår, og en fælles mulighed for at få det diskuteret igennem og åbne hinandens øjne."

(Lærer)

"Jeg kan mærke, at jeg er mere obs på, hvordan jeg selv agerer, er blevet mere mentaliserende. Den her spejling, og hvordan jeg selv går ind i rummet, det er jeg meget mere obs på. Jeg forsøger at tage den lange talamiske vej og prøver at bevare roen og udlåne mit nervesystem. Det er jeg meget mere obs på, end jeg var. Jeg reflekterer hele tiden, når jeg er i samspil med børnene i forhold til min egen ageren i det. Jeg får justeret didaktikken i forhold til mine refleksioner, kommer med eksempel ... jeg går ind og justerer i forhold til min plan, afhængigt af hvad der sker blandt børnene. Jeg justerer ind, jeg skal kunne bevare roen hos eleverne ... Det nye er især det med uroen i kroppen. Den reflekterer jeg mere over i undervisningen."

(Lærer)

DISKUSSION

Med udgangspunkt i de ovenstående empiriske data fra lærere og skolepædagoger diskuteres i dette afsnit, om den neuropædagogiske viden har haft indflydelse på fortællingerne om og refleksionerne over elevernes trivsel, læring og læringsparathed, samt om der konkret er sket ændringer for eleverne i undervisningen.

Lærerne og skolepædagogerne giver både udtryk for og tager ansvar for, at eleverne bliver mødt på en anerkendende og nærværende måde, der giver mening for dem og skaber en tryk stemning. Det gør de gennem en skærpet opmærksomhed på, hvad eleven kan have brug for i situationen (Hattie & Yates 2014). Deres neuropædagogiske viden og forståelse for eleven gør det muligt at kigge bag om elevens adfærd og få øje på egne muligheder i interaktionen.

Vi hører dem ændre fortællingen om eleven fra at være "en uopdragen unge" til at være en, hvor man tænker over "hvad er det så, vi kan gøre for at hjælpe ham".

Ifølge Michael White (2007) skaber eksternaliserende fortællinger alliance mellem eleven og den voksne, og det er "problemet, der er problemet". Det er tydeligt at høre, at lærerne og skolepædagogernes mindset har ændret sig: fra fastlåst, hvor det altoverskyggende mål er at bevise sine evner, til et udviklende, der motiverer eleverne til at gøre deres bedste. Det tyder på, at den neuropædagogiske viden har ændret forståelsen af eleven og dermed også lærernes og skolepædagogernes tilgang til og forståelse for arbejdet med elevernes trivsel, læring og læringsparathed.

Netop elevens læringsparathed er en betydningsfuld faktor, som lærerne og skolepædagogerne i eksemplet med Duplo-klodserne illustrerer. Gennem konkretisering og deltagelse får eleven og læreren hjælp til at forstå elevens belastede situation og dermed mulighed for at

tilrettelægge undervisning, der er tilpasset elevens vilkår. I arbejdet med klodserne sættes det udvidede kognitionsbegreb i spil, ikke kun kognitivt og følelsesmæssigt, men også i det sociale samvær mellem eleven og læreren eller mellem eleverne. Den kropslige dimension aktiveres på baggrund af arbejdet med Duplo-klodserne, hvor eleven rører og berører det, der er svært og udfordrende. Derved er læringsprocessen ikke kun auditiv, kognitiv og emotionel, men får også en konkret kropslig, visuel og taktil form i relations- og læringsarbejdet (Fredens 2018).

Ud over det direkte elevarbejde giver lærerne og skolepædagogerne også udtryk for, hvor vigtigt det er, at der i kommunikationen i teamet er mulighed for at "hjælpe hinanden med at tænke anderledes" (Dweck 2006).

At hjælpe hinanden antyder, at der kan være tidspunkter, hvor kommunikationen falder tilbage i de gamle forståelser af eleverne, og at det er i de situationer, det er vigtigt, at lærere og skolepædagoger hjælper hinanden. I en af udtalelserne ovenfor er det gennem den fælles neuropædagogiske viden og vokabularium, at de får rettet kommunikationen op: "*... der er altid en vej via sanserne ...*", så de igen får en fælles forståelse af elevens udfordringer (Fredens 2018). Dette viser, at lærernes og skolepædagogernes refleksioner og relationskompetencer som omverden har altafgørende betydning, idet lærere og skolepædagoger skal facilitere "hjerneglade og anerkendende rammer" for trivsel og læring, hvilket vi mener tydeligt kommer frem i datamaterialet.

Udfordringen ved at rammesætte processen med DBR er, at vi kommer så tæt på informanterne, at det kan blive en forstyrrelse og en udfordring at bevare de forskellige positioneringer. Derfor er det af betydning, at vi hele tiden er afklaret og afklarer roller i forhold til de tiltag, der

arbejdes med, og de opgaver, der skal løses.

Når der arbejdes med empirisk forskning, er man ifølge diSessa og Cobb (2004) nødsaget til at lytte til de problemstillinger, praktikerne oplever i deres daglige arbejde. Værdien af en valgt teori afhænger af, hvordan teorien kan forbedre og informere praksis. Derfor bidrager DBR til at få skabt en dynamisk forskningsproces i samarbejde med praksis – ikke kun i forhold til interventionen, men også i hele dataindsamlingsarbejdet. I dette samarbejde vil der opstå uforudsete ting, som kræver en mulighed for at ændre på det oprindelige design. Samtidig bidrager DBR til at bevare følsomheden over for det, der opstår i forskningsprocessen, når et design er valgt, uden at det får præg af tilfældigheder.

KONKLUSION

Vi satte os for at undersøge, hvilken betydning det får for skolepædagogerne og lærernes forståelse af og møder med eleverne, når de får viden om neuropædagogik.

Det er blevet tydeligt for os, at den neuropædagogiske viden har betydet, at skolepædagogerne og lærerne har fået et redskab til at forstå elevens adfærd på en anden måde og til at kigge på deres egen andel i samspilssituationerne med eleverne. De siger, at de er blevet i stand til at planlægge undervisningen og justere sig i forhold til eleverne på måder, der letter meningsskabelsen hos eleverne, fx ved ikke udelukkende at tale til eleverne, men også lade kroppen og det nonverbale fylde i kommunikationen. Det kommer tydeligt frem i interviewene, at den øgede forståelse for elevernes situation har skabt helt konkrete ændringer i skoledagen, så enkelte elever, der ikke kunne overskue at komme i skole, nu faktisk kan deltage.

Skolepædagogerne og lærerne siger endvidere, at mindset med den neuropædagogiske viden har

ændret sig. Deres udviklende mindset betyder, at de ikke alene i forhold til eleverne har fået nye fortællinger, men at de også i deres teamsamarbejde har ændret tilgangen til hinanden. De hjælper nu hinanden tilbage i en konstruktiv kommunikation, når de gamle fortællinger dukker op, og deres sprogkøberarium er blevet fælles, så de nu meget bedre forstår hinanden.

Afsluttende kan vi sige, at den neuropædagogiske viden hos lærere og skolepædagoger har indflydelse på både fortællinger, kommunikation samt refleksion, og at elevernes trivsel, læring og læringsparathed starter i deres omverden hos skolepædagogerne og lærerne.

PERSPEKTIVERING

Det har været en spændende rejse at erfare, hvorledes et kompetenceudviklingsforløb kan have indflydelse på elevernes trivsel, læring og læringsparathed, men også på teamsamarbejdet og skolekulturen.

Formålet med kompetenceudviklingsforløbet er oprindeligt at kvalificere arbejdet med inklusion med henblik på at øge kvaliteten i inklusionsarbejdet. Men dette projekt viser, hvor vigtigt det er at have et fælles fokus på, hvilke dominerende faktorer omverdenen og kulturen er for kvaliteten af det store arbejde, som lærere og skolepædagoger gør, for at lykkes med at facilitere optimale rammer for trivsel, læring og læringsparathed. Dette sætter lys på, hvor central en rolle skolens ledelse har i forhold til at påvirke skolens kultur, så der arbejdes med et udviklende mindset.

Praksisnær og anvendelsesorienteret forskning vinder større og større udbredelse nationalt og internationalt. Formålet med den praksisnære forskning er at tilvejebringe ny viden og konkrete løsninger på udfordringer, der opleves blandt praktikere (Jensen et al. 2012).

Projektet her er, som tidligere nævnt, en udløber af en ph.d.-afhandling og formidling af denne til praksisfeltet i forbindelse med uddannelse og efteruddannelse og viser, hvor tæt en kobling der er mellem uddannelse, efteruddannelse, forskning og praksis. Dette tydeliggør, hvor vigtigt det er, at vi som professionshøjskole hele tiden har denne opmærksomhed i arbejdet med disse elementer, der samlet set kaldes videntrekanten (ibid.).

Når der arbejdes med forskning, er det af stor betydning at få den viden, der genereres, formidlet til det felt, der forskes i, nemlig praksisfeltet. Denne formidling og omsætning af forskning til praksis kan bl.a. foregå gennem uddannelse og – som illustreret i denne artikel på baggrund af efteruddannelse – at give os ny viden i arbejdet med inklusion i folkeskolen i et omverdenperspektiv.

Litteraturliste

- Brown, A.L. (1992). "Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings". I *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), s. 141-178.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Klim.
- Christensen, O, Gynther, K. PTB. Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. (2012); *Læring og medier* (9),1-20. <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/6140>.
- diSessa, A.A. & Cobb, P. (2004): "Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments". I *Journal of The Learning Sciences*, 13(1), s. 77-103.
- Dweck, C.S. (2006). *Du er, hvad du tænker*. Borgen.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.
- Jensen, T.P., Olesen, L.S. & Jens Olav Dahlgaard (2012). *Professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse, videnbaseret og videncenterfunktion – Kortlægning og kvalitative studier*. <https://www.ft.dk/samling/20111/almdel/FIV/bilag/189/1110762.pdf>.
- Kvale, S. (2002): Interview – introduktion til det kvalitative forskningsinterview. 8. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Sprogets fænomenologi – udvalgte tekster*. Gyldendal.
- Mortensen, A. (2016). *Neuropædagogik og inklusionsdifferentiering. Neuropædagogiske perspektiver på inklusion i den danske folkeskole*. Aalborg Universitet.
- Mortensen, A. (2019). *Neuropædagogik med mennesket i centrum*. Dafolo.
- Richaud, M.C., Filippetti, V.A., Mesurado, B. (2019). Bridging Cognitive, Affective, and Social Neuroscience with Education, pages 287-297. In Humberto, P.A.G., Arroyo, G.L. (red) *Psychiatry and Neuroscience Update. From Translational Research to a Humanistic Approach - Volume III*. Springer.
- White, M. (2007): *Kort over narrative landskaber*. Hans Reitzels Forlag.

VEJLEDNING AF UNGE

Vejledning – i et neuropædagogisk perspektiv

Denne artikel undersøger og kommer med forslag til, hvordan en neuropædagogisk tilgang kan anvendes i vejledning af unge. Problemstillingen i artiklen og vejledningen tager udgangspunkt i dialogen mellem vejleder og den unge. Artiklens praksisperspektiv er belyst gennem et kvalitativt fokusgruppeinterview, der omhandler en gruppe vejlederes erfaringer og refleksioner over, hvordan der kan arbejdes med en neuropædagogisk tilgang til kommunikation og med vejleders egen rolle i dialogen. Der er arbejdet med og reflekteret over kommunikation på flere niveauer, så der appelleres til både sanser, emotioner og refleksion.

Vejlederne har bl.a. udviklet et dialogværktøj til brug i vejledningen, som viser, hvordan sanser, krop og emotioner i praksis kan bidrage til, at den unge reflekterer over egen situation og uddannelse. Den neuropædagogiske tilgang er anvendt til både fagligt at reflektere over eksisterende praksis og til at udvikle nyt.

FORFATTER

Tina Klinkby, adjunkt, Neuropædagogisk Kompetencecenter, UCN

INTRODUKTION

I forbindelse med et efter-videreuddannelsesforløb i neuropædagogik har en gruppe studerende, der er ansat på FGU, Den Forberedende Grunduddannelse for unge under 25 år, taget en problematik op i forhold til at vejlede, hjælpe og kommunikere

med de unge, som de møder i deres pædagogiske arbejde i forbindelse med de unges uddannelsesforløb. De studerendes uddannelsesbaggrunde er lidt forskellige, og nogle har mere end én uddannelse; pædagog, designer, eud-uddannet, én enkelt har en voksenvejlederuddannelse, og én er beskæftigelsesvejleder. Alle har forholdsvis lang tids beskæftigelse som underviser og/eller vejleder inden for det, der nu er FGU-området.

Underviserne og vejlederne (benævnes herefter kun som vejlederne) har erfaring med, at en del unge har svært ved at gå i dialog om egen udvikling og fremtid personligt, socialt og fagligt. De unge får ikke sat en ønsket refleksions- og udviklingsproces i gang i forhold til løsningen af deres problemer, og de bliver ofte fanget i de samme grundlæggende problemstillinger.

Vejledning har bevæget sig fra fokus på instruktion til fokus på refleksion og anvendes til kompetenceudvikling, forskellige typer problemløsning og afklaring samt selvudvikling. Det handler om at hjælpe til at reflektere og understøtte unge i valg- og læreprocesser og ikke om at vise, hvilken vej den vejledte skal gå (Lystbæk 2009). Denne artikel og vejledernes arbejde lægger sig op ad denne brede forståelse af vejledningsbegrebet, der udføres både i forbindelse med undervisningen, som egentlig uddannelsesvejledning, fagspecifik og individuel personlig og social vejledning. Det handler om et helhedssyn på den unge, hvor områderne påvirker og griber ind i hinanden. Vejledere har metodefrihed, og det kan derfor være forskelligt, hvordan der arbejdes på området.

De studerende, som denne artikel omhandler, har en hypotese om, at de selv er for ensidigt verbale og kognitivt rettede i deres dialoger med de unge, og at der er vigtige elementer, som ikke kommer frem i dialogen, hvis der ikke er et større fokus på sansning og følelser. Artiklen undersøger, hvordan de studerendes fokus på nævnte hypotese og problemstilling har udviklet praksis gennem deres arbejde med hypotesen og pædagogiske handlinger ud fra en neuropædagogisk forståelsesramme.

KVALITATIVT FOKUSGRUPPEINTERVIEW

Artiklens undersøgelse af ovenstående problemstilling tager afsæt i et fokusgruppeinterview med fire vejledere, som bl.a. har praksiserfaringer med vejledning af elever på FGU. De interviewede har alle været med på et videreuddannelsesforløb, og fokusinterviewet, som varede lidt over halvanden time, er gennemført ca. 1½ år efter uddannelsens afslutning. Aldersmæssigt er de interviewede fra ca. 45 år og opefter, alle har flere års pædagogisk praksiserfaring, men de har meget forskellige uddannelsesbaggrunde. Gruppen på de fire personer er ikke repræsentativ for hele gruppen af vejledere og undervisere på FGU eller resten af ungeområdet. De fire interviewede er udvalgt, fordi de selv valgte at se på vejledning i et neuropædagogisk perspektiv.

Undersøgelsen er læringsorienteret mod videnskabelse i forhold til en problemstilling, der godt kan være generel, men som eksemplificeres af én gruppe (Jensen 2019). Perspektivet i interviewet er vejledernes, og det er deres perspektiv, der undersøges, og ikke eleven/den unge selv.

Gruppen af vejledere har givet tilladelse til brug af deres materiale og det optagede interview. Der er ikke anvendt navne. I analysedelen fremgår ikke, hvornår det er en ny person, der udtaler sig, hvilket er med til at anonymisere yderligere.

Fokusgruppeinterviewet er et kvalitativt semistruktureret interview, som er optaget og transskriberet. Der er udarbejdet en interviewguide med en række spørgsmål, og i løbet af interviewet stilles der løbende uddybende spørgsmål mellem svarene (Tanggaard & Brinkmann 2020). Fokusgruppeinterviewet er valgt, for at de involverede kan inspirere hinanden mest muligt gennem interviewet. Der opstår på den måde en både praksisrettet og teoretisk dialog mellem fagfæller, og på den måde får intervieweren nemmere ved at få en faciliterende og fænomenologisk tilgang.

Fænomenologisk på den måde, hvor man forsøger at møde fænomenet, som det viser sig igennem en beskrivelse fra den anden uden selv at lægge sin egen forestilling ind i, hvordan forholdene er. En måde at gå "til sagen selv" (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann 2020). Den fænomenologiske tilgang viser sig også i de uddybende spørgsmålstyper, hvor der spørges helt konkret. F.eks. *"Er I i et mødelokale, eller er det ude mellem andre, du vejleder?"* Spørgsmålet stilles for at få en iagttagelse frem, som kan forstås og forklares. Interviewer forsøger at sikre, at praksisfortællinger bliver inddraget i det empiriske materiale, for at kunne undersøge, hvordan vejlederne har ændret deres praksis og arbejdet med teorien. Udover de opfølgende direkte spørgsmål er der også stillet mere brede og direkte teoretiske spørgsmål, netop for at det også kommer frem, hvordan de interviewede forstår og forklarer praksis med de teoretiske begreber som refleksionsramme.

Interviewet er kodet begrebsdrevet. Koder er nøgleord, og begrebsdrevne koder er teoristyrede (Tanggaard & Brinkmann 2020), i dette tilfælde ud fra den undervisning på efter- videreuddannelsesforløbet, vejlederne deltog i, og efter hvad vejlederne valgte at fokusere på inden for den neuropædagogiske ramme. Koderne blev perception, krop og sanser, følelser, spejling, arousal og refleksion. I analysen er forsøget at finde frem til, hvordan de teoretiske begreber er koblet til praksis, og hvordan de udvikler praksis. Analysen i artiklen kommer derfor til at strukturere praksiserfaringerne – det er omverdensmodellen valgt til. Der er ud fra en neuropædagogisk tilgang sat en intervention og forandringsproces i gang, som undersøges.

Denne måde at arbejde på lægger sig op ad et aktionsforskningsperspektiv, hvor man netop igangsætter forandringsprocesser ud fra et teorigrundlag og efterfølgende undersøger feltet ud fra en teoriramme (Nielsen & Nielsen 2020). I dette tilfælde er der også et sammenfald mellem det teorigrundlag, interventionen er sat i gang efter, og teorien, der analyseres med. Dette er gjort for at komme i dybden med forståelsen af praksis i et neuropædagogisk perspektiv, og derfor kan den teoretiske ramme ikke anvendes til at sætte en overordnet kritisk vinkel på den neuropædagogiske praksis. I forbindelse med artiklen og det aktionsforskningsmæssige læringsperspektiv er det ikke et problem, at analysen er båret af neuropædagogiske refleksioner. Hvis et større undersøgelsesprojekt skal laves, kan det være relevant at se på den her foreslåede neuropædagogiske tilgang i et andet perspektiv. Der kunne fokuseres på diskursen i den neuropædagogiske tilgang. Det kunne også være relevant at anvende en sociologisk vinkel, men det er helt afhængigt af, hvad målet for undersøgelsen er.

NEDSLAG I EN NEUROPÆDAGOGISK TILGANG

Den teoretiske forståelsesramme er neuropædagogisk med udgangspunkt i hjerne-krop-omverdensmodellen. Modellen anvendes som udgangspunkt for i analysen at strukturere de forskellige lag i vejledningen og kommunikationen. Derudover anvendes forskellige neuropsykologiske begreber, som er udvalgt ud fra de begreber, informanterne nævner i interviewet. Teorien anvendes til at forstå den ændring af praksis, vejlederne har arbejdet med. Afsnittet giver baggrundsforståelse for den neuropædagogiske tilgang.

Omverdensmodellen og den tredelte hjerne er central i den neuropædagogiske tilgang og danner rammen. Derudover præsenteres begreberne perception, spejling og arousal som udvalgte nedslag i den tilknyttede neuropsykologiske teori.

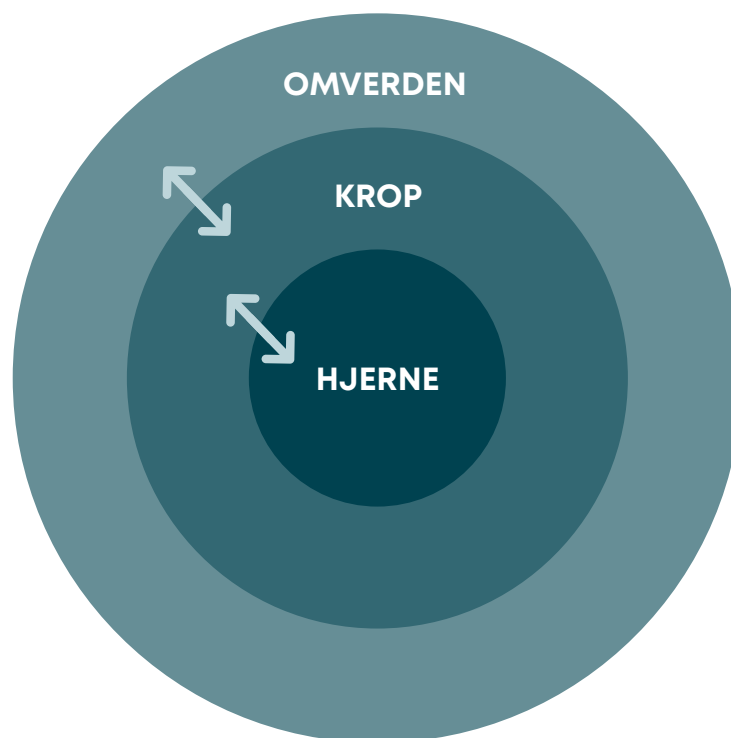
HJERNE-KROP-OMVERDEN

Omverdensmodellen udtrykker et helhedssyn og fremhæver en tæt forbundet sammenhæng mellem hjerne, krop og omverden. De tre

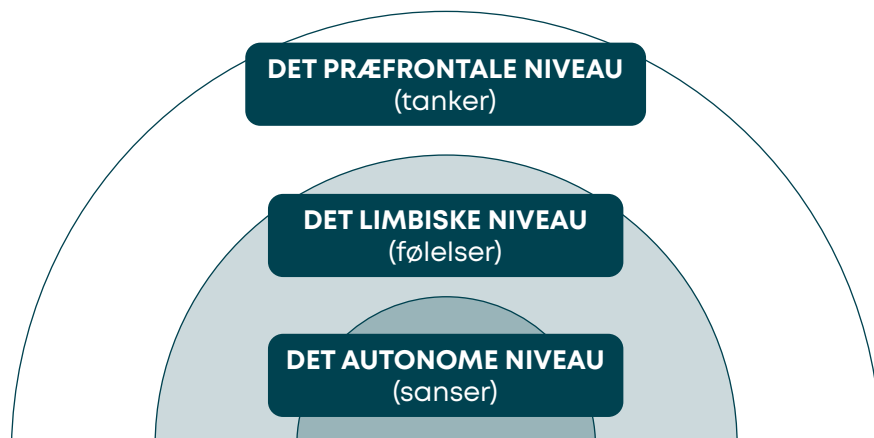
elementer er udtryk for et relationelt system med flere delelementer. Hjernens biologi og mentale processer er socialt indlejret og betinget af historie og kultur. Mentale processer foregår ikke kun i hjernen, men er bundet til kroppen og omgivelserne. Hjerne og krop arbejder sammen, og man handler ud i omverdenen, og samtidig påvirker omverdenen kroppens muligheder og hjernens processer. Det hele foregår i processer i kredsløb mellem hjerne, krop og omverden (Fredens 2018). Hjernen er i kroppen, og kroppen er i verden, hjernen er kropsliggjort (embodied), da krop og hjerne indgår sammen i sociale relationer i omverdenen (Fredens & Fredens 2014). En forståelse af det neuropædagogiske er derfor ikke kun en forståelse af hjernen, men af hjerne, krop, sociale relationer og samspillet med omverdenen i en helhed.

DEN TREDELTE HJERNE – KROP, FØLELSER OG REFLEKSION

En forsimpning af det område, der i omverdensmodellen er markeret



Omverdensmodel (Fredens 2012 s. 23)



(Model udarbejdet af forfatter inspireret af Hart, 2006, s. 25)

ved hjernen, kan illustreres ved MacLeans model af den tredelte hjerne.

Modellen viser en inddeling af hjernen i tre lag. Det autonome niveau, sanserne, det limbiske niveau, følelserne og det præfrontale niveau, tankerne. De tre lag arbejder sammen, og hjerneprocesserne er komplekse og inddrager alle tre lag. Det limbiske system interagerer med det autonome, sansende, fysiske niveau, og derfor er der ikke nogen følelser uden en fysisk reaktion og omvendt. Samtidig kan tanker frembringe emotioner, og til de fleste emotioner vil høre en tanke. De tre lag påvirker hinanden og arbejder sammen (Hart 2006). Kognition (tanker) inddrager både krop og følelser, og kognitive processer er afhængige af både det bevidste og ubevidste (Fredens & Fredens 2014). Processerne skal ikke kun tænkes lineære, men som vævet ind i hinanden gennem forbindelser mellem nerveceller i de tre lag.

PERCEPTION – KROP OG SANSER

Perception er en aktiv proces, hvor sansning integreres og fortolkes meningsgivende i de enkelte situationer. Sansning, tidligere erfaringer og følelser samles i et hele og i samspil med omgivelserne (Fredens 2018). Forventninger kan være meget mentalt stærke, de bygger på erfaringer og er med til at skabe perception og dermed

påvirke oplevelse og perception i ellers nye oplevelser. Det kan i nogle tilfælde betyde, at det oplevede bliver det forventede (Fredens & Fredens 2014), og bl.a. derfor kan måden, omverden opleves og integreres på, være forskellig. Perceptionen foregår i en helhed.

Perception er ikke kun en hjerneproces, men både krop og følelser involveres. Perceptionen er afhængig af den følelsesmæssige tilstand, et menneske er i. Den følelsesmæssige tilstand påvirker situationen og perceptionen, f.eks. om der er tale om en tilstand af tristhed eller glæde i en situation. Omvendt kan perceptionen af selv en lille ændring i omgivelserne også ændre følelserne og påvirke de igangværende hjerneprocesser, fordi hjernen er en del af et større kropsligt system, der reagerer på ændringer (Barrett & Bar i Fredens 2018). Perceptionen er forbundet med vores tegn læsning. Tegnaflæsning kræver fokus på en selv og den anden, hvor man anvender tegn som en evaluering af, om udviklingen går i den rigtige retning, eller om retningen er forkert (Fredens 2012). Det kan i forbindelse med vejledning være både tegn i den nære kontakt – f.eks. øjenkontakt og smil, og mere overordnede tegn, at eleven f.eks. begynder at huske og overholde aftaler, hvis det er det, der har været udgangspunktet for en ønsket læreproces. Den forkerte

retning ville være, hvis eleven ser ned i bordet og fortsætter med at glemme aftaler. Tegn kan både være handlinger og emotionelle tilstande.

FØLELSER – SPEJLING

Mennesker registrerer hurtigt emotionelle forandringer hos hinanden. Små forandringer som f.eks. øjenbrynenes placering. Vi aflæser den andens emotionelle tilstand. Hvis den anden sender signal om, at der ikke er noget at frygte, så vil vi slappe af og føle os trygge i relationen. Når vi aflæser ansigt og øjne positivt, opstår der en følelse af styrke og berigelse i kontakten, og der opstår mulighed for evt. restitution. Social støtte er ikke kun at være sammen i en gruppe, men at blive hørt og set af de mennesker, der omgiver én (Van der Kolk 2019). Det er i nærværet, at vi er den tætte omverden for hinanden.

Når mennesker er tæt sammen, aktiveres begge personers nervesystemer. Gennem spejlprocesser oplever mennesker hinandens bevægelser, følelsesmæssige tilstand og hensigter. Ofte indtager man samme stilling som dem, man er i dialog med, stemmerne taler i samme rytme, og den andens følelser "smitter". Hvis den anden er vred, bliver begge det måske, eller den ene kan blive trukket ned af den andens depressive tilstand (Van der Kolk 2019). Der opstår en spejling af den andens kropsholdning og følelsesmæssige tilstand, ofte helt ubevidst (Hart 2006). Gennem et bevidst arbejde med, hvad man selv signalerer, og hvad den anden signalerer, kan man arbejde med spejling, følelser og stemninger i mødet med andre mennesker – og ændringen af en følelsesmæssig tilstand.

Som nævnt tidligere er der også en påvirkning på sanseniveauet, hvor f.eks. arousalniveauet er væsentligt for kontakten og for påvirkning af følelserne.

AROUSAL – KROP

Arousal er et udtryk for vågenhedsgraden og aktivitetsniveauet. Når arousal er på sit laveste, sover man. Bliver man f.eks. forskrækket, går arousal på sit højeste og medfører øget hjertefrekvens og blodtryk. Arousal kan befinde sig på forskellige stadier imellem yderpunkterne, søvn og højaktivitet (Fredens 2012). Arousalregulering er en vigtig faktor i regulering af både krop og følelser (Hart 2006). Arousal har også betydning for spejling, et uroligt miljø eller et uroligt, stresset menneske kan skabe uro i den anden (Fredens 2018). Omvendt kan man påvirkes til at være rolig, hvis omgivelserne og den person, vi er tæt på, er rolig. Arousal mærkes kropsligt og påvirker følelserne. Høj arousal kan medføre en følelse af spænding, lyst til bevægelse, frygt, angst eller vrede. Lav arousal kan føre til ro, restitution, søvn, afmagt eller tilbagetrækning. Arousal alene bestemmer ikke den følelsesmæssige tilstand, men følelser, krop og omgivelser påvirker hinanden.

TEORIENS INSPIRATION TIL PRAKSIS

Modellen af hjernens tre niveauer gav den første inspiration til vejledernes arbejde. Det var i forbindelse med den, de blev opmærksomme på, at deres kommunikation måske var for verbal og kognitivt rettet, og at de ikke havde nok fokus på sanse- og føleniveau i deres kommunikation og det komplekse samspil mellem hjernens tre niveauer. Erkendelsen blev, at for at få åbnet for mere og bedre kommunikation og dialog kunne en vej være at arbejde med sanse- og føleniveau.

Temaerne "Perception – krop og sanser", "Følelser – spejling" og "Arousal – krop" blev nogle af de væsentligste udgangspunkter for den måde, vejlederne har arbejdet med omverdensperspektivet og dermed den neuropædagogiske tilgang.

EMPIRI OG ANALYSE

VEJLEDNING AF UNGE I ET NEUROPÆDAGOGISK PERSPEKTIV

Analysen er struktureret efter omverdensmodellen, og analysen af artiklens empiri er udarbejdet med afsæt i ovenstående teoretiske perspektiver.

Vejledningen foregår både som planlagt uddannelsesvejledning, men også løbende i undervisningen og spontant, når en ung har brug for det. Vejlederne har arbejdet ud fra et neuropædagogisk perspektiv med en forståelse af, at den unge påvirkes af omverdenen, og at vejlederne skal tilbyde den unge en omverden, der betyder, at den unge kan udvikle sig og reflektere og blive i stand til selv at kunne søge i en positiv retning, der danner grobund for egen udvikling og læring. Af interviewet fremgår, at vejlederne er bevidste om, hvordan de fysiske omgivelser påvirker, og hvordan de som vejledere kommunikerer og aktiverer følelser og tanker hos de unge. De har set på, hvilken sansepåvirkning og perception omgivelserne kan give set fra de unges perspektiv, og hvordan de som vejledere selv er omverden for den unge. Det er i omverdenen, den pædagogiske handling foregår, hvor de unge skal støttes i deres refleksion og ikke kun anvises.

OMVERDEN

I læsningen og analysen af interviewet giver det ud fra de udledte temaer i fokusgruppeinterviewet mening at beskrive det, der udgør omverdenen, i flere lag. De er her inddelt i tre planer, som vejlederne agerer indenfor. Der er de overordnede fysiske rammer og kontekst, de relationelle rammer og forhold samt den nære relationelle interaktion mellem to mennesker, der mødes om vejledningen.

Det overordnede plan, der i denne sammenhæng er fokus på, er f.eks. bygningerne, dagstrukturen/skemaudformning, uddannelsernes opbygning, lokalet, det personlige

møde foregår i, placering og indretning. Det næste plan er det overordnede relationelle, hierarkier, symmetriske og asymmetriske relationer og evt. andre mennesker i rummet i en vejledningssituation. Det sidste plan er f.eks., hvor vi kommunikerer i et nærvær med en anden, i dette tilfælde det fysiske møde mellem vejleder og den unge. Det er her, mimik, tonefald og kropssprog spiller en stor rolle.

OMVERDEN

– DET OVERORDNEDE LAG

Vejlederne har set på de fysiske rammer fra den vejledtes perspektiv, men også måttet forholde sig til de vilkår og konteksten, der på forhånd er givet, og som der skal navigeres indenfor. En af vejlederne skal vejlede ude på de virksomheder, hvor de unge kan være i praktik. Det ser han som en fordel, hvis de unge er et sted, hvor de befinder sig godt. Han fortæller om, at mange unge bærer dårlige skoleoplevelser med sig, og det kan påvirke vejledningen i negativ retning, når omgivelserne minder dem om folkeskolen. De unges perception i omgivelser, der minder dem om folkeskolens dårlige oplevelser, hvad enten det har haft med faglighed eller sociale oplevelser at gøre, kan påvirke negativt. Det kan sætte gang i følelsesmæssige lag, som kommer til at præge vejledningen. Når det er kurser i en ny sammenhæng, der giver mening for de unge i forhold til interesse og beskæftigelse, f.eks. det at tage et truckcertifikat, så kan de unge i nogle tilfælde have en anden følelsesmæssig indfaldsvinkel. Indholdet og meningen får da en mere positiv indvirkning på forventningerne, end der ellers ville have været for dem i et klasselokale. Omgivelser og perceptionen i omgivelserne har betydning for den unges indgang til, åbenhed for og dialog med vejlederen. Nogle gange vejledes der i et klasselokale eller værksted fremfor et mødelokale, andre gange på en gåtur.

“Når vi arbejder med det fælles tredje, når vi er i gang med noget med vores hænder eller noget andet, hvor vi er fokuserede ... Den helt klassiske, det er, når vi er ude at køre en tur i bil, når vi begge to kigger ligeud, så kører samtalen, og munden den står ikke stille, men det kan også være simpelthen at arbejde. (...) De snakke, vi får over vores arbejde, er helt klart dem, der lykkes bedst, fordi kroppen kommer i funktion (...), og lige pludselig kommer der nogle andre gode snakke ind.”

(vejleder)

Sanseindtrykkene fra omverdenen påvirker og aktiverer tidligere ubevidste hukommelsesspor. Til dem er altid knyttet en følelse (Fredens 2018), og den følelse kommer til at præge perceptionen, mødet, stemningen og det, der bliver talt om. I ovennævnte tilfælde kan den positive interaktion være påvirket af den måde, kroppen befinder sig i bilen eller er i gang med et stykke arbejde på, der ikke er for mentalt krævende. Hypotesen kan her være, at behag i kroppen kan give en afslappethed, lav arousal og en mental ro til at tale om noget af det, som den unge har brug for støtte til og til at reflektere over.

OMVERDEN

– DET OVERORDNEDE RELATIONELLE

Som tidligere nævnt i artiklen aktiverer perception følelser. Med baggrund i denne viden kan

vejlederen have bevidst fokus på rammerne og situationens mulige betydning for de følelsesmæssige lag. Vejlederen kan spørge til følelserne eller have en hypotese om, hvilke følelser situationen har igangsat. Dermed kan der arbejdes med situationen og de følelsesmæssige stemninger i rummet på et mere overordnet plan. Et andet element er egen placering i rummet, den unges placering og evt. de andre i rummet. Nogle gange foregår vejledning individuelt, andre gange, når der er skabt tryghed i rummet, benytter vejlederen sig af at kunne vejlede, når andre unge er til stede.

“Jeg bruger sådan meget gruppedynamik, sådan meget, vi bruger hinanden, og eleverne de er så åbne over for hinanden; de er ikke bange – der er nogle ting, som er, som vi tager i enrum. De fleste af tingene kan jeg sige i forummet med eleverne, og jeg kan vejlede, og så er der også nogle andre, der hører efter (...) De stiller måske ikke spørgsmålet, men de sidder måske med samme problem”

(vejleder)

Det handler om, at selvom de unge er i et klasselokale, så er der tryghed og plads til, at de kan være åbne og modtage vejledning i forhold til noget af det, de har brug for. I løbet af fokusgruppeinterviewet taler vi om, hvornår en dialog lykkes. Det kan nogle gange have

betydning, at der foregår noget helt andet end det, man egentlig skal vejlede omkring. F.eks. uddannelse eller strategier til, hvordan man bliver bedre til at komme op om morgenen.

OMVERDEN

– NÆRVÆR, ÉN TIL ÉN-RELATION

Den neuropædagogiske tilgang betød, at vejlederne fik øjnene op for, hvordan de taler i vejledningen, men også kommunikationen i det hele taget, og hvad man skal være opmærksom på i flere forskellige lag i det fysiske rum, situationen, relationen og mødeøjeblikke. I forhold til det kognitive blev vejlederne opmærksomme på, at de kom til primært at tale til den kognitive del, den tænkende hjerne, uden at være bevidst opmærksomme på den unges følelsesmæssige kommunikation og heller ikke tidligere var så opmærksomme på, at det var en stor udfordring for de unge f.eks. at rumme alle ordene.

“(...) der er jo en ny tilgang for en ny elev. Jeg har elever, der er lige fra at være stærkt kognitivt udfordrede til elever, hvor det bare er nogle andre ting, der kræver støtte (...). Det var det der med, om vi er opmærksomme på, hvordan vi taler til eleverne.”

I denne nære kommunikation har de bevidst iagttaget og arbejdet med den nonverbale kommunikation. En vejleder beskriver, at hun ikke mere har computeren imellem sig selv og den unge, når hun vejleder, da hun oplever sig selv som mere nærværende og værende bedre til

øjeblikkontakt og til at læse den unges mimik og fornemme de følelser, der er på spil. En anden beskriver, hvordan den grundlæggende relation har betydning for, hvor tæt en vejleder kan være i kontakten.

“Vi kender jo vores elever, vi ved, hvornår vi ikke skal lægge hånd, eller hvor det faktisk er det eneste, der hjælper. Det har også noget at gøre med den spejling, der sker, fordi du kommer med din arousal, der bare er. Du samler hende op. Hele det der, som vi ved en hel masse om, ikke også. Der sker heroppe. Hvor vi spejler hinanden.”

(vejleder)

Her bliver nævnt både arousal og spejling. Begge dele påvirker samtalen. Hvis den unge er i uro, kan vejlederen møde den unge med kropslig fysisk ro på en måde, som den unge kan kapere i situationen. Det kræver, at vejlederen kan mentalisere, i forhold til hvad den unge har brug for. En af vejlederne bruger udtrykket at ”lægge en bro ud”. Når hun først er i nær kontakt, og arousal er nede hos begge parter, og spejlingen er afstemt, så ”lægger hun en bro ud” til dialog. Her skal snakken glide, og hun nævner, at hun ikke skal komme med tusind råd, men være til stede for den unge og skabe rum og social støtte for ro til refleksion. Vejlederne beskriver også, hvordan de bruger meget øjenkontakt og

kropslige signaler. Både til at vise, at de er nærværende, men også til at vise de unge, om de i situationen er på rette vej.

“Jeg har brugt rigtig meget sådan nonverbal øjenkontakt, for mange af dem søger jo. Er jeg på rette spor? Det, jeg gør nu, er det okay? (...) Man må bare nikke eller ryste på hovedet, eller hvad man nu kan gøre.”

(vejleder)

Eksemplet viser, at kommunikationen ikke altid skal følges af ord. Perceptionen bliver, at den unge i sin søgen efter pejlemærker godtager vejlederens signaler og derefter handler i en given situation. Læringen kommer til at sidde i kroppen og følelserne og kan senere være grundlag for refleksion i yderligere vejledning. Her lærer den unge at agere hensigtsmæssigt i en situation, tegnlæse den anden og selv blive læst, for at kunne percipere og spejle.

KROP, FØLELSER OG REFLEKSION

Kroppen er med i processerne på flere måder. Som bund for og afspejling af følelserne, påvirkningen fra de fysiske omgivelser, situationen og den andens tilstedeværelse. Vejlederne oplever, at det primært er den auditive sans, der kommer til at appellere til. For at appellere til flere sanser har en af vejlederne forsøgt med en teknik, hvor den unge selv skriver ned, hvad der er væsentligt, og illustrerer visuelt. Det giver et bedre overblik. En anden har forsøgt sig med, at når man kaster en bold, så har den, der griber den, ordet og skal sige noget – for at få krop og sanser i

gang, men stadig med det verbale og det auditive som væsentligt. Det er dog vejlederen, som skal tage initiativet til at inddrage flere sanser og mere krop.

“De tager ikke selv initiativet. Det er mig som støttkontakt, som tager initiativet til at lave den her embodiment, læring med kroppen forrest, men når jeg gør det, så bliver den grebet. Det, jeg mener, er, at et eller andet sted så ligger der de der små kloge kroppe, der gerne vil, men ikke kan, men som måske selv ikke formår at komme i gang på den måde.”

(vejleder)

ET VEJLEDNINGSVÆRKTØJ

Vejlederne arbejdede videre med en tilgang med at have kroppen og noget sansemæssigt med ind i en vejledning om familie, boligforhold, kæreste og uddannelse. De udarbejdede et vejledningsværktøj, som skulle give mulighed for at øge brugen af flere sanser og skabe opmærksomhed og koncentration i vejledningssamtalen både for dem selv og for den unge. Vejledningsværktøjet består af nogle træbrikker med emojis på, som symboliserede de ting og personer, der var relevante for den unge. Derudover en plade med rødt, gult og grønt, hvor den unge kan placere sin brik, i relation til hvilken betydning brikken har i den unges liv.



Citaterne her er fra den første erfaring med at vejlede på ovenstående måde. Vejlederne videofilmde sessionen efter tilladelse fra den vejledte, hvilket gav dem mulighed for at analysere på den unges reaktioner efterfølgende, så det ikke kun var selve oplevelsen, de arbejdede med, men kunne vende

tilbage til videoen, hvis der var noget, de var i tvivl om.

Vejledningsværktøjet kommer til at støtte både eget og den unges refleksionsniveau på en måde, hvor både krop og primært følelser er med. Ved at flytte rundt med brikkerne og være i dialog i forhold til placeringen af brikken kan der

“Og de her brikker, de understøttede bare hendes hukommelse på en helt anden måde, end vi før havde oplevet ved bare at tale med hende sådan over vejledningssituationerne. Så vi fik hele den der taktile, visuelle, auditive del. Det smeltede sammen i det her. (...) når hun satte brikkerne, så skabte det nye spørgsmål, så kunne jeg, så fik jeg jo set på problemstillingen på en anden måde, som skabte nye spørgsmål (...) Plus, der var ting, der stadfæstede sig i hende på en anden måde. Vi opdagede, at når hun sad med x-emojien, så sad hun med den længe i hånden og krammede. Der skete noget helt fysisk (...) Det sagde hun også selv. Hun sagde: ”Jeg kan mærke, der er følelser i det“

(vejleder)

komme nye refleksioner og erkendelser frem, som den unge bedre kan handle efter, end hvis hun ikke havde fået en egen erkendelse af samtalens indhold og situationens sammenhæng. Der er også mulighed for at vende tilbage til en placering, hvis man har talt ud af et nyt spor. Fordi brikkerne er 3-dimensionelle, kommer der en visuel-spatiel forståelse af opsætningen, hvilket er en faktor i den måde, arbejdshukommelsen fungerer på. Man kan også opnå det ved en tegning, men her er det aktiveret direkte. Brugen af værktøjet kræver et vist niveau af symbollæsning og forestillingsevne. Til nogle grupper unge vil fotos af den bestemte person eller det præcise sted være bedre end tegningerne. Det vigtige er at sørge for, at den unge er med på det, og her er vi igen tilbage ved perceptionen – hvilken følelsesmæssig erindring og association vejledningsværktøjet aktiverer.

Vejledningsværktøjet kommer til både at åbne for kommunikationen på alle tre hjerneområder og bliver kropsliggjort, samtidig med at værktøjet er indrettet, så det er muligt at inddrage omverdensrelaterede problemstillinger i vejledningen. Samtidig med anvendelsen af værktøjet tænkes der fra vejledernes side også over de fysiske rammer, stemningen i lokalet, den enkeltes følelser og den nære relation, herunder også eget kropssprog og mimik.

KONKLUSION KROP, SANSER, FØLELSER OG REFLEKSION

Vejlederne havde en hypotese om, at deres dialog med eleverne til dels var for verbal og kognitivt rettet. Den neuropædagogiske tilgang har inspireret vejlederne til at flytte en primær verbal vejledning til også at lægge vægt på sanse- og følelsesmæssige fænomener i kommunikation og dialog. Gennem en neuropædagogisk forståelsesramme har vejlederne arbejdet med sanser,

arousal, følelser og spejling i kommunikation og vejledning.

I forbindelse med det udviklede vejledningsværktøj er erfaringen, at en mere visuel og taktil tilgang også giver bedre overblik for eleven og understøtter elevens refleksioner. Vejlederne er blevet opmærksomme på den måde, de handler pædagogisk, relationelt og didaktisk på i en vejledningssituation. Fokusgruppeinterviewet viser et stort fokus på vejledernes egen rolle i samspillet og dialogen i vejledningssituationen og deres forståelse af dem selv som omverden for den unge. Vejlederne har arbejdet med, hvordan den nonverbale del er en stor del af kommunikationen og bærende for, hvad der kommer ud af en vejledning. De har benyttet sig af et neuropædagogisk teorigrundlag til at reflektere over og forny praksis og udviklet en vejledning med fokus på det kropslige, sanserne og det følelsesmæssige som grundlag for handling og refleksion for eleverne. De interviewede har fået et fælles sprog, der betyder, at de tydeligt kommunikerer sammen om, hvad de overvejer, og hvordan de handler.

Den viden, der er genereret i forbindelse med arbejdet med dialog og vejledning, og som kommer frem i fokusgruppeinterviewet, er pga. den meget lille undersøgte gruppe ikke repræsentativ. Undersøgelsen viser ikke, om nogen

tilgange har en bedre virkning end andre. Undersøgelsen er et indblik i og en refleksion over, hvordan man kan arbejde på at udvikle sin vejledning ud fra et neuropædagogisk perspektiv. Set fra de fire vejlederes perspektiv giver tilgangen anledning til en bedre kontakt i dialogen og til en mere forankret refleksion hos de unge i vejledningssituationerne. Det neuropædagogiske perspektiv giver argumenter for, hvorfor de gør, som de gør.

PERSPEKTIVERING – INSPIRATION TIL PRAKSIS OG FORSKNING

Nysgerrigheden på den kropslige og følelsesmæssige kommunikation og betydning for refleksion er ikke kun relevant i forbindelse med vejledning, men i kommunikation, refleksion og læring i det hele taget. I undervisningen og i en pædagogisk praksis, hvor man støtter, hjælper og skaber læringsrum, kan inspirationen fra interviewet og artiklen bruges, og de fagprofessionelle kan selv lave lignende løsninger, hvor der er reflekteret over kommunikation på flere niveauer, så der appelleres til både krop, sanser, følelser og refleksion.

Næste skridt for at undersøge vejledningen yderligere kunne være at lave et større antal interviews med en bredere gruppe af vejledere og interviewe unge om deres erfaringer med vejledningen og dialogen, og om det har nogen

virkning i forhold til egne problematikker. Disse interviews skulle være en del af et aktionsforskningsprojekt, hvor den neuropædagogiske tilgang anvendes til inspiration til praksis, som beskrives og følges op gennem interviews med både vejlede og vejledere.

Fordelen ved et aktionsforskningsprojekt er, at man sammen med vejlederne kan undersøge forandringsmulighederne undervejs og i et dialogisk samspil løbende justere indsatser – både vejlednings- og undersøgelsesmetoder (Jensen 2019). Der kunne arbejdes med det kropslige og dermed sansemæssige samt spejling og følelsesmæssig kommunikations betydning for refleksion og udvikling. Man kunne vælge at analysere med flere neuropsykologiske begreber, end der her er benyttet. F.eks. kunne man udvide med et fokus på arbejdshukommelse og læring eller udvide begrebet refleksion til også at omfatte mentaliseringsevne, da de to begreber er beslægtede. I denne artikel er det refleksion, som er valgt, da vejlederne selv har haft det fokus.

Litteraturliste

- Fredens, K., 2012. *Mennesket i hjernen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K., 2018. *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K. & Fredens, M., 2014. Cognition som social handling. *Kognition & pædagogik*, 24(93), s. 32-43.
- Hart, S., 2006. *Hjerne, samhörighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, B. Tanggaard, L. & Brinkmann, S., 2020. Fænomenologi. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, red. *Kvalitative metoder*. 3. udgave. København: Hans Reitzels forlag. S. 281-308.
- Jensen, J. B., 2019. Design af aktionsforskningsprojekter - et æstetisk samskabende blik på vidensudvikling. I M.S. K. Sunesen red. *Aktionsforskning. Indefra og udefra*. Frederikshavn: Dafolo. S. 61-84.
- Lystbæk, C.T., 2009. Pædagogikkens termonologiske trængsel. Undervisning, vejledning og coaching – hvad er forskellen? *KvaN*. 83(29), s. 28-38.
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A., 2020. Aktionsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard red. *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 137-160.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S., 2020. Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, red. *Kvalitative metoder*. 3. udgave. København: Hans Reitzels forlag. S. 33-63.
- Van der Kolk, B. A., 2019. *Kroppen holder regnskab. Hjerne, psyke og krop i healing af traumer*. Århus: Forlaget Klim.

MENTALISERING IGENNEM VIDEO- FEEDBACK OG BEVÆGELSESLÆG

Video som kontekstuel redskab – til udvikling af
mentaliseringsevnen 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 mentaliseringsevnen. 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 implicitte 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 mentaliserings-evnen 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 (specialklasser 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 sovemaske¹. 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 sovemaske 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 mentaliseringsevnen. 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 implicitte 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 MENTALISERINGSEVNEN

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 monitørere 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 & Mirenda, 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 eksplicitere 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 understøttende 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 eksplicitere 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. & Mirenda, 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.

սՇՆ

