FEVU

# 22693: Specialpædagogisk støtte i almene dagtilbud

# Inspirationsmateriale til brug i undervisningen

© Børne- og Undervisningsministeriet. Maj 2025. Materialet er udviklet af FEVU i samarbejde med Line Birch Mathiasen. Materialet kan frit kopieres med angivelse af kilde.

FEVU

**Udviklet af:**

Line Birch Mathiasen

Cand.pæd. i Generel Pædagogik, Underviser

SOSU H

E-mail: lbm@sosuh.dk

Tlf.: 25103652

## 1. Uddannelsens sammenhæng til jobområde (FKB)

Moder-FKB:

2877 Pædagogisk arbejde med børn og unge

Desuden tilknyttet følgende af FEVU's FKB'er:

2223 Socialpsykiatri og fysisk/psykisk handicap

2877 Pædagogisk arbejde med børn og unge

2726 Arbejde på klubområdet og i kulturhuse

### Arbejdsfunktioner

Uddannelsen forventes primært at tiltrække deltagere med professionel erfaring inden for det pædagogiske område, særligt dagtilbud og folkeskole. Arbejdsfunktionerne der præsenteres i dette afsnit, har derfor fokus på de specifikke udfordringer og muligheder, der er forbundet med inklusion af børn med socialkognitive vanskeligheder i netop disse kontekster.

Deltagergruppen omfatter forventeligt en bred vifte af professionelle, herunder pædagoger, pædagogiske assistenter, pædagogmedhjælpere, dagplejere og støttepædagoger. Deres arbejdsområder spænder vidt, fra det tidlige læringsmiljø i vuggestuer og dagpleje til undervisning og pædagogisk arbejde i folkeskole og fritidstilbud. Den store variation i deltagernes professionelle baggrund og arbejdssteder afspejler de forskelligartede betingelser, der er forbundet med at inkludere børn med socialkognitive vanskeligheder i forskellige pædagogiske praksisser. Børns behov for støtte og de ressourcer, der er til rådighed, varierer betydeligt afhængigt af institutionens størrelse, organisering og de øvrige børns behov.

Professionelle, der arbejder med børn med socialkognitive vanskeligheder, møder derfor en række forskellige udfordringer i deres daglige arbejde. Disse kan omhandle både organisatoriske forhold,

såsom normering og tilgængelighed af støttepersonale, og pædagogiske overvejelser, såsom valg af interventioner og samarbejde med primære omsorgspersoner og kolleger. Den konkrete udformning af det pædagogiske arbejde vil således være afhængig af en række faktorer, herunder institutionens størrelse, karakter og de individuelle børns behov.

FEVUs undersøgelse Arbejdsmarkedspolitisk redegørelse 2024 beskriver vigtigheden af kompetenceudvikling af personalet og skriver følgende: ”De lokale uddannelsesudvalg har bemærket et øget kompetencebehov som følge af målgruppen af børn med særlige behov og krav om faglighed i håndtering af opgaver med fokus på trivsel, deltagelsesmuligheder, relationer og børnefællesskaber i dagtilbud og skole.” (FEVU, 2023, s. 22).

## Deltagerforudsætninger

Deltagernes forskellige forudsætninger på baggrund af erfaring, jobfunktion, uddannelse og organisatorisk tilhørsforhold skaber en mangfoldig læringskontekst. Deres individuelle forudsætninger påvirker deres forståelse af, og evne til, at anvende de præsentererede handlingsperspektiver. Trods disse forskelle er uddannelsen fokuseret på deltagernes fælles ønske om at forbedre trivslen og adfærden hos børn med socialkognitive vanskeligheder.

En central del af deltagernes læringsproces er refleksion over deres professionelle relationer til målgruppen. Herunder indgår overvejelser om, hvordan børnenes adfærd påvirker den professionelle tilgang og omvendt. Deltagernes forudgående erfaringer med målgruppen spænder vidt, fra ingen eller begrænset erfaring, til omfattende viden og erfaring. Denne variation giver anledning til forskellige forventninger og behov i forhold til uddannelsens indhold.

Den varierede målgruppe medfører blandt andet også variation med hensyn til det pædagogiske subjekts alder, adfærd og diagnoser, hvilket bidrager yderligere til kompleksiteten i deltagernes erfaringsgrundlag. Hertil kommer forældresamarbejdets betydning, som ofte kræver en særlig indsats på grund af de udfordringer, som socialkognitive vanskeligheder kan medføre for både barn og familie.

Deltagernes arbejdsplads spiller en afgørende rolle for deres udgangspunkt. Professionelle fra almen praksis kan have mindre erfaring med målgruppen, mens specialiserede institutioner tilbyder en mere målrettet indsats. En fælles deltagelse fra samme arbejdsplads kan styrke implementeringen af ny viden og kompetencer. Endelig kan der være behov for at tilpasse undervisningen til deltagere med forskellige forudsætninger, herunder læsefærdigheder.

## Relevante uddannelser at kombinere med

Uddannelsen *Specialpædagogisk støtte i almene tilbud* er relevant at kombinere med en lang række AMU-uddannelser.

42834 Anerkendende kommunikation i omsorgsarbejdet

42665 Samspil og relationer i pædagogisk arbejde

44274 Konflikthåndtering i pædagogisk arbejde

44859 Neuropædagogik som redskab i pædagogisk arbejde

47981 Mennesker med udviklings- og adfærdsforstyrrelser

47982 Understøttende undervisning i folkeskolen

48215 Arbejdet med personer med autismespektertilstande

48390 Arbejdet med lavaffektive metoder – Low Arousal

48670 Mentalisering i omsorgs- og relationsarbejde

48726 Arbejdet med børn i udsatte positioner

## 2. Ideer til tilrettelæggelse

**Uddannelsens struktur og indhold:** Uddannelsens samlede varighed er 5 dage, og dens opbygning kan tilpasses efter behov. Et sammenhængende forløb er optimalt, især ved kombinering med andre relevante uddannelser. For selvstændige forløb anbefales en mere fleksibel struktur, hvor deltagerne får mulighed for at anvende den nye viden i praksis. Den praktiske fase involverer samarbejde med børn, unge, kollegaer og forældre, og afsluttes med en fælles refleksion over erfaringerne.

**Læring gennem praksis:** Uddannelsens grundlag er deltagernes egne erfaringer. Ved at udarbejde og analysere konkrete cases, f.eks. i form af skriftlige beskrivelser eller videoer, får deltagerne mulighed for at dykke ned i deres egen praksis. Denne induktive tilgang sikrer, at undervisningen tager udgangspunkt i deltagernes individuelle behov og styrker deres motivation. Det er vigtigt at understrege betydningen af tavshedspligt og anonymitet i forbindelse med case-arbejdet.

**Mangfoldighed i erfaringer:** Det socialkognitive område er præget af en stor diversitet af erfaringer og perspektiver. For at sikre en konstruktiv dialog, hvor alle deltageres erfaringer beriger undervisningen, er det essentielt at anvende undervisningsmetoder, der fremhæver den enkelte deltagers bidrag. Case-arbejde og refleksionslogbøger er værdifulde redskaber i denne sammenhæng, da de giver deltagerne mulighed for at strukturere deres tanker og bidrage aktivt til den fælles læringsproces.

## 3. Temaer

### Temaoversigt

Den procentvise fordeling på uddannelsen er angivet efter temaoversigten.

- Tema 1: Børn med socialkognitive vanskeligheder 25 %
    - Emne 1: Diagnoser: ADHD, autisme, m.m.
    - Emne 2: At se hele børnegruppen, barnet og ikke kun en diagnose

    - Emne 3: Social læring
- Tema 2: Det lovmæssige grundlag 5%
    - Emne 1: Dagtilbudsloven, Folkeskoleloven
    - Emne 2: Barnets lov
- Tema 3: Mentalisering og spejling 20%
    - Emne 1: Kort om mentalisering og herunder redskaber
    - Emne 2: Kort om spejling
    - Emne 3: Hjælp til selvregulering og værktøjer
- Tema 4: Specialdidaktik i et inkluderende læringsmiljø 20%
    - Emne 1: Hvad er specialdidaktik
    - Emne 2: Det inkluderende læringsmiljø
- Tema 5: Indretning og struktur i hverdagen 20%
    - Emne 1: At skabe tydelig struktur og synlighed
- Tema 6: Etik og etiske dilemmaer i praksis 10%

## Tema 1: Børn med socialkognitive vanskeligheder

Dette inspirationsmateriale sætter fokus på udviklings- og adfærdsforstyrrelser ved personer, der er normaltbegavede, som indkredses i det følgende[1]. Ud over en diagnostisk indkredsning i forhold til udviklings- og adfærdsforstyrrelser sættes fokus på de sociale aspekter af en funktionsnedsættelse, der ser ud til at være særlig betydningsfuld

### Tema 1: Emne 1: Diagnoser: ADHD, autisme, m.m.

Med afsæt i den allerede nævnte deltagerforskellighed i forhold til erfaring med målgruppen er det vigtigt, at underviser følger (mindst) to spor. På den ene side introducerer til eksisterende faglig viden om de store målgrupper ADHD og autismespektret – og adfærdsforstyrrelser/problemskabende adfærd – på den anden side giver deltagerne mulighed for at arbejde med særligt udvalgte målgrupper indenfor gruppen af udviklings- og adfærdsforstyrrelser.

Her kan man rette opmærksomheden mod diskussionen om diagnosekulturen og dens indvirkning på de konkrete individer, som bærer diagnoserne. I denne sammenhæng kan underviseren finde inspiration hos Brinkmann et al. (Brinkmann, 2015). Udviklings- og adfærdsforstyrrelser karakteriseres ved at være usynlige handicap, som kun kan opdages gennem individets adfærd. De

[1] Bemærk, at AMU-uddannelsen Arbejdet med autismespektertilstande har fokus på de meget støttekrævende borgere med autisme – dvs. autisme og udviklingshæmning.

betydelige sociale udfordringer, som personer med disse forstyrrelser ofte oplever, fremhæver behovet for en grundig overvejelse af diagnosticeringsprocessen.

ADHD og autismespektrumforstyrrelser (ASF) er begreber, der anvendes til at beskrive specifikke symptomer, som relaterer sig til forskellige sociale, emotionelle og adfærdsmæssige karaktertræk, der ofte påvirker indlæring. Personer med ADHD og autisme oplever ofte en række sammenfaldende problematikker. Derudover er forekomsten af komorbide vanskeligheder (følgehandicap) vidt udbredt blandt alle former for adfærds- og udviklingsforstyrrelser (Kutscher, 2015).

Autisme (samt varianter heraf) er en af de diagnoser, der oftest stilles tidligt i barnets liv, i visse tilfælde allerede omkring 2-3 års alderen, og kan derfor være kendt før skolestart. ADHD kan derimod optræde som adfærd, der i varierende grad opfattes som markant allerede i børnehavealderen, men diagnosticeres som regel først i skoletiden. Da disse to diagnoser ofte er de mest fremtrædende i pædagogisk praksis, vil de blive behandlet her, mens andre diagnoser kun vil blive kort berørt.

Det kan med fordel beskrives hvordan diagnoserne opstår og hvad man i psykiatrien fokuserer på.

Autisme; Autismespektrumforstyrrelse (ASF) er et handicap, der hører til gruppen af gennemgribende udviklingsforstyrrelser. ASF er kendetegnet ved forstyrrelse i tre kerneområder (derfor gennemgribende):

- Forstyrrelse i socialt samspil
- Forstyrrelse i kommunikation
- Forstyrrelse i forestillingsevne, der giver anledning til stereotyp, repetitiv adfærd.

Den primære forklaring på sygdommens årsager/grunde (ætiologien) Gør venligst opmærksom på at nedenstående faktorer ikke er en facitliste:

- Biologiske faktorer: førstegradsslægtning (mor, far, søskende har ASF), medfødt.
- Miljømæssige faktorer: bl.a. infektioner under graviditet, for tidlig fødsel, lav fødselsvægt, høj alder hos forældre.

ASF er kendetegnet ved tidligt opståede udfordringer inden for de tre kerneområder: socialt samspil, kommunikation og adfærd, se tabellen herunder:

| Tabel 1.1. Centrale symptomer ved autismespektrumforstyrrelser (Marstrand, 2024) | |
|---|---|
| Socialt samspil | ○ Udfordringer ift. at danne og opretholde sociale relationer<br>○ Udfordringer med at interagere og aflæse nonverbale signaler<br>○ Manglende øjenkontakt, manglende pludren (hos det yngre barn)<br>○ Manglende interesse i omsorg fra forældre og søger ikke hjælp eller trøst |

| | |
|---|---|
| | ○ Manglende interesse i kontakt med jævnaldrende<br>○ Manglende situationsfornemmelse med uhøflig eller upassende adfærd og nedsat evne til at gå på kompromis i forbindelse med leg<br>○ Vanskeligheder med den naturlige sociale tænkning |
| Kommunikation | ○ Taler om emner uden interesse for, om de interesserer den, der tales med<br>○ Nedsat evne til spontan tale og manglende interesse for andres person eller perspektiv under samtale<br>○ Begrænset mimik, gestik og blikkontakt<br>○ Manglende/forsinket sproglig udvikling<br>○ Formaliseret sprog (kan lyde gammelklog)<br>○ Der kan være ekkolali, neologismer og idiosynkratisk sprogbrug |
| Adfærd | ○ Mannerismer: stereotype, repetitive bevægelser fx basken med hænder eller fingre eller rokkende bevægelser (oftest ved begejstring eller stress)<br>○ Interesser, der afviger i intensitet og emne sammenlignet med jævnaldrende (særinteresser) og høj detaljeorientering<br>○ Ensidig, repetitiv optagethed af en aktivitet såsom gaming anses også for at være en særinteresse<br>○ Nedsat forestillingsevne og mentalfleksibilitet, øget behov for rutiner |

Herudover kan der ses vanskeligheder, fx følgende: selvstændighedsudvikling, motorisk koordination, spiseproblemer (kræsne, selektive, sensitiv for smag og konsistens), sanseintegrationsvanskeligheder, søvnproblemer.

Kom gerne ind på en kort beskrivelse af undersøgelse og diagnostik af ASF. F.eks. mistanke om ASF opstår typisk på baggrund af afvigende mønstre inden for socialt samspil eller kommunikation sammenlignet med jævnaldrende eller ved tilstedeværelse af særinteresser. Det vil blive inddraget personer omkring barnet (forældre, pædagoger m.m.) Der kigges på somatisk, neurologisk andre symptomer.

De diagnoser der indgår under ASF: Infantil autisme, atypisk autisme, Aspergers syndrom og subtyper af ASF.

Underviser kan bruge ovenstående til en dialog med holdet i forhold til, at de enkelte deltagere konkretiserer autisme diagnosen med konkrete eksempler fra deres praksis. De senere år har der været en betydelig kritik af den negative definition af autisme som en forstyrrelse (Kaland, (2003). Autisme kan være en belastning som en stærk sårbarhed i den enkeltes liv. Følgende model kan bruges:

| Autismespektertilstand | ⟷ | Autismeforstyrrelse |
|---|---|---|
| Livskvalitet, Trivsel | | Mangler, forstyrrelse |
| Ressourcer | | Nedsat funktionsniveau |
| Mestring | | Ude fra perspektiv |

Pædagogisk må der altid arbejdes med afsæt i modellens venstre side. Ingen vokser af et negativt defineret ståsted, som de narrative tænkere siger det. Så pædagogisk bruges termen autismespektertilstand. Ved at tage udgangspunkt i, hvad mennesket kan og er motiveret for opleves, at der skabes mere udvikling og trivsel.

Sårbarheden er ofte stor ved autisme. Så udfordringer i miljøet eller komorbide lidelser kan opleves som en stor forstyrrelse af den pågældende. Noget, der ofte kan give grobund for misforståelse eller usikkerhed i mødet med et barn eller en voksen med autisme er den ofte meget skæve udviklingsprofil. Først og fremmest så er meget autisme ikke nødvendigvis overensstemmende med lav begavelse og vice versa.

Det er afgørende med grundig og nysgerrig dataindsamling omkring den enkelte person, deres forudsætninger og den måde den enkelte mestrer verden på.

Det betyder meget for mødet med omverdenen, at personen med autisme fremtræder så kompetent på en række områder, men fx på grund af store eksekutive vanskeligheder ikke formår at rydde op eller lave andre praktiske gøremål. Denne skævhed i forhold til omgivelsernes forventninger bør underviser adressere med holdet. Det kan betyde, at den professionelle og andre i omgivelserne møder barnet med autisme med alt for høje og alt for utilpassede forventninger, hvilket kan være en stor belastning for barnet med autisme (aspergerpartner, 2015).

Relevante differentialdiagnoser til ASF afhænger af barnets alder. For alle aldersgrupper bør man overveje mental retardering, ADHD og adfærdsforstyrrelser som differentialdiagnoser. I øvrigt er aldersgrupperne kendetegnet ved følgende relevante differentialdiagnoser (Marstrand, 2024).

- Småbørn: høre- og synshandicap, tilknytningsforstyrrelse, elektiv mutisme[2], dysfasi[3], specifik sprogforstyrrelse, omsorgssvigt, neuropædiatrisk lidelse[4].
- Skolebørn: tilknytningsforstyrrelse, elektiv mutisme, OCD, angst, depression, psykose.
- Unge: OCD, angst, skizofreni, personlighedsforstyrrelse, depression, skizotypi, psykose.

Gode links til undervisningen:

PFA Brug Livet Fonden støtter Landsforeningen Autisme (youtube.com)

ADHD: ADHD er en udviklingsforstyrrelse, der giver børn, unge og voksne problemer med evnen til at regulere opmærksomhed, hyperaktivitet og impulsivitet.

ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Mennesker med ADHD har ofte svært ved styre deres adfærd i forhold til den situation eller den relation, de er i.

Der tales om tre forskellige typer af ADHD (Bilenberg, 2024):

- ADHD, kombineret type – forstyrrelser af såvel opmærksomheden som af aktiviteten og impulskontrollen
- ADHD med overvejende eller udelukkende forstyrrelse af opmærksomheden – (nogen kalder det ADD)
- ADHD med overvejende hyperaktivitet og impulsivitet

Den sidste gruppe kaldet den kombinerede type (af hyperaktivitet og impulsivitet) er den langt mest udbredte.

Erfaring har vist, at typerne ikke er faste. Tværtimod ses det, at et barn, der begynder med den kombinerede type senere som voksen optræder med overvejende opmærksomhedsproblemer.

Man kender ikke til årsagen til eller de vigtigste risikofaktorer for udvikling af ADHD. Ætiologien antages at være multifaktoriel hvor arvelighed spiller en stor rolle. Faktorer, der antages at øge risikoen for udvikling af ADHD:

- Genetik: Ingen kendt arvegang, familiær ophobning (25% risiko for at udvikle ADHD hvis en forælder har det), tvillingestudier har vist arvelighed på op til 80%.

---

[2] Stumhed i udvalgte situationer Elektiv mutisme - social funktionsforstyrrelse eller angstlidelse? | Ugeskriftet.dk
[3] Tale- og sprogforstyrrelser Tale- og sprogforstyrrelser - Lægehåndbogen på sundhed.dk
[4] Forstyrrelser i nervesystemet Neurologiske sygdomme hos børn og unge (rigshospitalet.dk)

- Miljø: præterm fødsel, perinatal anoksi[5], lav fødselsvægt, lav apgar-score[6], alkohol og rygning under graviditet.

| Tabel 1.2. Diagnosekriterier for hyperkinetiske forstyrrelser, F90[7] (Marstrand, 2024) | |
|---|---|
| A | Opmærksomhedsforstyrrelse gennem mindst 6 måneder med ≥ 6 af følgende:<br>1. Kan ikke fæstne opmærksomheden ved detaljer, laver skødesløse fejl<br>2. Kan ikke fastholde opmærksomheden ved opgaver eller leg<br>3. Synes ikke at høre hvad der bliver sagt<br>4. Kan ikke følge instrukser eller fuldføre opgaver<br>5. Kan ikke tilrettelægger arbejde eller aktiviteter<br>6. Undgår eller afskyr opgaver som kræver vedholdende opmærksomhed<br>7. Mister blyanter, bøger, legesager eller andre ting som er nødvendige for at udføre opgaver og aktiviteter<br>8. Lader sig let distrahere af ydre stimuli<br>9. Er glemsom i forbindelse med dagligdagen |
| B | Hyperaktivitet gennem mindst 6 måneder med ≥ 3 af følgende:<br>1. Uro i hænder eller fødder, sidder uroligt<br>2. Forlader sin plads i klassen eller ved bordet<br>3. Løber, klatrer, farer omkring på utilpasset måde<br>4. Støjende adfærd ved leg, har vanskeligt ved at være stille<br>5. Excessiv motorisk aktivitet, som ikke lader sig styre |
| C | Impulsivitet gennem 6 måneder med ≥ 1 af følgende:<br>1. Svarer før spørgsmålet er afsluttet<br>2. kan ikke vente på at det bliver deres tur<br>3. Afbryder eller maser sig på<br>4. Taler for meget uden situationsfornemmelse |

[5] Iltmangel ved fødsel Anoksi | Neurorehabilitering – Kbh (kk.dk)
[6] Score af hudfarve, respiration, muskeltonus, puls og refleksor Apgarscore og neonatale komplikationer | Ugeskriftet.dk
[7] Forstyrrelserne er karakteriseret ved opmærksomhedsforstyrrelse, hyperaktivitet og impulsivitet

| | |
|---|---|
| D | Begyndelsesalder < 7 år |
| E | Forstyrrelserne optræder i flere forskellige situationer, fx både i skolen og hjemmet såvel som ved klinisk undersøgelse |
| F | Forstyrrelserne forårsager betydelige vanskeligheder eller vanskeliggør sociale, skole- og beskæftigelsesmæssige funktioner |
| G | Skyldes ikke affektive lidelser, angsttilstande og autismespektrumforstyrrelser |

Ud fra ovenstående kan der kommes ind på de tre centrale symptomer ved ADHD, symptomerne i skemaet behøver ikke være til stede:

- Opmærksomhedsforstyrrelse (selektivitet; at kunne fokusere sin opmærksomhed og lukke øvrige stimuli ude, vedholdenhed; at kunne blive ved den samme opgave i en længere periode, fleksibilitet; at kunne flytte fokus for sin opmærksomhed når det kræves.)
- Hyperaktivitet (Søvnproblemer særligt problemer med indsovning. Barnet kan fremtræde utålmodigt og forvirret. Barnet kan fremtræde med talepres og kropslig uro.)
- Impulsivitet (Udfordringer med social interaktion på baggrund af kernesymptomerne; impulsive handlinger og mange skift i aktiviteter, hvilket kan resultere i konflikter med både voksen og jævnaldrende og medføre en følelse af at blive uretfærdigt behandlet eller misforstået)

Differentialdiagnostik hos børn med ADHD: dårlig trivsel (medfører koncentrationsvanskeligheder), belastnings- eller tilpasningsreaktioner (medfører koncentrationsvanskeligheder), depression (medfører koncentrationsvanskeligheder), indlæringsvanskeligheder eller specifik udviklingsforstyrrelse, adfærdsforstyrrelse (ved overlagt trodsig adfærd fra barnet), tilknytningsforstyrrelse, gennemgribende udviklingsforstyrrelse (uro ses særligt ved skift, eller når barnet ikke kan finde mening i en aktivitet f.eks. i en skoleopgave).

<u>Adfærdsforstyrrelser og problemskabende adfærd:</u> Når underviseren skal håndtere adfærdsforstyrrelser og udfordrende adfærd, er det væsentligt at klarlægge, hvilke erfaringer deltagerne har med den målgruppe, de arbejder med. Adfærdsforstyrrelser spænder fra egentligt normbrydende og kriminalitetspræget adfærd til adfærd, som kan skabe problemer, men som måske ikke opfattes som problematisk af alle fagpersoner – selvom andre kan finde den f.eks. krænkende, irriterende eller truende.

I daglig tale bruges begreber som udfordrende adfærd, problemskabende adfærd, adfærdsproblemer og adfærdsforstyrrelser ofte om mindre alvorlige former for adfærd. I denne kontekst

anbefales det, at underviseren præsenterer adfærdsforstyrrelser som en del af et spektrum, der omfatter både alvorlige og dagligdags udfordringer (netpsych.dk, 2022).

- Eksempler på adfærd kan være:
    - Fysisk vold mod mennesker,
    - Grusomhed mod dyr,
    - Udtalt ødelæggelsestrang over for andres ejendom
    - Ildspåsættelse, tyveri, hærværk, løgnagtighed
    - Usædvanlig hypdreng og svære raserianfald, seksuel tvang, udbrud
    - Anvendelse af farlige våben
    - Tilbøjelighed til at komme i slagsmål m.m.

En adfærdsforstyrrelse kan være begrænset til kun at optræde i et specifikt miljø, f.eks. i hjemmet eller skolen. Derudover kan en adfærdsforstyrrelse indebære en markant og gennemgribende forstyrrelse af relationen til andre børn. Dette kan manifestere sig som isolation, afvisning, manglende popularitet og fraværet af varige venskaber. Det er dog også muligt, at adfærdsforstyrrelser forekommer hos børn, der generelt er velfungerende og integrerede i en jævnaldrende vennegruppe (Elvén, 2012).

Igennem hele tema 1, emne 1, er det vigtigt at underviseren italesætter børn og unges forskelligheder, grundet opvækst, miljø, livsvilkår, fødsel osv. Netop så der ikke laves facitliste og drages over en kam i tanken og talen om diagnoser. Emnet vil give en solid forståelse af diagnoser og hvordan vi ser på den enkelte i forskellige kontekster. Det leder videre til emne 2.

### Emne 2: At se hele børnegruppen, barnet og ikke kun en diagnose

Emnet kan fortrinsvist indledes med følgende citat:

”Men når jeg ser på de seneste årtiers udvikling, oplever jeg, at det gode børneliv og legen er under pres fra et samfund, som hele tiden vil noget med børnene: Vi måler og vejer og vurderer børn, fra de er fostre. Og i institutionerne kommer der flere krav om at følge med i, om børnene er gennemsnitlige nok, bevæger sig nok og har ord nok på det rigtige tidspunkt. Og legen vil man ’optimere’. Det gør mig alvorligt bekymret for, at vi er i gang med at ekspropriere noget af det helt unikke ved børnelivet,” siger Grethe Kragh-Müller. Det gode børneliv, børns trivsel og udvikling bygger ifølge Grethe Kragh-Müller på begreberne *being*, *belonging* og *becoming*. Being handler om at være til og være barn med ret til barndom for barndommens egen skyld. Belonging handler om behovet for at høre til i flokken. Becoming handler om, at barnet skal udvikle færdigheder og kompetencer for at kunne begå sig i det samfund, det vokser op i. ”De tre ting hører uløseligt sammen, og balance mellem dem er vigtigt, for at barnet kan udvikle sig og trives,” forklarer Grethe Kragh-Müller (Larsen, 2023).

Underviseren kan med fordel trække paralleller fra den social- og specialpædagogiske praksis til det almene område, når fokus er på at se barnet fremfor diagnosen. Det er vigtigt at undersøge

sociale og specialpædagogiske tiltag, der understøtter barnets deltagelse i fællesskaber. Særligt bør der fokuseres på de fællesskaber, som skabes med henblik på barnets positive udvikling, meningsfuld læring og trivsel. Det kan være nyttigt at belyse følgende dynamiske sammenhænge:

- Individ kontra kontekst: Det individuelle perspektiv i forhold til det relationelle og kontekstuelle perspektiv.
- Helhed kontra del: Helhedsperspektivet i dynamisk samspil med det detaljerede fokus, som kan opstå ved at rette opmærksomheden mod specifikke aspekter af barnets udvikling (f.eks. sproglige eller kommunikative funktioner eller en diagnose).
- Evidens kontra dømmekraft: Det evidensbaserede perspektiv i samspil med pædagogens professionelle og erfaringsbaserede dømmekraft.
- Kærlighed[8] kontra struktur: Anerkendende og omsorgsfyldte pædagogiske indsatser spiller sammen med den målrettede og strukturerede pædagogik.

Der kan med fordel kommes ind på trivsel og trivselsfællesskaber med udgangspunkt i Bjørg Kjærs begrebsafklaring (Kjær, 2010):

Trivsel opnås ved at etablere et læringsmiljø, hvor barnet har en oplevelsen af:

- Forbundethed: det at høre til.
- Anerkendelse: det at være synlig på legitime måder.
- Bevægelse: det at kunne indgå i og skabe dynamik og aktivitet.
- Kontrol: det at kunne styre og overskue

Ovenstående kan kombineres med psykolog Martin Seligmans PERMA trivselsteori (Seligman, 2011).

PERMA består af følgende fem komponenter:

- Positive emotioner: er oplevelsen af, at man mentalt og kropsligt føler sig godt tilpas.

[8] Kærlighed, som vi forstår det i et social- og specialpædagogisk univers, forklares fx af den internationalt kendte forsker Barbara Fredrickson som ”positivitetsresonans”: ”Kærligheden er det mikroøjeblik af varme og samhørighed, du oplever sammen med et andet menneske” (Fredrickson, 2013). Det er dog alt for forenklet at hævde, at kærlighedsfyldte indsatser alene gør det. Social- og specialpædagogiske indsatser bærer selvfølgelig præg af andet end blot ”ren” kærlighed. Hvis vi ser indsatserne forme sig i en afbalancering mellem to modpoler, så kan vi sige, at hvor kærlighed gror er den ene pol, så er rammesætning eller struktur den anden.

- Engagement: vi sige at være fuldstændig opslugt og interesseret i noget. Man føler sig involveret og forpligtet i det, man beskæftiger sig med. Engagement er udtryk for flow, og vi kan forbinde det med læringslyst og livslyst.
- Relationer: betyder at føle sig autentisk i sin tilknytning til andre. Det er oplevelsen af, at netværket, familien, det gode fællesskab og institutionskulturen har betydning.
- Mening: giver oplevelsen af, at det, man laver, og hele ens liv er meningsfuldt. De mål, man sætter sig, og de aktiviteter, man er i gang med, giver umiddelbart mening.
- At kunne noget: giver oplevelsen af mestring af og selvtillid i det, man laver. Det er en følelse af tillid til egen mestring i forhold til at realisere ens mål.

PERMA-modellen er en helhedsorienteret tilgang, hvor de forskellige faktorer indgår i et dynamisk samspil. For at fremme trivsel og personlig udvikling er det nødvendigt at arbejde med kombinationen og interaktionen mellem alle disse faktorer.

Afslutningsvis kan der trækkes paralleller til begrebet livsduelighed, som er det overordnede princip, der binder alle elementerne sammen. Kort sagt handler livsduelighedsindsatser om at styrke barnets evne til at håndtere sit eget liv (Linder, 2015; Linder & Lyhne, 2015).

Linder taler om livsduelighed som en tumlingedukke, se billede herunder:

Livsduelighed (Linder, 2015)

I livsduelighedens tegn er det en god idé at se på, hvad det kræver af den fagprofessionelle:

- At besidde pædagogisk optimisme
- At kunne tage barnets perspektiv
- At kunne indgå i didaktisk samarbejde
- At have blik for ressourcer – såvel som funktionsnedsættelser
- At besidde relationskompetence

- At besidde kompetencer til kommunikation, samarbejde og organisering

Der kan med fordel laves en diskussion/refleksion i grupper eller plenum og det komplekse og simple ved at se på barnet og ikke lukke sig om diagnosen.

Endelig kan underviseren i dette emne, inddrage begreber som narrativ teori og eksternalisering for at bevidstgøre deltagerne om brugen af ord omkring barnet m.m. I tråd med Michael Whites centrale postulat i narrativ terapi – at problemet i sig selv er det primære fokus, ikke personen – kan vi fremhæve, at vores oplevelser og identiteter er formet gennem de fortællinger, vi konstruerer om os selv og vores omverden. Denne socialkonstruktionistiske tilgang understreger, at ved at revidere vores narrative rammer kan vi potentielt transformere vores forståelse af en given situation. (White, 1989).

## Emne 3: Social læring

Når der i emne 1 og 2 tales meget om diagnoser og problemskabende adfærd, samt at se barnet frem for diagnoserne og adfærden. Kan der med fordel drages referencer til de socialkognitive vanskeligheder som børn med diagnoser kan have. Samt hvordan man kan hjælpe dem til social læring.

Eksempel: Den amerikanske forsker G. Dawson gennemførte i 2008 en central undersøgelse. Han analyserede en række filmoptagelser fra børns etårs fødselsdag. Ingen af børnene var på det tidspunkt udret, men nogle af børnene blev senere diagnosticeret med autisme. Filmoptagelserne af de senere diagnosticerede børn sammenhold han med optagelserne af de ikke diagnosticerede. Ved denne sammenligning opdagede Dawson, at man allerede i optagelserne fra etårs fødselsdagen kunne konstatere, at de autistiske børn adskilte sig fra de neurotypiske børn. De børn, der senere skulle få en autismediagnose, adskilte sig særligt ved at have nedsat social orientering. De udviste altså mindre tilbøjelighed til at rette opmærksomheden mod stemmer, ansigter og gestik. Det blev derfor tydeligt, at en intervention måtte omfatte en indsats i forhold til barnets sociale motivation (Brynskov, 2014).

Børn med opmærksomhedsvanskeligheder (ADHD) ses oftere i konfliktfyldte relationer, bl.a. fordi de ikke når at opfange de sociale signaler, de møder. Rettetheden, interaktionen og forståelsen er således væsentlige opmærksomhedspunkter i underviserens oplæg om socialkognitive vanskeligheder.

Social læring er oprindeligt udsprunget fra den amerikanske pædagogik; Nest[9] programmet. Det betyder i praksis, at man i Social læring har fokus på de positive udspil fra barnet, fortykker dem og

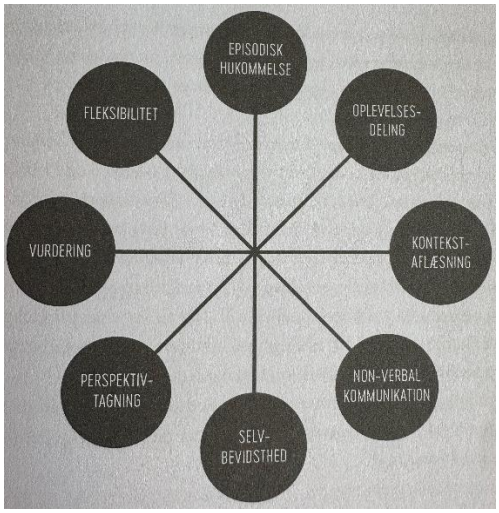
[9] Koenig, K. P., Bleiweiss, J., Brennan, S., Cohen, S., & Siegel, D. (2009). The ASD nest program: A model for inclusive public education for individuals with Autism Spectrum Disorders. Teaching Exceptional Children, 42(1), 6-13.

hellere fortæller barnet, hvad det skal gøre, end hvad det ikke skal gøre. Dette fokus kommer til udtryk på mange forskellige måder.

- Positiv voksenstøtte: at et barn mødes med en eller anden for positiv feedback i forbindelse med en bestemt adfærd, vil der være en større sandsynlighed for, at denne adfærd vil blive anvendt igen i fremtiden. (Cohen & Hough, 2013)
- Inddragelse af barnets styrker og interesser: Viden om barnets styrker og interesser er et godt udgangspunkt – og endnu bedre bliver det, hvis denne viden anvendes aktivt. Dette kan ske på rigtig mange forskellige måder. Der kan laves ”power cards” med børnenes favorit-interesser, aktiviteter kan benævnes efter interesser, særlige aktiviteter kan udvælges m. (Bartram & Dahlstrøm, 2021)

Social kognition er en kognitiv proces, der involverer vores evne til at forstå og fortolke andres mentale tilstande og adfærd. Som Bender (2019) fremhæver, handler det om at erkende, at andre individer har deres egne unikke tanker, følelser og perspektiver. Gennem social kognition bliver vi i stand til at afkode andres intentioner, motiver og sociale signaler, hvilket er afgørende for succesfuld social interaktion. Individer med socialkognitive vanskeligheder oplever udfordringer med at opfatte, bearbejde og reagere på disse komplekse sociale signaler, hvilket kan påvirke deres evne til at navigere i sociale sammenhænge.

Når underviseren taler om socialkognitive vanskeligheder, kan der med fordel tales om de otte kerneudfordringer: Episodisk hukommelse, oplevelsesdeling, kontekstaflæsning, nonverbal kommunikation, selvbevidsthed, perspektivtagning, vurdering og fleksibilitet.




De otte kerneudfordringer (Nielsen, Emma, E., 2024)

Børn diagnosticeret med socialkognitive vanskeligheder vil ofte udvise karakteristika, der afspejler de primære udfordringer forbundet med denne tilstand. Det er dog vigtigt at understrege, at børn med socialkognitive vanskeligheder er en heterogen gruppe, hvor hvert individ besidder unikke

styrker og svagheder. Ligesom neurotypiske børn er der stor variation i både udtryk og sværhedsgrad af de sociale vanskeligheder. Denne individualitet understøttes af diagnostiske kriterier, såsom autismespektrumforstyrrelser, hvor symptomerne kan variere fra milde til svære. Det er derfor afgørende at erkende, at socialkognitive vanskeligheder ikke er en ensartet tilstand, men snarere et spektrum, hvor udfordringerne manifesterer sig forskelligt fra barn til barn. (Bartram & Dahlstrøm, 2021)

## Tema 2: Det lovmæssige grundlag

”De fleste har engang gået i skole og har på den baggrund erfaring med skolen, hvilket giver anledning til også at have en mening om skolen og en mening om, hvordan lærerne burde undervise (…) Det, der foregår i undervisningen, påvirkes af alt fra regeringens love gennem ministeriets forvaltning af lovene til kommunale politikker og værdier, bestyrelsers børnesyn, ledelsens visioner og forældres bekymringer om lige netop deres barn (…) Ude i institutionerne skal personalet navigere i disse udefrakommende love, politikker, værdier og meninger” (Mathiasen, 2024).

Ud fra ovenstående citat, er det væsentligt at give en indflyvning i gældende lovgivning på børne og unge området. Herunder uddybes emne 1 og 2:

### Emne 1: Dagtilbudsloven, Folkeskoleloven

Som udgangspunkt bør deltageren kende lovgrundlaget for daginstitutionernes virke. Deltageren bør desuden kunne forholde sig til den pædagogiske praksis som en velfærdsopgave og have kendskab til, hvordan de politiske retningslinjer besluttes og udmøntes på statsligt, regionalt, kommunalt og institutionsniveau.

§ 1. i dagtilbudsloven skriver følgende:

”Fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring gennem dag-, fritids- og klubtilbud samt andre socialpædagogiske fritidstilbud (…) forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne, og skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbuddene og gøre overgange mellem tilbuddene sammenhængende og alderssvarende udfordrende for børnene.” (Retsinformation, 2024).

Deltageren vil ligeledes få en kort introduktion til Den styrkede pædagogiske læreplans indhold, der vil sætte dagsordenen for hverdagspædagogikken. Under temaet bør man berøre følgende emner:

- Det relevante lovgrundlag, f.eks. Lov om social service, dagtilbudsloven, den styrkede pædagogiske læreplan, tavsheds- og underretningspligt, magtanvendelse.
- Omsorg/omsorgssvigt
- Kommunale retningslinjer fra deltagerens egen arbejdskommune

- Institutionens retningslinjer og politikker
- Det fælles pædagogiske grundlag
- Læreplanstemaer (emu.dk)

Derudover bør der berøres en kort indflyvning i Folkeskolens formål, med f.eks. følgende skrevet på emu.dk: ”Folkeskolens formål er beskrevet i folkeskolelovens § 1 og står som et overordnet pejlemærke i forhold til folkeskolelovens øvrige bestemmelser. Formålsparagraffen beskriver visionen for folkeskolen ved at udstikke de mål, idealer og værdier, som skal være ledende for folkeskolens daglige virke.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Folkeskolens formål er en politisk formuleret tekst, hvori forskellige perioders skiftende politiske og pædagogiske holdninger og værdier gennem tiden er kommet til udtryk. Danmark fik sin første landsdækkende skolelov i 1814. Her betones børnenes udvikling til retskafne mennesker og nyttige borgere i staten. Siden fulgte 1937 (og 1958) med formuleringer om at styrke børnenes karakter med nyttige kundskaber. Fra 1975 og frem lægges vægt på elevernes alsidige udvikling, dannelse til et demokratisk samfund og forældresamarbejde.

Gennem alle perioder har formålsparagraffen fokuseret på skolens dobbelte formål – dannelse og uddannelse, hvilket ofte har givet anledning til debat.” (emu.dk)

### Emne 2: Barnets lov

Under dette emne, vil det være hensigtsmæssigt at kort fortælle om Barnets Lov fra 1. januar 2024. Indholdet i grove træk og hvad deltagerne kan anvende den til i dagligdagen og hvad de skal være opmærksom på. F.eks. ”Barnets lov samler reglerne for særlig støtte til børn ét sted. Loven for støtten er børn, der har behov for hjælp ud over almenområdet. Uanset om støttebehovet har afsæt i sociale problemer, en fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse m.m. Selvom målgruppen er børn og unge, vil støtten og hjælpen ofte skulle indbefatte støtte og hjælp til forældrene, og formålsbestemmelserne tydeliggør, at hjælp og støtte skal bygge på forældres ansvar for deres børn.” (Socialstyrelsen, 2024)

Et godt udgangspunkt kunne være paragraf 1 fra retsinformation.dk

*"§ 1.* Formålet med denne lov er følgende:

*1)* At tilbyde børn og unge og deres familier rådgivning, hjælp og støtte for at forebygge sociale problemer.

*2)* At tilgodese særlige behov, der følger af nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller særlige sociale problemer hos et barn eller en ung.

*Stk. 2.* Hjælp og støtte efter denne lov bygger på forældres ansvar for deres børn.

*Stk. 3.* Hjælp og støtte efter denne lov tilrettelægges efter en konkret og individuel vurdering af det enkelte barns eller den enkelte unges og familiens behov, forhold og forudsætninger." (retsinformation.dk)

Man kan med fordel inddrage Social- og Boligstyrelsens tre videoer om barnets lov til fagpersonale; Film 1: Introduktion til barnets lov, Film 2: Underretning, screening, afdækning og børnefaglig undersøgelse, Film 3: Støttende indsatser, anbringelse og opfølgning. (Videoer)

## Tema 3: Mentalisering og spejling

### Emne 1: Kort om mentalisering og herunder redskaber

For at kunne arbejde med og støtte mentaliserende er det som tidligere nævnt nødvendigt, at man som professionel medarbejder selv kan mentalisere. Det er en social kompetence, der kan udvikles hele livet.

I materialet er der derfor som en helt naturlig del lagt vægt på, at der både arbejdes med deltagernes egne mentaliserings processer såvel som målgruppen.

| Barnet/den unge | Den professionelle |
|---|---|
| **Udvikler evne til mentalisering +**<br>**selv- regulering + tilknytning**<br>**Den professionelle** | Fornemmelse for sig selv<br>og den anden og de indre processer<br>i interaktionen |

Psykolog Peter Fonagy (2007) har i de seneste årtier været en central skikkelse i revitaliseringen af mentaliseringsteorien. Ifølge Fonagy er mentalisering en fundamental byggesten i menneskelig interaktion, der forklarer, hvordan vi på et dybtgående niveau påvirker hinanden i komplekse sociale sammenhænge. Mentalisering er en universel menneskelig evne, der transcenderer kulturelle forskelle, selvom kulturelle faktorer kan have en indflydelse på dens udtryk. Fonagys integrerede tilgang, der kombinerer neuropsykologiske, psykoanalytiske og tilknytningsteoretiske perspektiver, går ud over ren teoretisering og tilbyder konkrete metoder til at fremme mentalisering i terapeutiske relationer. Denne tilgang har potentiale til at berige samspillet mellem fagpersoner og en bred vifte af klienter og samarbejdspartnere.

- Sammenfattende definitioner af mentalisering: ”At have sind på sinde” (Allen mfl., 2010;Mentaliseringsguiden s. 18) ”At kunne iagttage sine egne og andres tanker og følelser både indefra og udefra” (*Peter Fonagy)*”At have fokus på mentale tilstande hos en selv og hos andre, især i forbindelse med forklaring af adfærd.” (*Peter Fonagy*; *Mentaliserings-guiden* (Hagelquist, 2015, s.18)) *”Holding in mind – dvs. at rumme både sig selv og den anden i sin bevidsthed”* eller at kunne sætte sig i den andens sted – stille sig i hans sko, så at sige- og forsøge at forestille sig, hvad han tænker og føler og hvorfor han handler, som han gør” (*Per Wallroth, mentaliseringbogen, s. 12)* ” At tænke om følelser og føle om tanker” eller ” ” at forstå sig selv og andre ud fra mentale tilstande som tanker, følelser, impulser og ønsker” (Per Wallroth, kap.1)

At mentalisere er ikke det samme som at tænke – det er en **særlig måde** at tænke om sig selv og andre på. Mentalisering hænger tæt sammen med evnen til at regulere følelser- (vi kan dæmpe stress hos os selv, hvis vi forstår den andens mentale tilstand i forhold til følelser og tanker). Nedenstående sætninger beskriver kort, hvad mentalisering handler om:

At se sig selv udefra og den anden indefra

At forstå misforståelser

At smede mens jernet er koldt

Ifølge Jacobsen (2015) kan det være vanskeligt at skelne mellem begreberne *mentalisering, empati og anerkendelse*. Jacobsen definerer begrebet mentalisering som *at forstå sig selv og andre ud fra mentale tilstande* og beskriver begrebet ud fra følgende karakteristika:

- Omhandler både en selv og den anden.
- Omhandler både følelser og tanker med videre.
- Omhandler både anerkendelse og udfordring af mentale tilstande.

Empati defineres som at forstå og dele en anden persons følelser og har følgende karakteristika:

- Omhandler en anden person.
- Omhandler følelser.

*Anerkendelse* defineres som at se, værdsætte, acceptere og respektere en anden person og har følgende karakteristika:

- Omhandler primært en anden person.
- Omhandler værdsættelse og ressourcefokus.

Ifølge Jacobsen (2015) adskiller mentalisering sig fra empati ved at inkludere fagpersonens egen refleksion og intentioner i samspillet med den anden. Mens anerkendelse fokuserer på at værdsætte den anden, omfatter mentalisering både anerkendelse og et element af udfordring. Dette betyder, at fagpersonen kan støtte barnet i at udvikle nye perspektiver, selv i følelsesladede situationer. Forud for en sådan udfordring er det dog afgørende, at fagpersonen spejler og anerkender barnets følelser. Afslutningsvis understreges betydningen af, at undervisere skaber et trygt læringsmiljø, hvor mentalisering er integreret i undervisningen, og hvor underviseren selv fungerer som en rollemodel for mentalisering.

”Med et afsæt i læringssynet, en reflekteret og didaktisk overvejet pædagogik, samt en tydelig anerkendende evaluerings- og feedbackkultur som et aktivt og systematisk redskab kan rammen tilrettelægges for, at de vigtige mentaliserende kompetencer får plads til at komme endnu mere frem blandt deltagerne. Men det kræver også mod, empati og et blik for, hvordan man selv bringer sig med i rummet som underviser -hvad bringer jeg selv med ind i relationen? Er jeg nysgerrig på deltagernes perspektiver? Formår jeg at skabe en anerkendende kommunikation i rummet?” (SEVU, 2018)

### Emne 2: Kort om spejling

Det vil være en god ide at komme ind på Rasborgs (2016) teori om spejling.

Hvad er spejling?
En spejling er en beskrivelse af, hvad barnet måske tænker og føler, og af, hvordan det måske kan forstås. En spejling indeholder ikke noget om, hvad den voksne tænker, føler eller gerne vil have barnet til at gøre. Spejlingen er en formodning: ”Måske tænker du …” for vi kan hverken se tanker og følelser eller se, hvordan de kan forstås. Spejlingen er et udsagn, aldrig et spørgsmål. Derved kræver den ikke et svar af barnet.
Barnet kan gøre, hvad det vil med spejlingen: lytte til den, holde sig for ørerne, lave lyde, kommentere m.m.

Hvad er jeg-støtte?

- Jeg-støtte består i sin grundform i skridt for skridt at guide barnet gennem handlingsforløb ved at være tæt på barnet og give det små, enkle anvisninger uden forklaringer.
- Anvisningerne bør indeholde så små krav, at det må forventes, at barnet kan indfri dem.
- Den voksne tager ansvar for, at det går godt, og giver, når det alligevel ikke går godt, en ny og bedre støtte.
- Varianter af jeg-støtte kan være at sænke kravene til barnet, hjælpe det mere og at gøre situationen mere overskuelig.

## Emne 3: Hjælp til selvregulering og værktøjer

Her kan underviser inddrage teori om selvregulering og værktøjer her til fra Christina Abildgaard (2024) eller Klar til læring.

Hvad er selvregulering i forskellige aldre, og hvordan øver man det sammen med barnet. Med udgangspunkt i nedenstående tabel fra KLAR til læring. Venstre kolonne er er lidt information, hvor højre er hvordan det kan øves (klartillaring.dk).

| | |
|---|---|
| Selvregulering 0-2 år<br><br>Er at kunne forstå og regulere egne følelser. Selvregulering er behovsoplevelse og behovsudsættelse.<br><br>Fra fødslen er barnet udstyret med meget begrænset evne til selvregulering.<br>Evnen udvikles gennem nære relationer som barnet indgår i. Trygge rammer og opdragelse.<br><br>De første leveår er betydningsfulde i forhold til udvikling af selvregulering. Her grundlægges "arkitekturen/skelettet" for den fremtidige udvikling. | At øve sig i at vente på tur i forskellige situationer. F.eks. ved frokostmåltidet, hvor maden sendes rundt, i garderoben når flere børn skal have hjælp til tøj, ved hjælp til toiletbesøg.<br><br>At børnene lærer at vise empati for andre. F.eks. at hjælpe hinanden i garderoben, at give sin ven omsorg og trøst.<br><br>At barnet lærer at tolerere, at få et afslag/nej i forskellige situationer de møder i dagligdagen. F.eks. når vi skal til at spise, skal barnet ikke tage legetøj frem.<br><br>At lære at dele legetøj og andet med andre.<br><br>At øve sig i at blive siddende ved bordet, selv om man er færdig med at spise.<br><br>At barnet lærer at regulerer egne behov, f.eks.. at spise brødet, når pålægget er spist.<br><br>At lære at udsætte egne behov i mødet med andre børn og kunne hjælpe sin ven.<br><br>At barnet øver sig i at omstille sig til nye situationer. F.eks. ved aflevering og afhentning.<br><br>At barnet øver sig i at kontrollere sine følelser i pressede situationer. F.eks. at barnet ikke slår og bider, hvis barnet bliver sur.<br><br>At barnet begynder at få en fornemmelse for, hvordan man agerer i en given situation. F.eks. at barnet går på række og holder hinanden i hånden, når vi går på tur. |
| Selvregulering 3-5 år | **Spisning:** |

| | |
|---|---|
| At kunne tåle krav uden at bryde sammen.<br><br>At kunne sidde og spise med de andre i børnehaven og i familien.<br><br>At kunne vente til det bliver ens tur.<br><br>At tåle et nej.<br><br>At kunne klare at dele med andre uden at bryde sammen.<br><br>At kunne falde i søvn selv om aftenen.<br><br>At kunne sætte madkassen tilbage i køleskabet. | Tydelige genkendelige rammer, så barnet kender forventningerne, øger muligheden for at styrke selvdisciplinen.<br><br>Faste spisepladser, bruge visuelle medier til tidtagning af hvor længe vi sidder ved bordet giver barnet overblik over hvor lang tid det skal holde normerne ved bordet - opøver evnen til at holde bordskik, og vente på at vennerne også bliver færdige.<br><br>De langsomme spisere får overblik over hvor meget de skal justere deres spisehastighed for at nå at blive færdige.<br><br>**Toiletbesøg:**<br><br>Når bleen skal væk: Vi bruger tid på at barnet kan øve sig i at gå uden ble, komme på toilettet, opmuntre så barnet ikke giver op selv om der skal øves mange gange.<br><br>Håndvask kobles sammen med at man har været på toilettet, den voksne guider barnet så der kommer sæbe på, gnubbes/skrubbes og skylles og tørres.<br><br>**Lege/samling:**<br><br>Der er faste pladser, der er faste rutiner, der giver barnet overblik over hvad der forventes og hvor langt vi er i programmet.<br><br>Der gives kollektive beskeder, hvor barnet skal øve sig i at kunne vente med at udføre beskeden til der siges 'Værsgo'. |
| Selvregulering 6-9 år<br><br>At kunne lade være med at afbryde når andre taler.<br><br>At kunne håndtere et nej f.eks. at stoppe med at løbe på gangene i skolen.<br><br>At kunne tænke før det handler f.eks. ved at lade være med at slå. | Træne at kunne lade være med at afbryde, når andre taler ved at arbejde med:<br><br>Klassemøder med taletid, talebold/-stok. Lege "skibet er ladet med..." og lign. hvor man har ordet én ad gangen.<br><br>Italesæt/tydeliggør betydningen af at vente via små rollespil/cases. Anerkende den ønskede adfærd.<br><br>Være en konsekvent voksen: |

| | |
|---|---|
| At kunne sidde stille og holde fokus i et givet tidsrum.<br><br>At komme ind i klassen når klokken ringer. | "Nej" i øjenhøjde/anerkendende nej. Fælles front/loyal omkring fælles beslutninger (de voksne). At kunne tænke før det handler fx ved at lade være med at slå: Lave et "Pytometer"/sige "pyt"<br><br>Billedserie/visualisere problem (Trin for trin/Marys mob-bekuffert). Tegne problemet og efterbearbejde det med AKT/voksen.<br><br>Se film f.eks. "Storm", høre musik og bearbejde det på klassen. Giv alternative handlingsmuligheder.<br><br>At kunne sidde stille og holde fokus i et givet tidsrum: Visualisere tiden til opgaver f.eks. med ur på iPad. Lege stop dans, Simon siger, byen sover m.m. Belønning/straf ("Når/hvis I arb. godt i… min., så må I… "). Mindfulness/massage. |
| Selvregulering 10-12 år<br><br>At komme ind når klokken ringer.<br><br>At kunne overholde skolens regler – f.eks. omgangen med mobiltelefoner.<br><br>At kunne arbejde videre selvom man synes, det er kedeligt.<br><br>At kunne lytte til hvad andre siger og forholde sig til det uden blot at fortsætte i eget spor. | Arbejde med:<br><br>At komme ind når klokken ringer.<br><br>At kunne overholde skolens regler - f.eks. omgangen med mobiltelefoner.<br><br>At kunne arbejde videre selvom man synes, det er kedeligt.<br><br>At kunne lytte til hvad andre siger og forholder sig til det uden at fortsætte i spor.<br><br>At vi som lærere selv er rollemodeller.<br><br>At forklare eleverne reglerne for vores område. |
| Selvregulering 13-16 år<br><br>At udøve social kontrol f.eks. ved at kunne håndtere at samarbejde med forskellige klassekammerater uafhængigt af egne præferencer.<br><br>At kunne regulere sig i forhold til forskellige arenaer. | Arbejde med at udøve social kontrol f.eks. ved at kunne håndtere at samarbejde med forskellige klassekammerater uafhængig af egne præferencer. Dette kan øves i skolen ved at:<br><br>Lave faste makkerskaber i nogle definerede perioder, for at træne det at arbejde sammen med alle uanset niveau og indsats. |

| | |
|---|---|
| At kunne arbejdet med noget uden at være motiveret. | Eleverne oplever at arbejde i mange forskellige grupper som både er valgt af de voksne, men som også er tilfældigt valgte og med forskellig størrelse.<br>Fokus på alle elevers kvaliteter, så eleverne får øjnene op for hinandens kompetencer.<br>Det er vigtigt at eleverne får redskaber til at håndtere evt. konflikter. Ved konflikter skal der mægles.<br>Arbejde med at kunne regulere sig i forhold til forskellige arenaer. Dette øves i skolen ved at:<br>Lave fælles klasseregler.<br>Få gennemgået regelsæt for opførsel i f.eks. fysik.<br>Ved at vise cases der tydeliggør hvordan man opfører sig på forskellige arenaer f.eks. ud af huset/kirken/biblioteket og diskutere dem med eleverne.<br>Få besøg af folk udefra der kan fortælle om deres arbejde/oplevelser og hvordan de skal gebærde sig. |

Christina Abildgaard (2024) kommer med følgende punkter til selvregulering:

1. Træk vejret og find din egen ro, inden du møder barnet
2. Accepter og respekter at barnet har sin følelse, uanset om du er ved hvorfor eller er 'enig' i følelsen
3. Sæt roligt og kortfattet ord på hvordan barnet har det, uden at stille spørgsmål
4. Gør dig tilgængelig med din ro, tilbyd hjælp eller trøst og lad barnet sige til og fra

Tal gerne ind i det vi nogle gange kommer til at gøre i kampens hede:

1. Tager vores egen frustration/vrede med til barnet…
2. Sætter spørgsmålstegn ved om det nu er så slemt…?
3. Spørger ophidset til hvad der er galt eller hvorfor barnet slog…
4. Kommer med en masse forklaringer og løsninger og forsøger at 'fixe' problemet eller følelsen…

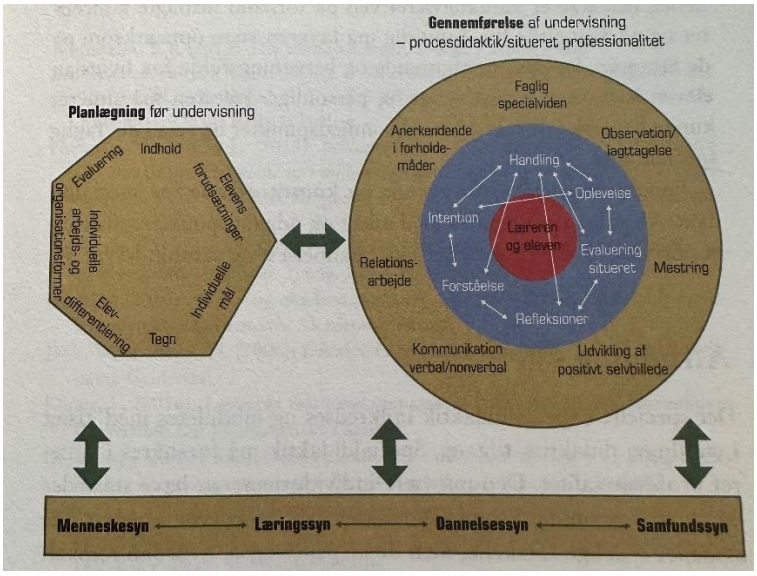
## Tema 4: Specialdidaktik i et inkluderende læringsmiljø

Når der undervises i temaet her, kan der med fordel tales ind i inklusion af børn med særlige behov, mellemformer, fra specialpædagogik til almen pædagogik m.m.

## Emne 1: Hvad er specialdidaktik

Under dette emne præsenteres en foreløbig indkredsning af begrebet specialdidaktik. Mette Bruun (2017) har lavet et bud på en specialdidaktisk model, der kan tages udgangspunkt i, når der tales om hvad specialdidaktik kan indeholde. Mette tager udgangspunkt i et skoleregi, men den kan stadig oversættes til dagtilbud og klub. Hvor fagbegreber kan ændres f.eks. Planlægning før undervisning – planlægning af dagligdag/aktivitet. Elevens forudsætninger – barnets forudsætninger.

Bruun har lavet modellen ud fra et stå sted i nogle korte opmærksomhedspunkter i specialdidaktiske overvejelser. Punkterne er, situationel professionalitet, specialdidaktisk fantasi, varierede og nuancerede handlemuligheder, læremidler og metoder.




(Bruun, 2017)

I modellen afspejles didaktiske og specialdidaktiske refleksioner over planlægning af dagen/aktiviteter, gerne før. F.eks. hvad skal der ske, hvad er forudsætningerne, de individuelle udviklingsmål, tegn på læring, differentiering, slutevaluering. Planlægningen bliver i specialdidaktik gennemarbejdet og kan derfor også ændres og løbende evalueres i relation til barnet og den professionelles forskelligartede intentioner, barnet og fagpersonens forskellige forståelser, fagpersonens løbende refleksioner, evaluering, samt ændringer. Alle ting bør indgå i de syn der er nederst i modellen; menneskesyn, læringssyn, dannelsessyn og samfundssyn.

## Emne 2: Det inkluderende læringsmiljø

Når der skal tales om inklusion er det væsentligt at der inddrages viden om begrebet inkluderende læringsmiljø. Et inkluderende læringsmiljø er et pædagogisk ideal, der sigter mod at skabe optimale betingelser for alle børns læring og udvikling. I dette miljø anerkendes og værdsættes diversitet, og der arbejdes systematisk for at tilpasse undervisningen/dagligdagen til den enkeltes behov og forudsætninger. Samarbejdet mellem almen og specialpædagogik er her centralt.

Et inkluderende læringsmiljø er karakteriseret ved følgende elementer:

- Individualisering: Undervisningen/dagligdagen tilpasses den enkeltes unikke læringsprofil, hvilket indebærer både differentiering og individualisering af indhold, arbejdsformer og vurdering.
- Fællesskab og samarbejde: Der skabes et stærkt fællesskab, hvor børn med forskellige baggrunde og kompetencer arbejder sammen og lærer af hinanden.
- Tilgængelighed: Læringsmiljøet er fysisk og socialt tilgængeligt for alle børn, uanset funktionsniveau.
- Inklusion i alle aktiviteter: Alle børn deltager i alle aktiviteter, og der tilpasses efter behov.
- Positivt læringsmiljø: Der skabes et trygt og støttende læringsmiljø, hvor alle børn føler sig set, hørt og værdsat.
- Samarbejde med forældre: Et tæt samarbejde med forældre er afgørende for at sikre et sammenhængende læringsmiljø for barnet.
- Systematisk evaluering og udvikling: Der foretages løbende evalueringer af det inkluderende arbejde for at sikre kontinuerlig forbedring.

Både almen og specialpædagogik har en afgørende rolle i at skabe et inkluderende læringsmiljø.

Specialpædagogisk personales rolle: bidrager med viden om forskellige funktionsnedsættelser og udvikler individuelle støtteplaner. Derudover tilbyder specialpædagogen rådgivning og vejledning til kolleger og forældre.

Almen pædagogisk personales rolle: har ansvaret for undervisning/dagligdag og implementering af de individuelle støtteplaner. Det kræver en høj grad af fleksibilitet, viden om forskellige læringsstrategier og et positivt syn på diversitet.

Et inkluderende læringsmiljø er et komplekst fænomen, der kræver en helhedsorienteret tilgang. Ved at inddrage både almen og specialpædagogiske perspektiver, kan der skabes optimale betingelser for alle børns læring og udvikling. Det er afgørende at anerkende, at alle børn har forskellige behov og at tilpasse undervisningen derefter (Mathiasen, 2024).

## Tema 5: Indretning og struktur i hverdagen

I dette tema vil der blive vendt hvordan daginstitutionen og eller klasselokalet kan indrettes og struktureres så børnene får deltagelsesmuligheder uanset forudsætninger. Der kan inddrages teorier fra mellemformer, NEST-pædagogik og andre specialdidaktiske overvejelser.

### Emne 1: At skabe tydelig struktur og synlighed

I dette emne vil der blive nævnt metoder man kan præsentere som konkrete metoder til at indrette en dagligdag med tydelig struktur og synlighed.

Et trygt og inspirerende læringsmiljø er fundamentet for børns trivsel og udvikling. Her spiller positive og støttende relationer en helt central rolle. Ved at fokusere på børnenes styrker og succeser, skaber vi en atmosfære, hvor alle føler sig set og værdsat. Det er vigtigt at tydeliggøre forventninger og strukturere hverdagen, så børnene ved, hvad der skal ske. Børn lærer på mange forskellige måder, og for nogle er visuelle signaler og rutiner særligt vigtige. Ved at supplere den mundtlige kommunikation med billeder, tegn og symboler, kan vi gøre det nemmere for børnene at forstå og huske informationer. Et eksempel kunne være at have en fast person, der tager imod børnene om morgenen. På den måde undgår vi afbrydelser, og børnene føler sig trygge ved at blive mødt af et kendt ansigt. Ligeledes kan en fast rutine for oprydning efter måltider bidrage til en mere rolig og overskuelig hverdag (Lykke, 2021).

Når der tales om fællesskabende og inkluderende pædagogik i de planlagte aktiviteter, kan med fordel inddrage samarbejdsmodellerne fra Nest.

De seks forskellige samarbejdsmodeller (Lykke, 2021):

- En hovedansvarlig og én, der assisterer: Denne model er god at anvende når der laves en aktivitet med en større gruppe børn. Den der assisterer, kan tilbyde støtte til det enkelte barn og ordne praktiske opgaver. Derfor behøver den hovedansvarlige kun at fokuserer på aktiviteten. Bruges mest i vokseninitierede aktiviteter.
- En hovedansvarlig og én, der observerer: Bruges ved synliggørelse af en problematik. F.eks. relationer børnene i mellem. Modellen giver data til forbedringer, hvad gik godt, hvad gik mindre godt. Den hovedansvarlige kan også få feedback på egen praksis.
- Alternative aktiviteter: Mindre grupper til differentiering af aktiviteterne ud fra barnets forudsætninger. Derved kan alle opnå oplevelsen af succes.
- Parallelaktiviteter: Hvor der arbejdes med den samme aktivitet bare i mindre grupper. Børnene deles måske efter alder, efter interesse med fokus på at styrke de gode relationer.
- Stationsaktiviteter: en aktivitet der deles op i mindre dele. Børnene inddeles i grupper og besøger aktiviteterne på skift. Der er en voksen ved hver aktivitet.
- Temaaktiviteter: F.eks. ved rollespil hvor de voksne formidler en historie for børnene.

Underviser kan med fordel bede deltagerne tale om hvordan dagligdagen er og hvilken model de anvender mest. Samt fordele og ulemper ved alle modellerne.

Dette leder over til et andet led i at skabe struktur og synlighed; refleksion. Hvor der fokuseres på at børn er mere ens end forskellige og at alle børn har krav på kvalificeret pædagogik. At børn gør de bedste de kan, og de voksne hjælper dem når de ikke lykkes og derfor ændrer på praksis. Derfor er det en forudsætning at deltagerne kommer omkring refleksion. Refleksion bruges til at udvikle ens praksis, både individuelt og i samarbejde med andre (Lykke, 2021).

Der kan tales ind i vigtigheden af struktur, rutiner og tilbagevendelse af samme, forudsigelighed og rytme. Der kan med fordel fokuseres på prioritering af hvilke rutiner der skal have fokus.

Det er ligeledes vigtigt at italesætte indretning, der kan inddrages følgende eksempler (Lykke, 2021):

- Tæppe på gulvet: På hver stue er et tæppe, der benyttes til samling, kombineret med navneskilte.
- Stemmeskala: På vægen kan hænges en skala med forskellige farver og tal, alt fra; ingen stemme – hviske – inde-stemme – ude-stemme – alarm-stemme. Det er den voksen der visuelt flytter på skalaen så barnet kan se hvad der forventes nu. Så i stedet for at skælde ud navigeres der med pilen.
- Pausehjørne: Indret et hjørne med en stol eller hule, hvor barnet efter behov kan trække sig, når der opleves uro eller man bliver træt.
- Visualisering: Skemaer over dagen, piktogrammer på kurve/kasser, time-timer, tredimensionelle piktogrammer.

Man kan derudover præsentere deltagerne for ting der kan gøres inden der arbejdes med mere struktur eller løbende (Mathiasen, 2024).

- Ryd op i lokalet, måske sammen med børnene. Fjern overflødige møbler og materialer. Inddrag akustiske løsninger i oprydningen.
- Gør jeg klart, hvad rummets indretning skal understøtte i den aktuelle klasse/stue. Hvad kalder netop denne børnegruppe på? Hvilke samarbejdsformer vil I gerne kunne praktisere?
- Tag udgangspunkt i de møbler, I har, tænk kreativt, flyt rundt, prøv af, evaluer, juster og flyt rund igen. Søg efter andre muligheder på lageret eller i depoter.
- Find gode uderum, aktiviteter/undervisning kan flyttes ud i, når det kan understøtte formålet med undervisningen/aktiviteten.
- Tag billeder af dit rum både inde og de, og del billederne, så du kan inspirere andre – husk anonymisering af hensyn til GDPR.

## Tema 6: Etik og etiske dilemmaer i praksis

Det er en kontinuerlig udviklingsproces, der medfører udforskning af muligheder, forskelle og valg. En proces der, som alt andet i det pædagogiske arbejde, rummer etiske udfordringer og dilemmaer og dermed kalder på praktiske etiske refleksioner. Etiske dilemmaer rummer ingen rigtige

løsninger, men må til stadighed diskuteres i forhold til, hvad man bør gøre og af hvilke hensyn. En måde at arbejde med disse dilemmaer kunne være en hurtig indflyvning i begrebet Etik med gennem gang fra kapitel 3, i bogen Kvalitet i social- og specialpædagogisk arbejde (Bjørnshave, 2020). Med efterfølgende gennemgang og brug af Den integrerede pædagog-etiske beslutningsmodel (DIP) (Husted, 2015).

Modellen kan hjælpe deltagerne til at forsvarer deres valg og handlinger på et etisk grundlag. Underviseren kan med fordel gennemgå modellen med dens tre begreber: *Pligter* (respekterer autonomi, undgå skade, behandle retfærdigt) *Konsekvenser* (fremme selvbestemmelse, fremme udvikling, fremme trivsel) og *Idealer* (handle med omsorg, handle med integritet, handle med etisk ansvarlighed). (Husted, 2015)

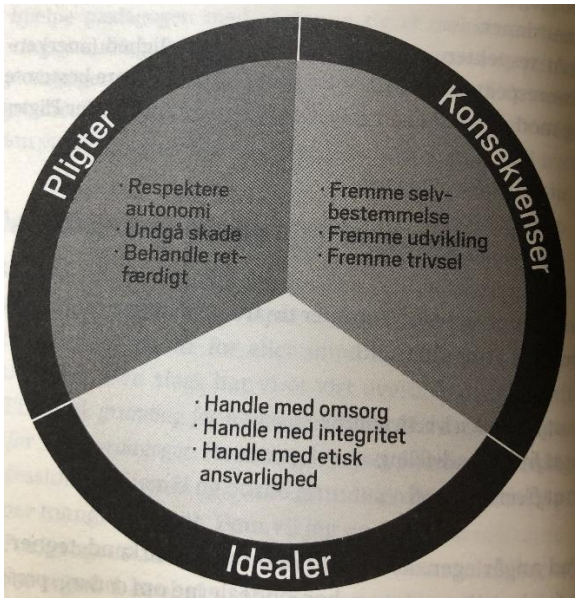



Foto: Etik og værdier i pædagogers arbejde - Den integrerede pædagog-etiske beslutningsmodel (DIP)

Arbejdet med modellen kan med fordel anvendes ved brug af deltagernes egne cases fra praksis eller ved brug af cases underviseren inddrager i undervisningen eller ved videoklip.

## Opgaver og undervisningsmaterialer

I dette afsnit vil der gennemngås opgaver, der kan laves under uddannelsen. Der kan sagtens tilføjes ekstra opgaver ud fra hvilken målgruppe der er på uddannelsen.

### Tema 1: Børn med socialkognitive vanskeligheder

Øvelse 1:

Denne øvelse udviklet af læringspraktiker Robert Greenaway har til formål at få deltagerne til at udveksle erfaringer med udviklings- og adfærdsforstyrrelser på en umiddelbar måde og opbygge et udvekslende undervisningsmiljø.

1. Person A stiller et spørgsmål til person B, som svarer - Kort. B stiller, dernæst på samme måde sit spørgsmål til A. Når parret er færdige rækker de hånden i vejret, for at signalere, at de er klar til at få en ny makker.

Parret finder nu selv hver sin nye makker.

2. Det nye makkerpar fortsætter som ovenfor med spørgsmål og svar.
3. Denne sekvens fortsættes, indtil underviser stopper den (efter de 6- 7 min)
4. Kort opsamling. Spørg ind til, hvad deltagerne er blevet opmærksomme på.
    a. Hvad hørte du, der var mest anderledes fra det, du selv tænkte om temaet.
    b. Hvilke nye formål har du fået øje på ved at være til stede her i dag?
    c. Hvad blev du mest inspireret af at høre?

Følgende spørgsmål produceret parvis kan bruges – underviser kan fabrikere andre/flere:

A. Hvis du intet vidste omkring børn med udviklings- og adfærdsforstyrrelser, hvad ville du så ønske, vi kom omkring på denne uddannelse?

B. Hvilken person i Danmark kæder du sammen med temaet om mennesker med udviklings- og adfærdsforstyrrelser?

A. Hvad tror du, er det mest uventede, du vil gå herfra med, når du går herfra i dag?

B. Hvad er det værste, man som voksen kan gøre over for et barn med udviklings- og adfærdsforstyrrelser?

A. Hvad er det bedste, du kan sige om børn med udviklings- og adfærdsforstyrrelser?

B. Hvad mener du, er den største fordom om børn med udviklings- og adfærdsforstyrrelser?

Øvelse 2

Deltagerne summer 2 og 2 med nærmest siddende i kort tid.

Et citat ad gangen. Underviser samler op undervejs. Det er vigtigt, at summe-tiden ikke er for lang for at fastholde dynamikken i undervisningen

Summeøvelse 2 og 2

Citat 1: Impulsivitet, aggressivitet, naivitet og en høj grad af affekt og impulsstyring som følge af kognitive handicap fremhæves især som medvirkende årsag til sociale problemer.

Citat 2: Mennesker med usynlige handicap fremhæves som særligt sårbare, fordi de i mindre grad mødes med forståelse og modtager mindre støtte for deres funktionsnedsættelse.

Diskuter de to citater ovenfor:

A. Hvorfor og hvordan mener I, at Impulsivitet, aggressivitet, naivitet og en høj grad af affekt og impulsstyring som følge af kognitive handicap fører til sociale problemer som voksne?
B. Er I enige i, at børn med udviklings- og adfærdsforstyrrelser møder mindre forståelse for deres udfordringer i hverdagen? Redegør for jeres overbevisning
C. Hvordan forklarer I, at børn med udviklings- og adfærdsforstyrrelser hyppigere end andre mobbes/ekskluderes?

Øvelse 3

Gruppeøvelse: Eksempler på eksternaliserende sprog:

Del deltagerne op i mindre grupper.

Giv hver gruppe et udsagn, der beskriver en typisk udfordring, som børn kan møde i deres hverdag (f.eks. "Han er så uopmærksom", "Hun bliver altid så vred").

Bed grupperne om at omskrive udsagnet ved hjælp af eksternaliserende sprog. F.eks.:

I stedet for "Han er så uopmærksom" kunne man sige: "Uopmærksomheden har det med at snige sig ind på ham, når..."

I stedet for "Hun bliver altid så vred" kunne man sige: "Vreden kommer ofte på besøg, når..."

Plenumdiskussion:

Saml grupperne og diskuter de forskellige eksempler.

Spørg ind til, hvordan de forskellige formuleringer kan påvirke barnets selvopfattelse og samspillet med omgivelserne.

Casearbejde:

Giv hver deltager et kort casebeskrivelse af et barn med en specifik udfordring.

De små cases:

Case 1: Lille Peter (4 år)

**Udfordring:** Peter har svært ved at dele med andre børn og bliver ofte frustreret og vred, når hans legetøj bliver taget fra ham.

**Eksempel på eksternaliserende sprog:** "Det ser ud til, at 'ikke-deling' har svært ved at slippe taget i dig, når du leger med de andre børn. Hvad tror du, der sker inde i dig, når 'ikke-deling' kommer på besøg?"

Case 2: Mia (8 år)

**Udfordring:** Mia er meget selvkritisk og har svært ved at tro på egne evner. Hun sammenligner sig ofte negativt med andre børn.

**Eksempel på eksternaliserende sprog:** "Det lyder som om, at 'tvivlen' har en tendens til at komme og hviske nogle ikke så søde ting i øret på dig. Hvad tror du, 'tvivlen' siger til dig, når du har lavet noget godt?"

Case 3: Anders (12 år)

**Udfordring:** Anders har svært ved at koncentrere sig i skolen og bliver let distraheret. Han har svært ved at følge med i undervisningen.

**Eksempel på eksternaliserende sprog:** "Det lyder som om, at 'koncentrationsproblemerne' har sneget sig ind i din skoletid. Hvordan påvirker det dig, når 'koncentrationsproblemerne' kommer på besøg?"

Case 4: Sofie (15 år)

**Udfordring:** Sofie er meget usikker på sig selv i sociale situationer og har svært ved at knytte nye venskaber.

**Eksempel på eksternaliserende sprog:** "Det lyder som om, at 'usikkerheden' har svært ved at slippe taget i dig, når du er sammen med andre. Hvad tror du, der sker, når 'usikkerheden' kommer på besøg?"

Bed deltagerne om at skrive ned, hvordan de ville tale med barnet om udfordringen ved at anvende eksternaliserende sprog.

Refleksion og opsummering:

Spørg deltagerne, hvad de har fået ud af øvelsen.

Diskuter de potentielle udfordringer og fordele ved at anvende eksternaliserende sprog i den pædagogiske praksis.

Opsummer de vigtigste punkter:

Eksternalisering handler om at adskille problemet fra personen.

Ved at bruge eksternaliserende sprog kan man skabe en mere objektiv samtale om udfordringen.

Det kan hjælpe børn med at få en mere positiv selvopfattelse.

Eksempler på eksternaliserende spørgsmål:

"Hvordan tror du, at 'vreden' påvirker dig, når den kommer på besøg?"

"Hvad kan vi gøre for at hjælpe dig med at få styr på 'uopmærksomheden'?"

"Hvornår mærker du, at 'angsten' begynder at komme snigende?"

## Tema 2: Det lovmæssige grundlag

Gruppe snak/Walk and talk om bevidst brug af lovgivning i dagligdagen

Dialogkort til Barnets lov Dialogkort til videoer om hjælp til udsatte børn og unge (sbst.dk)

## Tema 3: Mentalisering og spejling

Øvelse 1:

Praksisfortællingen er en metode til:

Personlig og faglig refleksion

Læring og udvikling for dig og din arbejdsplads. Med praksisfortællingen får du mulighed for at indkredse hverdagssituationer, der er betydningsfulde, fordi de rummer en bestemt situation, en problemstilling, et dilemma eller en pointe, som du er optaget af og gerne vil blive klogere på.

Udgangspunktet for DIN praksisfortælling skal således være, hvad DU:

- Oplevede i den pågældende situation
- Har brug for at vide noget mere om
- Ønsker at blive bedre til at håndtere

Praksisfortællingen kan følge deltageren gennem hele uddannelsen og inddrages løbende i undervisning og øvelser.

Eks. på en praksisfortælling

A. Jeg er dagplejer til 4 børn i alderen 1 år, 2 på 18 måneder og en på 2 år. Det er pigen på 2 år, som jeg nu vil fortælle om. Hun er en glad pige der snakker rigtig meget også om de andre børn. Hun er god til at hjælpe til og er idet hele taget meget kærlig og social. Hun sover

godt om natten og sover 3 timer hos mig til middag. Det sidste 3 måneder har hun været rigtig træt efter at hun har været i dagplejen et par timer. Hun kommer hurtigt i konflikt med de andre børn nogle gange er det så slemt at hun lukker helt ned og kun vil side hos mig. Hun græder meget og slår de andre børn og vil helst ikke dele legetøjet med de andre. De andre børn må helst heller ikke sidde hos mig, så begynder hun at græde og siger: ”nej!”.

B. Jeg er dagplejer for 4 børn i alderen 1-1,9 år. M er en pige på 1,4 år, hendes udfordring er, at hun ikke giver udtryk for sine basale behov. I spiser situationer rækker hun ikke ud eller udtaler at hun vil have mad/drikke. Hun sidder afventende. Jeg italesætter spisesituationerne: Vil du have rugbrød, mælk osv. Håber på respons, men der kommer ingen. Hun siger ikke fra ved smerte eller ubehag. Eks. M sidder på gulvet og leger, B kommer til at stå på M´s fingre, hvor hun kigger på B og afventer han flytter sin fod med store hjemmesko på, fra hendes fingre. Andre gange vælter de andre børn hen oven på M, når de har rejst sig og er gået videre, leger M igen uden nogen reaktion. Når jeg ser M slå sig, tager jeg hende op og siger Av det gør ondt, gør M opmærksom på, at det er ok at blive ked af det. M er udfordret ved at hun stadig er i krybestadiet. Vi har vores daglige rytme, hvor børnene venter på tur, for at blive skiftet inden de skal puttes. Vi snakker/synger og hygger os. Det bliver M´s tur og jeg giver hendes ben massage som jeg plejer, hvor hun begynder at græde og er nærmest utrøstelig. Jeg tager hende ind til mig og siger at det er ok, du skal have en ren ble, tøj på og ud at sove. M siger fra ved sine behov for legetøj, f.eks. hvis et barn tager noget legetøj fra hende, bliver hun ked af det.

Øvelse 2: spejling

Der kan med fordel inddrages fortællinger fra deltagerne omkring brugen af nonverbal spejling, Verbal spejling og gruppespejling.

- Hvad er hvad?
- Hvad ses der mest af i praksis?
- Hvad kan være komplekst?
- Hvordan kan det øves mere ind?
- Vigtigheden af de tre former for spejling

Øvelse 3: selvregulering

Hvordan kan der inddrages følgende i dagligdagen:

- Pause
- Skalering
- Styrker og interesser

Case: En 4-årig dreng kommer ofte i konflikt, når han leger med andre børn. Pædagogerne ved, at han er vild med dinosaurer, så derfor er det hensigtsmæssigt at øve hans selvregulering ved at lave en legegruppe med børn, der er på samme udviklingsniveau. Ved at legen tager afsæt i dinosaurer, motiveres drengen, samtidig med at han får et forspring i legen på grund af hans interesse for netop dinosaurer.

### Tema 4: Specialdidaktik i et inkluderende læringsmiljø

Øvelse 1:

Der kan med fordel diskuteres de fastsatte rammer på arbejdspladsen, kan der ændres på det? Hvad tilbyder vi? Børnegruppens forudsætninger?

### Tema 5: Indretning og struktur i hverdagen

Man kan bede deltagerne om at anvende Kolbs læringscirkel, som kan give refleksioner over egen praksis. Den kan anvendes som en forståelsesramme og et redskab til at arbejde med udvikling af pædagogisk praksis; data, refleksion, beslutning og handling.

### Tema 6: Etik og etiske dilemmaer i praksis

Se dokumentar: Smertensbørn del 1 & 2

Refleksionsøvelse: En refleksion over den dominerende fortælling, tal om følgende i grupper:

- Brugen af generaliseringer, f.eks. altid og aldrig
- Hvordan stiller man spørgsmål til antagelser i fortællingen
- Fokus på antagelser og ordvalg; særlig dygtig, urolig, ukoncentreret m.m.
- Det er de ord vi anvender der dominerer fortællingen om barnet

FEVU

## Litteraturliste mv.

Links til internetartikler og sider:


48670 Inspirationsmateriale.pdf (sevu.dk)

AMR 2024 FEVU_1.pdf (sevu.dk)

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/hyperkinetisk forstyrrelse) - information til sundhedsfaglige - Medicin.dk

Bekendtgørelse af barnets lov (retsinformation.dk)

Dagtilbudsloven (retsinformation.dk)

De lovmæssige rammer - Læreplanens formål og rammer - DAGTILBUD | Emu.dk

Grethe Kragh-Müller: Vi skal se børn, som de er, og ikke kun som det, de skal blive til | BUPL

Netpsych.dk - Adfærdsforstyrrelser

Nyt diagnosesystem: Det hedder autisme | Asperger Partner

Om Børnene Først og barnets lov | Social- og Boligstyrelsen (sbst.dk)

PFA Brug Livet Fonden støtter Landsforeningen Autisme (youtube.com)

Selvregulering/selvdisciplin - KLAR til læring (klartillaering.dk)

Støt børns selvregulering i 4 trin – Christina Abildgaard

Uddannelsens formål og historie - GRUNDSKOLE | Emu.dk

Videoer | Social- og Boligstyrelsen (sbst.dk)


Bøger:


Bartram, E. & Dahlstrøm, M. (2021). Social læring – En håndbog i at lære børn med socialkognitive vanskeligheder at forstå og handle i den social verden. Dansk Psykologisk Forlag

Bender, P. K. (2019). Social kognition i et udviklingsperspektiv: Theory of mind og emotionsforståelse. Psyke & Logos, 40(2), 169-188.

Bjørnshave, I. (2020). Kvalitet i social- og specialpædagogik -Grundbog til pædagoguddannelsen. Dafolo

Brinkmann og Petersen (2015) Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion. Klim.

Bruun, M. (2017). Kapitel 3: Det specielle ved specialdidaktik, I Specialdidaktik i teori og praksis – undervisning på specialskoler og i specialklasser. Hansen, H & Mårtensson, B (red). Hans Reitzels forlag

Brynskov, C. (2014). Introduktion til autisme. LOGOS: Audiologopædisk Tidsskrift, 72, 5-6

Cohen, S. & Hough, L. (2013). The ASD Nest Model – A Framework for Inclusive Education for Higher Functioning Children with Autism Spectrum Disorders. AAPC Publishing.

Elvén, Veje og Beier (2012), Udviklingsforstyrrelser og psykisk sårbarhed, Dansk Psykologisk Forlag

Fonagy, P.F., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2007). Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling. Akademisk Forlag.

Fredrickson, B. (2013). Kærlighed – nyt syn på vores overordnede emotion som styrer alt, hvad vi tænker, gør, føler og bliver. Mindspace.

Husted, J. (2015). Etik og værdier i pædagogers arbejde. Hans Reitzel

Jacobsen, Maja Nørgård og Chu Michael (2015) Mentaliseringskompetence – i professionel praksis med udsatte børn, unge og familier. Frydenlund

Kaland: (2003) Asperger Syndrom og Kognitiv profil. Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogik, årgang 81

Kjær, B. (2010). Inkluderende pædagogik – god praksis og gode praktikere. Akademisk forlag

Kutscher mfl. (2015): Børn med blandingsdiagnoser. ADHD, indlæringsvanskeligheder, autisme, Tourettes syndrom, angst med mere. En guide til forældre, lærere og andre fagfolk. 2. udgave. Med bidrag af Tony Attwood og Robert R. Wolff. Dansk Psykologisk Forlag

Linder, A. (2015). Livsduelighedens pædagogik – faglige pointer til den relationsprofessionelle. Dafolo.

Linder, A. & Lyhne, J. (2015). Temanummer – Livsduelighed. Kognition & pædagogik, 26.

Lykke, K. (2021) Nest møder dagtilbud – inspiration til fællesskabende pædagogik. Dafolo

Marstand, J. (2024). Kompendium i Børne- og ungdomspsykiatri. Kompendieforlaget

Mathiasen, K. (2024). Fra specialpædagogik til pædagogik. Dafolo

Nielsen, Emma E. (2024). Nest og Social læring. Dafolo

Rasborg, L. (2016). Spejling og jeg støtte: metodeoversigt. ERT

Wallroth, Per (2011). Mentaliseringsbogen. Hans Reitzels Forlag

White, M. (1989). “The externalisation of the problem and the re-authoring of relationships” I M. White: Selected papers (pp. 3-21) Adelaide, South Australia: Dulwich Centre.