

## **Mentalisering i skolen**

### **- når elever har hinandens sind på sinde**

---

**Navn:** Lise Jørgensen

**Studienummer:** 187250

**Afleveringsdato:** 28. 04. 2016

**Uddannelsessted:** Læreruddannelsen i Aarhus

**Fag:** Specialpædagogik

**Vejledere:** Lotte Gottlieb og Inge Raun Jensen

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>Problemformulering</b> .....	<b>4</b>
<b>Afgrænsning</b> .....	<b>4</b>
<b>Læsevejledning</b> .....	<b>4</b>
<b>Teoretisk fundament</b> .....	<b>6</b>
Den rummelige skole .....	6
Den inkluderende skole .....	7
Inklusion forstået som udviklende fællesskaber .....	7
At forstå og være nysgerrige på adfærd som invitationer .....	8
Mentalisering og aspekter af mentalisering .....	9
Hvad er mentalisering? .....	9
Udvikling af evnen til at mentalisere .....	9
Forskellige forudsætninger for mentalisering .....	11
Mentalisering og relationer .....	11
Implicit og eksplicit mentalisering .....	13
<b>Empirisk fundament</b> .....	<b>13</b>
Undervisningsforløbet og dets mentaliseringsbaserede tiltag .....	13
Indeni mig...og de andre .....	15
Følelsetermometer .....	16
Frøken Ignora: at eksplodere og få ridser i hjertet (et fælles sprog om følelser) .....	17
Sociokulturelt perspektiv på læring .....	17
Undersøgelhedsdesign .....	18
Usystematisk ikke-deltagende observation .....	18
Systematisk deltagende observation .....	19
<b>Analyse</b> .....	<b>20</b>
Indeni mig...og de andre .....	20
At eksplodere og få ridser i hjertet .....	23
Jeg eksploderer .....	25
Mentalisering og adfærd forstået som invitationer .....	26
Mentalisering og et inkluderende læringsmiljø .....	27
<b>Konklusion</b> .....	<b>29</b>
<b>Handleperspektiv – et vejlederperspektiv</b> .....	<b>31</b>
<b>Perspektivering</b> .....	<b>33</b>
<b>Referenceliste</b> .....	<b>34</b>
Bøger .....	34
Websider .....	36

## Indledning

I dag skal det at arbejde inkluderende være et *grundvilkår* for skolens virksomhed (Alenkær, 2009b, s. 194). Ifølge Rasmus Alenkær kan man i skolen overordnet tale om to former for inklusion; den sociale og den faglige inklusion. At en skole er socialt inkluderende betyder, at *eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig del af det person-relationelle fællesskab, der eksisterer mellem skolens jævnaldrende (...)* (Alenkær, 2009a, s. 21)

Inklusionsopgaven indebærer, at eleverne i den danske folkeskole i løbet af sin skoledag muligvis vil opleve en udfordring med dét at skulle indgå i *komplekse fællesskaber* (Hart, 2015a, s. 16). Derfor er det vigtigt, at man som lærer bidrager til, at alle elever får mulighed for at indgå i fællesskaber, hvor de oplever samhørighed (ibid, s. 16). Ifølge Susan Hart kan lærerens støtte give eleverne mulighed for hver især at blive set og støttet i at udvikle sociale kompetencer i samspil med de andre elever (Hart, 2015c, s. 109).

I dag har begrebet mentalisering fået en plads i det pædagogiske arbejde, og i skolesammenhæng ses evnen til at mentalisere som en kernekompetence i lærerens grundfaglighed (Skåderud, 2014, s. 7). Mentalisering handler kort sagt om at se sig selv udefra og andre indefra (The Anna Freud Centre, 2015, 0.35). Når man mentaliserer, forestiller man sig mentale tilstande som forklaring på egen og andres adfærd (Fonagy, 2009, s. 229). Som lærer handler det dermed om i lærer-elev-relationen altid at opfatte og fortolke elevens adfærd med en nysgerrighed på og ud fra forestillinger om, hvilke mentale tilstande der muligvis ligger bag; tanker følelser, ønsker mv. (The Anna Freud Centre, 2015, 0.20). Hermed søger man, at eleven føler, at hans oplevelser og intentioner bliver anerkendt, i stedet for blot at blive vurderet på sin adfærd. Mentalisering handler altså om at forstå eleven (Skåderud, 2014, s. 8).

Jeg var i min 4. års praktik i en 2. almenklasse, hvor jeg oplevede, at det at indgå i relationer og sociale samspil var en udfordring for flere af klassens elever. Der opstod ofte konflikter imellem eleverne både i og udenfor undervisningen – oftest på grund af misforståelser og misfortolkninger af situationer, som så pludselig eskalerede. Det var ofte de samme elever, som endte i uoverensstemmelser med andre fra klassen, og jeg oplevede disse elever som værende udsatte ift. at kunne deltage i fællesskabet. I undervisningen havde klassen dårlige erfaringer med gruppearbejde og konkurrence, og generelt oplevede jeg ikke, at der var tale om gode venskaber eller noget sammenhold i klassen. I stedet for fælles følelse af samhørighed oplevede jeg i stedet en utryk stemning mellem eleverne med uklare forventninger til hinanden.

I en folkeskole hvor inklusion i den grad er på dagsordenen, problematiserer Søren Hertz, at børn i dag har fået sværere ved at fungere i sociale samspil med andre børn. Pædagoger og lærere oplever børnene som mindre mentaliserende; mindre selvreflekterende og mindre optaget af andres følelser, tanker og intentioner (Hertz, 2010b, s. 140)

Mine oplevelser i praktikken gav mig lyst til at undersøge, hvordan man som lærer ikke kun bør være opmærksom på betydningen af sin egen mentaliseringsevne i relationen med eleverne, men hvordan man som lærer også kan arbejde med betydningen af elevernes mentaliseringsevne i deres sociale samspil med hinanden.

Jeg ønsker i denne opgave derfor at undersøge, hvilken betydning det kan have for elevens forudsætninger for at deltage i det sociale fællesskab, at læreren søger at gøre eleverne nysgerrige på hinanden; hvilken betydning det har, når elever både er opmærksomme på egne følelser og handlinger og på hvilke følelser, tanker og intentioner, der ligger bag andres handlinger. Endvidere ønsker jeg at undersøge, hvilken betydning det kan have for nutidens målsætning om at skabe inkluderende læringsmiljøer, at elever har hinandens *sind på sinde* (The Anna Freud Centre, 2015, 0.42).

Dette leder mig frem til min problemformulering:

## **Problemformulering**

*Hvordan kan jeg som specialpædagogisk lærer tilrettelægge en undervisning, der skaber mentaliserende processer blandt eleverne med henblik på at skabe gode sociale samspil samt på at skabe et inkluderende læringsmiljø?*

## **Afgrænsning**

Jeg har i min undersøgelse valgt ikke at forholde mig til lærerens mentaliseringskompetence, men vil i opgaven udelukkende forholde mig til lærerens opgave med at skabe betingelser for mentaliserende processer blandt eleverne. Lærerens mentaliseringskompetence ses dog som en forudsætning for at kunne være katalysator for udvikling af mentaliserende processer blandt eleverne.

## **Læsevejledning**

Jeg vil i dette afsnit kort skitsere opgavens dele.

I opgavens indledning beskriver jeg min motivation for at skrive denne opgave om mentalisering samt de problemstillinger, som ligger til grund for min endelige problemformulering.

Dernæst redegør jeg for den teori, jeg har fundet relevant for at kunne analysere min empiri og besvare min problemformulering. I mit teoretiske fundament defineres min forståelse af begrebet inklusion med udgangspunkt i psykolog Rasmus Alenkærs definition og forståelse af begrebet – dette ved en sammenligning med begrebet rummelighed. Endvidere inddrager jeg psykolog Jørn Nielsen og hans syn på inklusion som oplevelsen af være del af udviklende fællesskaber med fokus på, hvilken betydning eleverne har for hinanden ift. den sociale inklusion. Endeligt har jeg fundet det relevante ift. mentalisering at inddrage børne- og ungdomspsykiater Søren Hertz' teori omkring betydningen af at forstå børns adfærd som invitationer.

Dernæst redegør jeg for min forståelse af begrebet mentalisering og de forskellige aspekter af mentalisering ved at tage udgangspunkt i professor i psykoanalyse og forskningsleder Peter Fonagys teorier. Fonagy står sammen med kollegaer bag udviklingen af den mentaliseringsbaserede terapi brugt i psykoterapi (Hart & Schwartz, 2008, s. 222) (Fonagy, Gergerly, Jurist, & Target, 2007, s. 7). Gennemgående i opgaven bruger jeg Fonagy som samlet benævnelse for ham og hans kolleger. Som hjælp til at forstå det komplekse begreb mentalisering, samt hvordan dette kan indtænkes i skolens praksis, vil jeg desuden gøre brug af anden litteratur af psykologerne Susan Hart, Janne Ø. Haqelquist og Maja N. Jacobsen. De tager ligeledes afsæt i Fonagys teoretiske og praktiske arbejde med mentaliseringsbaseret terapi. Den mentaliseringsbaserede tilgang placeres i den humanvidenskabelige psykologi, hvis genstandsfelt er det særligt menneskelige. Her ses og udforskes mennesket som noget unikt og subjektivt, og som ikke generaliserbart. (Christensen, 2014).

I opgavens empiriske fundament beskrives først det undervisningsforløb, som udgør rammerne for min undersøgelse – dette med fokus på udvalgte tiltag, som havde til formål at skabe mentaliserende processer blandt eleverne. Dernæst gør jeg rede for mit valg af observation som undersøgelsesmetode samt en diskussion af hvilke styrker og svagheder, der foreligger ved denne metode ift. min undersøgelse.

I opgavens næste del analyseres min indsamlede empiri med afsæt i opgavens teoretiske fundament. Analysen består af to dele. Først analyserer og diskuterer jeg, hvorvidt der i forbindelse med de tilrettelagte mentaliseringsbaserede tiltag blev skabt mentaliserende processer blandt eleverne. Dernæst hvordan elevernes mentalisering omkring hinanden kan hjælpe dem med at forstå, hvad adfærd kommunikerer om og inviterer til. I analysens anden del diskuterer jeg, hvordan en praksis med fokus på at skabe mentaliserende processer blandt eleverne kan have betydning for, at de oplever at indgå i udviklende fællesskaber og et inkluderende læringsmiljø. I konklusionen forsøger jeg at besvare opgavens problemformulering på baggrund af analysen.

I handleperspektivet diskuterer jeg, hvordan jeg som specialpædagogisk resourceperson og inklusionsvejleder kan vejlede kolleger til selv at arbejde mentaliseringsbaseret ift. elev-elevrelationerne. Dette på baggrund af mine erfaringer fra denne undersøgelse.

Opgaven afsluttes ved en perspektivering, hvor jeg kort diskuterer, hvorvidt min undersøgelse kunne styrkes ved at supplere observation som undersøgelsesmetode med gruppeinterviews af eleverne i 2b.

## Teoretisk fundament

Jeg vil i det følgende redegøre for den teori, som jeg vil gøre brug af i analysen af min empiri samt besvarelsen af min problemformulering.

### Inklusion

Hvis folkeskolen skal være en skole for alle, så må den ifølge Rasmus Alenkær fungere på inkluderende præmisser (Alenkær, 2009b, s. 188). Jeg tager i denne opgave udgangspunkt i Alenkærs forståelse af inklusion. Alenkær påpeger, at begreberne rummelighed, integration og inklusion, når de står overfor eksklusion, ofte risikeres at opleves synonymt, men hvordan det er af stor betydning at skelne mellem disse, da de i praksis resulterer i meget forskellige tiltag (Alenkær, 2009a). Jeg finder det i min opgave relevant at redegøre for Alenkærs forståelse af den inkluderende skole ved at sætte begrebet overfor hans forståelse af den rummelige skole.

### Den rummelige skole

Ved rummelighed er det altid *den ene, der rummer den anden*. Heri ligger de to nøglebegreber ”specielt” og ”normalt” fra den ekskluderende tænkning, da personen, som rummer, vil vurdere sig selv som den normale, der rummer den specielle (Alenkær, 2009a, s. 20). Det ”normale” er allerede ”indenfor”, og nu er det opgaven at give det ”specielle” lov til at komme indenfor. Man forholder sig til, *om* eleven bør være i skolen og ikke *hvordan*. Dermed forbliver det normale normalt og det specielle specielt, og skolen forholder sig statisk til identitet (Alenkær, 2009b, s. 188).

Alenkær deler rummelighedsbegrebet op i tre underkategorier; fysisk, institutionel og relationel rummelighed. Jeg vil i min opgave forholde mig til den relationelle rummelighed, da jeg er opmærksom på inklusion ift. de sociale relationer mellem eleverne i skolen. Relationel rummelighed forholder sig til den indstilling, som en person eller en gruppe af personer kan have til en anden person eller gruppe af personer. Der tales her om *plads til forskellighed*, men uden at parterne i relationen forandrer sig holdningsmæssigt eller handlingsmæssigt til hinanden (Alenkær, 2009a, s. 21).

## Den inkluderende skole

I den inkluderende tankegang bruger man ikke stemplerne ”speciel” og ”normal” vurderet ud fra skolens eksisterende rammer. I stedet for som i den rummelige tænkning at spørge *om* eleven kan inkluderes, søger man at finde ud af, *hvordan* man kan inkludere eleven som værdifuldt medlem af skolens fællesskab (Alenkær, 2009b, s. 188). Inklusionen af en elev sker gennem en *gensidig tilpasning* mellem eleven, skolen, lærerne og de øvrige elever (Alenkær, 2009a, s. 22). Modsat den relationelle rummelighed accepterer parterne fx ikke bare hinanden, men tilpasser sig hinanden og finder et fælles spillerum (ibid, s. 24). Inklusion forstås som en dynamisk, vedvarende proces, hvor der hele tiden er fokus på at øge muligheden for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever (ibid, s. 22). I den inkluderende skole oplever eleven sig som en naturlig og værdifuld del af et fællesskab, og her taler Alenkær både om den sociale og faglige inklusion (ibid, s. 21). Jeg forholder mig hovedsageligt i denne opgave til arbejdet med den sociale inklusion, og dermed betydningen af alle elevers oplevelse af at være en værdifuld og naturlig del af det person-relationelle fællesskab i skolen. Her er det elevens oplevelse, der er i fokus – *hvis eleven oplever sig inkluderet, så er eleven inkluderet* (ibid, s. 22).

## Inklusion forstået som udviklende fællesskaber

Ifølge psykolog Jørn Nielsen handler inklusion for skolen om at etablere udviklende fællesskaber for alle elever. Fællesskaber, hvor individet netop oplever at høre til (Nielsen, 2008, s. 243). Inklusion i praksis handler om varetagelse af relationer og at være fælles om at etablere udviklingsmuligheder for alle (ibid, s. 244). Udvikling sker i samspil med andre, og derfor er karakteren af samspillet af afgørende betydning (ibid). At få skabt disse meningsfulde og udviklende fællesskaber er en fælles opgave for både ledelse, det pædagogiske personale, forældre og børnene selv (ibid, s. 247). Da jeg ønsker at undersøge betydningen af elevernes egen rolle ift. den sociale inklusion, finder jeg Nielsens syn på børnene som ansvarlige aktører i og for fællesskabet særdeles relevant. Han understreger, hvordan eleverne har en betydningsfuld socialiserende indflydelse på hinanden – og hvordan dette både kan være på godt og ondt; eleverne har i fællesskabet mulighed for både at ekskludere og inkludere hinanden (ibid, s. 248).

Når eleverne, med Harts formulering, i inklusionens tid vil opleve at indgå i komplekse fællesskaber, så er det af stor betydning, at man som lærer sørger for at skabe nogle betingelser, så alle elever kan udvikle gode fællesskaber baseret på forståelse, ansvar og omsorg for hinanden. Læreren må

invitere eleverne til at blive ansvarlige, handlende aktører i eget liv, men samtidig have et ansvar og en omsorg over for de andre og fællesskabet (ibid, s. 245).

Idet eleverne inddrages i ansvaret for hinanden, vil de lære *om* og *af* forskelligheder samt det at kunne håndtere forskelligheder (ibid, s. 248). Lykkes det at skabe et læringsfællesskab, hvor forskellighed er en berigelse og en læringsbetingelse, så fremmes trivsel og inklusion (Nielsen, 2014, s. 184)

Når Nielsen beskriver al udvikling og læring som et fælles anliggende, så taler han om betydningen af et ”We-identity” – altså oplevelsen af at tilhøre et fællesskab, der rækker ud over den enkeltes ”I-identity” (ibid, s. 169). Alle elever må opleve at være en del af fællesskaber og opleve følelse af sammenhæng – også de elever, som synes at have svært ved at indgå i fællesskabet, eller som med deres adfærd synes at fravælge det (Nielsen, 2008, s. 249).

### **At forstå og være nysgerrige på adfærd som invitationer**

Ifølge børne- og ungdomspsykiater Søren Hertz må al adfærd i stedet for at ses som fænomener i sig selv, forstås som kommunikation til omgivelserne om ønsker og behov og som et forsøg på at opnå en tilknytning, involvering, en kontakt og en hjælp til at lykkes (ibid, s. 257). Adfærd ses dermed både som svar på noget og som invitation til noget andet (Hertz, 2010a, s. 80). Børn har ofte paradoksale måder at udtrykke deres invitationer på (Hertz, 2010b, s. 42), og problemadfærd kan forstås som det bedst mulige svar, barnet har formået at give ud fra deres forudsætninger og deres måde at forstå den pågældende situation (Hertz, 2010a, s. 88).

Børn har brug for, at man er opmærksom på deres gode intentioner, særlige kvaliteter og deres invitationer, samt prøver at få øje på og ændre på problemvedligeholdende faktorer, der kan være i spil (ibid, s. 91). Hvis ikke man formår at møde barnets invitation med en nysgerrighed og et ønske om at afklare, hvem og hvad der inviteres til – hvilken hjælp barnet ønsker - så vil hverken barnet, situationen eller omgivelserne blive hjulpet. Det vil tværtimod mere virke problemforstærkende, idet barnet ikke oplever at kunne gøre opmærksom på de problemer, det oplever (Hertz, 2010b, s. 40). Når man er opmærksom på barnets invitationer til omgivelserne, så fremhæves barnet som en handlende aktør (Hertz, 2010a, s. 92).

Det er i barnets invitationer at udviklingspotentialer ligger. Hertz definerer disse som de uanede muligheder; barnets muligheder som kun opdages, når man formår at være på udkig efter dem. Muligheder, som børnene og deres omgivelser sammen har mulighed for at bringe i spil, når de udfordrer deres forforståelser (Hertz, 2010b, s. 39).



Formår man netop at se adfærd som kommunikation og invitationer til omgivelserne, skabes en bredere relationel og kontekstuel forståelse, som indebærer en opmærksomhed på, i hvilke sammenhænge barnet får mulighed for at vise en anden respons end problemadfærden (Nielsen, 2014, s. 16) (Nielsen, 2008, s. 262). Nysgerrigheden skal flyttes fra individet og det, som individet ikke umiddelbart formår, til spørgsmålet om, hvordan man i fællesskab kan tage vare på invitationerne og dermed blive i stand til at skabe forandring (Hertz, 2010b, s. 41).

## **Mentalisering og aspekter af mentalisering**

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for min forståelse af begrebet mentalisering og aspekter af mentalisering. Denne viden vil lægge til grund for mit arbejde med at skabe mentaliserende processer blandt elever i undervisningen.

### *Hvad er mentalisering?*

Mentalisering omfatter både et selvrefleksivt og et interpersonelt aspekt, som sammen sætter barnet i stand til at skelne mellem indre og ydre virkelighed samt mellem intrapersonelle mentale og emotionelle processer og interpersonel kommunikation (Fonagy, Gergerly, Jurist, & Target, 2007, s. 16). Det er en fantasifuld og forestillingsbaseret mental aktivitet, der går ud på at opfatte og fortolke menneskelig adfærd med udgangspunkt i intentionelle mentale tilstande såsom behov, ønsker, følelser, opfattelser mv. (Fonagy, 2009, s. 230). Arbejdet med mentalisering er centralt hos udsatte, traumatiserede og tidligt skadede personer, men i lige så høj grad hos personer uden en traumatisk historie. Teorien om mentalisering handler om det at være menneske, og om at håndtere sig selv, sine relationer og følelser (Hagelquist, 2015). Det er et evigtgyldigt udviklingstema for alle mennesker, og det er basalt og grundlæggende for det at være menneske og den måde, som vi mennesker forstår os selv, andre og samspil på (Jacobsen M. N., 2015b). Overordnet har mentalisering stor betydning for regulering af følelser, selvoplevelse og relationer (ibid, s. 51).

### *Udvikling af evnen til at mentalisere*

Evnen til mentalisering udvikles fra spædbarnsalderen og gennem barndommen og afhænger af de tidlige sociale erfaringer (Fonagy, Gergerly, Jurist, & Target, 2007). Barnets evne til at mentalisere udvikles først og fremmest ved, at omsorgspersonen i den tidlige tilknytningsrelation mentaliserer omkring spædbarnet (Fonagy, 2009).

Udviklingen af mentalisering begynder med at barnet bliver opmærksom på sine egne affekter (Fonagy, Gergerly, Jurist, & Target, 2007, s. 16). Spædbørn udtrykker fra fødslen automatisk deres emotionstilstande, og disse emotionsudtryk må omsorgspersonen opfatte som mentale tilstande

(ibid). Omsorgspersonen forstår og besvarer barnets udtryk gennem en kontingent<sup>1</sup> og markeret<sup>2</sup> affektspejling vha. ansigtsudtryk, gestik, ord og tonefald (ibid, s. 173). Med affektspejlingen vælger omsorgspersonen enten at forstærke eller afdæmpe intensiteten af følelsen, hvorfor der sker en regulering af barnets affektive tilstande (Fonagy, 2009). Ved affektspejlingen oplever barnet, at moderen føler med barnet, men føler ikke det samme som barnet (Hart & Schwartz, 2008, s. 229). Spædbarnet vil dermed forankre omsorgspersonens repræsentation som et udtryk for dets egen selvtilstand, og dermed bliver udvekslingen af affekt en kilde til information om barnets egne indre tilstande (Fonagy, Gergerly, Jurist, & Target, 2007). I denne proces oplever barnet altså at det selv og moderen har forskellige indre mentale tilstande (Hart & Schwartz, 2008, s. 233). Omsorgspersonens affektspejling er en central forudsætning for udvikling af barnets evne til at regulere affekter, og efterhånden behøver barnet ikke længere omsorgspersonen, men det vil selv opnå evnen til affektregulering (Fonagy, Gergerly, Jurist, & Target, 2007). Gradvist forbinder spædbarnet den indflydelse, det har over omsorgspersonens spejlingsudtryk med den forbedring af dets følelsesmæssige tilstand, det oplever. Dette fører til, at barnet oplever sig selv som en aktør, der er i stand til at foretage denne følelsesmæssige regulering (ibid, s. 19). Barnet opnår en forståelse for, at det selv har ønsker, følelser og opfattelser, som bestemmer dets handlinger (Fonagy, 2009).

Ved at barnet internaliserer omsorgspersonens affektspejlende udtryk og forstår at koble sig fra omsorgspersonens emotionstilstand, bliver barnet med tiden i stand til at forstå andres affektive tilstande og tolke andres adfærd, deres mentale tilstand og forklare og forudsige deres adfærd (Hart & Schwartz, 2008, s. 235).

I barnets normale mentaliseringsudvikling fra de er to til fem år, må de gennemgå en overgang fra førmentaliserende tilstande til en mentaliserende tilstand. Barnet vil integrere de to oplevelsesmåder psykisk ækvivalensmodus<sup>3</sup> og forestillingsmodus<sup>4</sup> for så at udvikle et mentaliserende modus (Allen, 2009, s. 33). Denne integration kan støttes gennem forestillingsleg, samtale mv., hvor barnets erfaring med at dets mentale tilstand gøres til genstand for refleksion, ved at dets følelser og tanker både forbindes og forvrænges med virkeligheden (Fonagy, 2009, s. 258). Barnet

---

<sup>1</sup> Kontingent = den rigtige følelse

<sup>2</sup> Markeret (en markering) = når spejlingen viser, at det er barnets følelser og ikke omsorgspersonens egen følelse, det handler om.

<sup>3</sup> Ved psykisk ækvivalens sætter barnet sætter lighedstegn mellem indre og ydre verden. Barnet skelner ikke mentale oplevelser fra fysiske oplevelser. *Som jeg ser det, sådan er det.* (Fonagy, 2009, s. 257).

<sup>4</sup> Ved forestillingsmodus ved barnet nu, at indre oplevelser ikke nødvendigvis afspejler den ydre virkelighed, men forstår ikke, at den indre verden har en indvirkning på den ydre verden (ibid:258)

bliver stadig mere bevidst om forskellen mellem indre tilstande og verden udenfor (Hart & Schwartz, 2008, s. 250), og ved det mentaliserende modus vil barnet opfatte den indre og den ydre verden som forbundne, selvom de er forskellige (Fonagy, 2009, s. 258)

### *Forskellige forudsætninger for mentalisering*

Når børnene starter i skole, vil de have forskellige forudsætninger for evnen til at mentalisere (Jacobsen M. N., 2015d). På samme måde som at det er i samspillet med omsorgspersonen, at barnets forudsætninger for at udvikle evnen til mentalisering udvikles, så er det også her, barnet har størst risiko for at få erfaringer, der forstyrrer udviklingen af mentalisering (Hagelquist, 2014). Oplever barnet ikke den trygge tilknytning, hvor omsorgspersonen altid er følelsesmæssigt tilgængelig og hjælper barnet med at regulere sine følelser, da vil barnet ikke i samme grad som andre udvikle evnen til at mentalisere (Jacobsen M. N., 2015b). Men også en biologisk sårbarhed hos barnet kan have betydning for dets udvikling af evnen til at mentalisere; fx hyperaktivitet, opmærksomhedsforstyrrelse og mangel på impuls kontrol (Hart & Schwartz, 2008, s. 265). Traumer kan ligeledes påvirke evnen til at mentalisere (Hagelquist, 2015). Elever, der ikke kan regulere eller forstå egne og andres følelser, vil hyppigere have voldsomme følelsesudbrud, fysisk aggressiv adfærd mv. Mentaliseringsevnen og barnets forståelse for følelser er afgørende for barnets adfærd (Jacobsen M. N., 2015d, s. 92).

Barnets mentaliseringsevne vurderes til at være udviklet i en alder af fire år. Herfra udvikles evnen til mentalisering stadig gennem barndommen og ungdommen, afhængigt af de sociale samspil, barnet oplever (Fonagy, Gergerly, Jurist, & Target, 2007). Børn og unge, som endnu ikke har deltaget i tilstrækkelige udviklende samspil, har dermed stadig mulighed for at udvikle evnen til mentalisering (Jacobsen M. N., 2015b, s. 47).

På baggrund af ovenstående er det relevant at have fokus på mentalisering i skolen.

### *Mentalisering og relationer*

Mentalisering har betydning for sociale samspil og kvaliteten af de relationer, man har til andre, da evnen til at reflektere over egne og andres mentale tilstande er helt central i disse sammenhænge. Evner udi mentalisering påvirker derfor også måden, hvorpå mennesker knyttes til hinanden (Jacobsen M. N., 2015b, s. 45). Dette skyldes, at man i det mentaliserende samspil som tidligere beskrevet hele tiden er opmærksom på hinanden, idet man har hinandens sind på sinde (The Anna Freud Centre, 2015, 0.42). Mentalisering muliggør at være åbne for andres sind, påvirkelige for deres indflydelse, parate til at inddrage andre perspektiver og derigennem til at lade sig vejlede eller

overtale til bedre måder at tænke, føle og handle på. Mentaliserer man åbent og modtageligt, bliver man således i stand til at lære og udvikle sig gennem relationer (Allen, 2009, s. 38).

Når man mentaliserer, kan man bedre forstå og sætte sig ind i hinandens mentale tilstande med en grundlæggende forståelse for, at sind er adskilte; *det, jeg føler og tænker, er ikke nødvendigvis det, du føler og tænker. Det, der lige skete, forstår jeg på en måde, du forstår det måske på en anden måde*. Man holder fast i sit eget perspektiv, samtidig med at man ser den andens (Jacobsen M. N., 2015b, s. 46). Dette giver mulighed for, at alle vil føle sig set, hørt og forstået i det mentaliserende samspil (Jacobsen M. N., 2015a, s. 26).

Samspil med en mentaliserende anden eller andre er afgørende for at ens egen mentaliseringsevne udvikles – mentalisering avler mentalisering (Hagelquist, 2015, s. 20).

Mentalisering er ikke en proces eller en aktivitet, der afsluttes. Det er en kontinuerlig proces, idet vi bliver ved med at prøve at forstå egen og andres adfærd ud fra de følelser, tanker, intentioner mv., der kan ligge bag. Dette uden at man nødvendigvis bliver helt sikker på, hvad dét så er (Jacobsen M. N., 2015a, s. 24). Det er centralt, at man er opmærksom på, at man aldrig kan vide sig sikker på, hvad den anden tænker eller føler. Man kan kun være sikker på *ikke* med vished at kunne vide præcis, hvilke mentale tilstande der er på spil hos den anden. Det handler om at være sikker usikker (ibid, s. 24). Mentalisering handler som nævnt om at være nysgerrige på hinanden.

Ideelt set vil børn i de sociale samspil fastholde deres opmærksomhed på mentale tilstande – besinde sig på sit eget og den andens sind (Allen, 2009, s. 22). De mentale tilstande forklarer og giver mening til adfærden, og igennem mentalisering vil man derfor finde hinandens adfærd meningsfuld. Adfærd kan være uhensigtsmæssig og uacceptabel, men adfærden vil have en mening ud fra det, som ligger bag (Jacobsen M. N., 2015a, s. 23). Hvis man ikke møder folk med en forståelse for, hvilke intentioner, ønsker, følelser, der ligger bag en adfærd, så vil man udelukkende handle på adfærden, som vil fremstå uforståelig og meningsløs (Jacobsen M. N., 2015d, s. 40).

Alle kan komme i situationer, hvor de pga. højintense følelser oplever, at evnen til mentalisering svinger, fx når man er meget vred eller ked af det. Ved mentaliseringssvigt er det ikke muligt at tænke eller reflektere over egne eller andres mentale tilstande og forstå, hvad der ligger til grund for adfærden (Jacobsen M. N., 2015c, s. 104).

Mentalisering forbinder ens egen indre verden med den ydre verden og med den andens indre verden. Evnen til at mentalisere har betydning for, hvordan man forstår sig selv – og at mentalisere og reflektere over sig selv er en betydningsfuld del af ens selvforståelse. Man er opmærksom på egne følelser, tanker, og man kan derfor være opmærksom på at mentalisere omkring

sin egen adfærd. Mentalisering er dermed med til at understøtte en selvregulering og selvkontrol (Jacobsen M. N., 2015b, s. 48), og har stor betydning for både ens selvoplevelse og for ens evne til at indgå i relationer med andre (ibid, s. 42).

### **Implicit og eksplicit mentalisering**

Mentalisering kan ske eksplicit og implicit. I det daglige samspil, hvor man synes at forstå hinanden, mentaliseres der oftest implicit, dvs. at man hele tiden intuitivt, automatisk og ubevidst justerer tanker, følelser, intentioner, så man fortsat forstår hinanden (Allen, 2009, s. 25). Men når man ikke længere synes, at den andens adfærd giver mening, og man prøver at finde ud af, hvad baggrunden for den andens reaktioner er, så skifter man til den eksplicite mentalisering. Eksplicit mentalisering er en langsom proces, der kræver sprog, refleksioner og en aktiv mental indsats (Hagelquist, 2015, s. 21). Mentaliseres der eksplicit, så taler og tænker man bevidst om tanker, opfattelser, ønsker mv.– man finder mening i adfærd og danner forklaringer. Dette kan være gennem samtale med andre eller tavst med sig selv (Allen, 2009, s. 25).

Mentalisering kan også ske over tid, idet man ikke alene kan mentalisere om de aktuelle mentale tilstande, man oplever i samspillet her og nu. Hvad mon hun føler eller tænker nu? Man kan også mentalisere om tidligere eller fremtidige mentale tilstande hos sig selv eller andre; *hvorfor han gjorde det, han gjorde, eller hvad den anden vil føle, hvis man gør det og det*. Reflekterer man i bagklogskab kan det ofte være medvirkende til, at man mentaliserer mere effektivt i lignende fremtidige situationer. Dette kan fx være i situationer, hvor man har haft et mentaliseringssvigt og ser tilbage på situationen. Her mentaliseres eksplicit (Jacobsen M. N., 2015d). De implicite evner til mentalisering gør, at man kan føle sig forbundet med hinanden, men gennem eksplicit mentalisering kan denne forbundethed udbygges (Allen, 2009, s. 39). Fx gennem samtale om mentale tilstande.

## **Empirisk fundament**

I det følgende vil jeg først beskrive rammerne for min indsamling af empiri. Dernæst følger en beskrivelse og argumentation for de undersøgelsesmetoder, jeg har fundet relevante ift. at besvare min problemformulering samt en vurdering af disse.

## **Undervisningsforløbet og dets mentaliseringsbaserede tiltag**

I takt med at eleverne i dag ikke i særlig høj grad er mentaliserende omkring hinanden, mener Hertz, at læreren i skolen har et ansvar for at skabe nogle mentaliserende processer blandt eleverne (Hertz, 2010b, s. 141).

Opgavens empiri er indsamlet i forbindelse med et tre ugers litteraturforløb, som jeg tilrettelagde og gennemførte i den tidligere omtalte 2. klasse (2b). I litteraturarbejdet tilrettelagde jeg i sammenhæng med de mere danskfaglige aktiviteter med analyse og fortolkning nogle tiltag, som netop havde til formål at bidrage til mentaliserende processer blandt eleverne. Jeg vil i det følgende redegøre for undervisningsforløbet med fokus på et udvalg af disse mentaliseringsbaserede tiltag, jeg har fundet relevante til at kunne belyse de muligheder og udfordringer, jeg oplevede ift. at skabe mentaliserende processer blandt eleverne.

Jeg valgte, at mit arbejde med at skabe mentaliserende processer skulle foregå i sammenhæng med et litteraturforløb. Til dette fandt jeg serien om *Frøken Ignora* af Katrine Marie Guldager særdeles relevant, da Guldager i disse fortællinger beskæftiger sig med, hvordan det indre liv, følelserne, kommer til udtryk i samspelet med andre mennesker, og hvordan disse følelser kan være svære at håndtere, både for den der har dem og den eller dem, de er rettet imod. Fortællingerne om Ignora arbejder med nogle af de situationer og følelser, som alle børn kan opleve at skulle tackle i hverdagen (Hitzner, 2011). Arbejdet med disse bøger gjorde det muligt, at eleverne og jeg sammen kunne arbejde med mentalisering gennem et fælles tredje. Jeg fandt det hensigtsmæssigt, at eleverne, når de skulle arbejde mentaliserende, kunne tage afsæt i Ignoras oplevelser, handlinger, følelser, tanker mv. i stedet for dem selv. Ifølge Hagelquist kan det at læse bøger med temaer, der omhandler barnets erfaringsområder, være én af metoderne til at arbejde med at italesætte følelser (Hagelquist, 2015, s. 186).

Mine tiltag tog udgangspunkt i to fokus, som kunne medvirke til at skabe mentaliserende processer blandt eleverne. Det første fokus var perspektivtagning, dvs. at danne sig forestillinger om andres mentale tilstande og forsøge at forstå adfærd på baggrund af disse. Samtidigt at have fokus på ligheder og forskelle på perspektiver – hvordan man kan forstå oplevelser og situationer forskelligt og derfor også kan handle forskelligt.

Det andet fokus var at arbejde med at registrere, kategorisere og italesætte følelser. I barnets udvikling udvikles reguleringen af følelser til at være mere og mere indrestyret, og at kunne registrere, kategorisere og italesætte sine egne følelsesmæssige tilstande er grundlaget for denne regulering samt for at kunne mentalisere og tage personlige valg (Hagelquist, 2014).

Ifølge Fonagy spiller samtaler om følelser og motiverne til folks handlinger en rolle for udviklingen af evnen til at mentalisere (Fonagy, Gergerly, Jurist, & Target, 2007, s. 57). Samspelet med jævnaldrende er en rig kilde til ideer om, hvordan sindet fungerer og ved i plenum at tale om mentale

tilstande, får børnene mulighed for at forestille sig, hvad det ville opleve, tænke og føle, hvis det var i én af de andres sted (ibid, s. 58). Oplevelsen af at tage del i samtaler i sig selv, gør børn bevidste om at andre kan fungere som både modtagere og afsendere af information om mentale tilstande (ibid, s. 57). Det gør det også muligt for eleverne at få en forståelse for det hensigtsmæssige i at forstå dets egen og andres adfærd ud fra mentale tilstande (ibid, s. 59).

Jeg valgte, at alle tiltag skulle gennemføres på baggrund af fælles klassesamtale, så jeg fik mulighed for at få et indblik i hvilke tanker og forståelser, som eleverne havde omkring aktiviteten, sig selv og hinanden undervejs. Dermed ser jeg klassesamtalen som en mentaliserende proces i sig selv.

Med de to fokus var mine mål med dette undervisningsforløb og de mentaliseringsbaserede tiltag at få eleverne i 2.b til at mentalisere eksplicit og give dem en forståelse for betydningen af dette. Dette med henblik på også at opmuntre eleverne til at løse problemer og afklare konflikter ved at mentalisere eksplicit, give dem nogle redskaber til at kunne lykkes med samarbejde og en oplevelse af et fællesskab. I det store hele var målet at fremme implicit mentalisering og derigennem for den enkelte elev at opnå større følelse af forbundethed i relationer med de andre og sig selv (Allen, 2009, s. 42).

Målene for forløbet, som de blev præsenteret for eleverne, lød således:

- Vi skal lære at udtrykke vores egne meninger og forståelser af en tekst, og vi skal lære at lytte til andres.
- Vi skal lære at forstå og sætte ord på, hvordan man kan tænke og føle i forskellige situationer.
- Vi skal lære, at når man læser, kan man måske genkende situationer fra sit eget liv.

Da jeg ikke har mulighed for i denne opgave at redegøre for hele mit undervisningsforløb, har jeg udvalgt tre tiltag, som jeg har fundet relevante at behandle i min analyse ift., hvordan de skabte mentaliserende processer, og hvorvidt jeg så tegn på dette.

### *Indeni mig...og de andre*

Forud for litteraturarbejdet med Frøken Ignora tilrettelagde jeg en aktivitet, hvor eleverne skulle se nogle billeder fra Karen Glistrups bog *Indeni mig...og de andre* og derudfra med hinanden dele deres forståelser for, hvad de oplevede på billedet. Glistrups tanker med bogen er, at børn skal arbejde med at lære egne og andres følelser at kende, mærke dem og give dem betydning. Børn, der har god kontakt til egne følelser, vil lettere forstå andre menneskers følelser. Jo bedre man kender

egne følelser, desto bedre kan man regulere dem, og desto lettere kan man løse de konflikter, man kommer i med andre mennesker (Glistrup & Olsen, 2015).

*Alle mennesker (...) har tanker og følelser. Når vi forstår, hvordan andre har det indeni, kan vi lettere få det godt med dem.* (ibid).

Med disse ord til eleverne, skulle de på baggrund af mine spørgsmål til billederne nu forestille sig, hvordan børnene på billederne havde det indeni – hvilke tanker og følelser der var på spil i de forskellige situationer, som billederne viste. Aktiviteten havde til formål at give mig et indblik i, i hvor høj grad det faldt eleverne naturligt og behageligt at prøve at forstå og tale om følelser, og hvorvidt de evt. ville spejle disse følelser og perspektivere til dem selv – altså deres forudsætninger for at mentalisere. Denne aktivitet foregik også ved fælles samtale på klassen, da jeg så det som en mentaliserende proces i sig selv, hvis eleverne i fællesskab formåede at ytre sig og lytte til hinandens forståelser.

Herefter gik vi i gang med at arbejde med bøgerne om Frøken Ignora.

### *Følelsestermometer*

I forbindelse med analyse og fortolkningsarbejdet af Frøken Ignora, hang jeg en plakat med *Følelsestermometer* op i klassen (bilag 1). Følelsestermometeret bruges i den mentaliseringsbaserede pædagogik som et konkret visuelt redskab, som samtaler om følelser kan tage afsæt i (Jacobsen M. N., 2015d, s. 91). Dette kan både omhandle samtale om egne følelser eller andres, og dermed også understøtte, at barnet lærer at tage andres perspektiv (ibid, s. 95). Jeg introducerede Følelsestermometeret til eleverne som et litterært redskab, hvor de kunne bruge det visuelle at støtte sig til, når de skulle forstå og beskrive de fiktive personers følelser samt intensiteten af disse i det læste. Jeg nævnte derefter, at eleverne med fordel også kunne bruge Følelsestermometeret ift. dem selv, når de havde brug for at forklare deres mentale tilstand for de andre, men måske havde svært ved at udtrykke det – fx ifm. gruppearbejde, konflikt mv.

Som nævnt tidligere daler evnen til at mentalisere, når den følelsesmæssige intensitet er høj. Følellesbarometeret kan bidrage til udvikling af børnenes forståelse for følelser samt hjælpe dem til at finde strategier til at regulere disse følelser. Det kan bruges som visuelt redskab til at mentalisere over forskellig tid; aflære den mentale tilstand i nuet eller senere (ibid, s. 95); hvad Frøken Ignora føler i situationen, og hvor høje disse følelser er. Eller hvad klassekammeraten følte, da han pludselig stormede ud af døren midt i timen. Følelsestermometeret kan altså give en forståelse for, at det kan være svært at tænke klart og indgå hensigtsmæssigt i et samspil, når man er på en 10'er i ked af



det og en 8 på vred – og det er bedst at snakke om tingene bagefter, når man er tilbage på et lidt lavere tal på termometeret.

### *Frøken Ignora: at eksplodere og få ridser i hjertet (et fælles sprog om følelser)*

I dette tiltag arbejdede vi med den første bog i serien; *Frøken Ignora eksploderer*, som introducerer to begreber, der går igen serien igennem. De to begreber er symbolske udtryk for to følelsesmæssige tilstande; *at eksplodere* og *at få ridser i hjertet*.

I *Frøken Ignora eksploderer* læser eleverne om Ignora, der eksploderer, da hun bliver bedt om at lave et regnestykke på klassen. Hun kan ikke lide tavler og matematik, og hun kan ikke lide, når folk bestemmer, hvad hun skal. Det viser sig, at denne dårlige vane med at eksplodere er et kendetegn ved Ignora – og ikke et hun er stolt af. Efter at være eksploderet bliver hun altid rigtig ked af det, og det føles som om, hun får en ridse i hjertet. Sammen snakker hun med sin ven Fiskehandleren om, at alle eksploderer engang imellem.

De to symbolske udtryk skulle give mulighed for at tilbyde eleverne et sprog til at verbalisere deres egne unikke følelser med (Hagelquist, 2014, s. 31). Derfor arbejdede vi med, hvordan eleverne selv oplevede og forstod disse to udtryk for følelsesmæssige tilstande, og deres egne erfaringer med disse. Dette igen ved fælles samtale på klassen.

### *Sociokulturelt perspektiv på læring*

Undervisningsforløbet er tilrettelagt og gennemført på baggrund af et sociokulturelt læringsperspektiv, som ser læring som et grundlæggende socialt og kulturelt fænomen. Herudfra forstår jeg læring som noget, der ikke giver mening i sig selv, men som altid er lokaliseret eller situeret i sociale praksisser (Tanggaard, 2014, s. 137) Læring sker ikke blot inde i den enkelte elev og i dennes individuelle bevidsthed, men er i stedet et relationelt fænomen og en proces, der finder sted inden for rammerne af deltagelse (ibid, s. 140). Læring er noget, vi har for med os selv og hinanden, og omgivelserne har meget stor betydning for, hvad vi lærer (ibid, s. 141). Ifølge Tanggaard er eleverne hinandens vigtigste læringsressourcer, og når der sker en cirkulering af viden mellem eleverne, så spreder læringen sig hurtigt og effektivt (ibid, s. 144). Når eleverne i 2.b i forbindelse med litteraturforløbet skal udvikle deres evne til at mentalisere omkring hinanden, finder jeg det centralt, at dette sker gennem elevernes aktive deltagelse i samarbejde og fælles samtaler og diskussioner på klassen både ift. at få italesat forskellige følelser, forklare symbolske udtryk, evaluere på de tilrettelagte tiltag mv. Det handler ikke kun om, at eleverne skal opnå en bestemt læring, men processen dertil er mindst lige så vigtig – og her er det elevernes egen aktive deltagelse, der er med til at skabe lærin-

gen i forløbet. Gennem klassesamtale og gruppearbejde kan de elever, der har bedre forudsætninger for at mentalisere, tilmed fungere som en slags mesterlære for de elever, som har deltaget i mindre mentaliserende samspil, og som derfor har mindre forudsætninger for at mentalisere.

## Undersøgelserdesign

Mit empiriske data består af usystematisk ikke-deltagende og systematisk deltagende observationer. Med en kvalitativ fænomenologisk tilgang undersøgte jeg elevernes oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv i 2.b (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Da jeg forsøger at få et indblik i bestemte sociale processer, og hvordan eleverne i 2b tænker, føler, handler og udvikles ifm. mit undervisningsforløb, fandt jeg det relevant udelukkende at gøre brug af den kvalitative metode (ibid, s. 14). Endvidere arbejder jeg ud fra en fænomenologisk tilgang, da jeg med mit fokus på mentaliserende processer blandt elever er interesseret i at forstå sociale fænomener ud fra elevernes egne perspektiver og ønsker at få et indblik i deres oplevelser og forståelser herved (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 227).

### *Usystematisk ikke-deltagende observation*

Inden min praktikstart gennemførte jeg over en uge usystematisk ikke-deltagende observation for at indsamle en viden om elevgruppen og lære dem bedre at kende (Gjøsund & Huseby, 2004, s. 35). Her fik jeg mulighed for at observere eleverne i forskellige kontekster på forskellige tidspunkter; i undervisning, gruppearbejde, frikvarterer, på vej til madboden mv. I mine observationer havde jeg fokus på det sociale samspil i elevgruppen. Jeg vælger alligevel at vurdere disse observationer til at være usystematiske, da jeg ikke var opmærksom på bestemt adfærd, kundskaber mv., men observerede feltet mere generelt og eksplorativt og noterede det, der slog mig som relevant (ibid, s. 21) (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 48). Jeg fandt denne undersøgelsesmetode hensigtsmæssig, idet at jeg dermed indtog en så objektiv position, det nu er muligt, så min tilstedeværelse ikke ville påvirke feltet. Jeg noterede mine observationer, og udarbejdede først efterfølgende en fortolkning og vurdering af det registrerede (Gjøsund & Huseby, 2004, s. 37). Igennem disse observationer fik jeg et overordnet indblik i, hvilke udfordringer eleverne ofte oplevede i de sociale samspil (bilag 2). De bidrog til den forståelse af elevgruppen, som jeg kort skitserede i min indledning. Mine usystematiske ikke-deltagende observationer vil ikke blive uddybet eller analyseret i opgaven, da de udelukkende havde til formål at give mig informationer om og en forforståelse af eleverne i 2b og deres udfordringer med de sociale samspil. Observationerne herfra kunne jeg tage udgangspunkt i i min

planlægning, tilrettelæggelse og udførsel af rammerne for min undersøgelse – mit undervisningsforløb.

### *Systematisk deltagende observation*

Til at undersøge hvorvidt der i forbindelse med de tilrettelagte tiltag faktisk blev skabt nogle mentaliserende processer i undervisningen, valgte jeg systematisk deltagende observation af egen undervisningspraksis som undersøgelsesmetode (Gjøsund & Huseby, 2004, s. 35). Da jeg nu stod for undervisningen i klassen og dermed spillede en aktiv rolle i den praksis, jeg observerede, blev jeg en deltagende observatør i de systematiske observationer (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 54). Jeg fik hermed mulighed for at følge, opleve og forstå klassens sociale liv over tid, mens det udspillede sig (Szulevicz, 2015, s. 88). Jeg så det som en styrke, at jeg som deltagende observatør kunne få adgang til og indblik i det reflekterede, men også det ikke-reflekterede, det sagte, men også det usagte, det kropslige, det situerede og interaktionerne mellem eleverne (ibid, s. 87) (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 99).

Jeg havde oprindeligt påtænkt at optage min undervisning på video, men kunne desværre ikke få tilladelse fra alle forældre. Jeg fandt det ikke hensigtsmæssigt blot at filme nogle af eleverne, og valgte derfor i stedet at lydoptage undervisningen – dette med både forældre og elevers accept. Jeg fandt det hensigtsmæssigt, at jeg vha. lydoptagelserne ikke skulle notere observationer undervejs, da dette ville betyde, at jeg skulle flytte mit fokus fra eleverne og undervisningen. Ydermere gjorde det, at jeg kunne fastholde elevernes udsagn og citere dem korrekt i den efterfølgende transskribering (Lindberg & Knudsen, 2010, s. 52). Her kunne jeg lytte det igennem og høre de forskellige ytringer og udsagn i en sammenhæng og derefter vurdere og fortolke, hvorvidt der var tale om mentaliserende processer (Gjøsund & Huseby, 2004, s. 37). Jeg ser det dog, som en svaghed, at det kun var elevernes udsagn, og ikke det kropslige og det usagte, jeg kunne fastholde. Dette måtte jeg være opmærksom på at få noteret i øjeblikket eller efterfølgende.

Min tilstedeværelse gav mig ift. min undersøgelse mange muligheder. Men den kan dog også kritiseres for at være en svaghed, da den kan påvirke feltet, jeg observerer, samt de data og den viden, som observationerne frembringer (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 99) (Szulevicz, 2015). Dette eksempelvis ved at jeg med et fokus på min problemformulering i klassesamtalen kan have stillet ledende spørgsmål. Eller at min stadig tættere relation og et øget kendskab til elevgruppen gennem de tre uger gjorde, at jeg var mere opmærksom på nogle elever end andre i mine observationer. Samtidig er jeg som deltagende mere subjektiv, og mine observationer må ses som regi-

stringer, der bygger alene på egne vurderinger, hvad jeg ser og udvælger og mit forsøg på at beskrive helheder (Gjøsund & Huseby, 2004, s. 23).

Et væsentligt kritikpunkt ved denne undersøgelse er, at jeg, pga. at forløbet var strakt ud over tre uger, har været nødsaget til at udvælge et mindre udsnit af det indsamlede data. Jeg vil i min analyse inddrage eksemplariske udtalelser og observationer, som jeg har fundet relevante ift. at kunne besvare min problemformulering. Her er jeg især opmærksom på, hvordan jeg i mine observationer i udvælgelse af data har haft et eksplicit fokus på de situationer, hvor det lykkedes at skabe mentaliserende processer – i højere grad end de, hvor det måske ikke lykkedes. Dermed har jeg en indflydelse på det data, der bliver analyseret og behandlet ift. min problemformulering og derfor også en indflydelse på den endelige konklusion.

## Analyse

### Indeni mig...og de andre

Opstartsøvelsen med bogen *Indeni mig...og de andre* gav mig et indblik i, hvordan eleverne havde forskellige forudsætninger for at bruge deres forestillingsevne til at opfatte og fortolke børnene på billedernes adfærd med udgangspunkt i intentionelle mentale tilstande. Jeg oplevede, at eleverne havde svært ved at holde koncentrationen og stillede sig undrende overfor opgaven. De var ved gennemgangen af de første billeder meget konkrete i deres svar og beskrev det, der skete på billederne, i stedet for at reflektere over det. Jeg så det som et tegn på, at opgaven måske var for abstrakt for dem. Samtidig kan det have en pointe at stille sig kritisk overfor tegningerne i bogens udtryk – om de ligeledes er for abstrakte.

Ved det første billede (bilag 3) læser jeg for eleverne: *Åh nej, hvor er de dumme! Hvorfor mon de gør det? Hvad mon pigen tænker på?* Herefter tegner jeg en tankeboble over hver persons hoved og beder eleverne om at tænke over, hvad der kunne stå i disse. Formålet var her at få indblik i elevernes evne til at tage alle personer på billedets perspektiv og vha. taleboblernes differentiere tanker og følelser fra handling. Flere elever fandt opgaven svær og kunne ikke give nogle bud på, hvad der kunne stå i tankeboblernes. Flere elever svarede, at der i pigens tankeboble blot skulle stå *Åh nej, hvor er de dumme!*. Én af disse var Ali.

L(lærer): *Ja. Det står der, hun tænker. Men hvad tror du mere, hun tænker, når hun står der og kigger på?*

Ali: *Det ved jeg ikke. Jeg kan jo ligesom ikke læse hendes tanker, vel?!*

Jeg vurderer her, at Ali havde svært ved at gøre sig forestillinger omkring pigens mentale tilstande. Samtidig havde han ikke forståelse for, at det handlede om at forestille sig, da man altid kun kan forholde sig ikke-vidende, sikker usikker, til andres mentale tilstande.

I stedet for at lede ham mod svaret, kunne jeg med fordel have gjort billedet mere læsbart for Ali – fx ved at lade ham uddybe, hvad der sker på billedet og hjælpe ham med at skitsere situationen. Hvis dette endvidere ikke leder frem til en refleksion blandt eleverne, finder jeg det dog relevant, at jeg så bidrager med min forståelse af billedet, som de herigennem kan reflektere over.

I takt med at eleverne efterhånden fik en forståelse for øvelsen, vurderer jeg, at de blev bedre til at spejle de følelser, de oplevede hos personerne på billederne. Det ser jeg ved, at flere elever i deres forklaringer ofte gik fra hun/han til man – altså generaliserede det de så, for så at dreje det over på en situation de selv havde oplevet.

Anne: *Altså, jeg tror, det er fordi, de ikke kan lide hende. Så bliver man rigtig rigtig ked af det. For man vil jo gerne selv have nogen at lege med. Hun er ensom, tror jeg. Udenfor og ensom.*

Anne genkender følelsen hos sig selv og bruger denne til at forstå følelser hos pigen på billedet. Hun forbinder sin egen indre verden med den ydre verden og med pigen på billedets indre verden. Anne reflekterer over sine egne indre tilstande og viser altså tegn på dét, som Glistrup brugte som begrundelse for bogen; Anne har god kontakt med egne følelser, og forstår derfor også pigens følelser. Når eleverne kunne gøre brug af egne erfaringer var det medvirkende til at gøre det abstrakte mere konkret for dem. I forlængelse af dette oplevede jeg, at eleverne især blev mentaliserende, når jeg spurgte direkte ind til deres egne erfaringer. Fx gjorde Dennis nogle gode refleksioner ved det et andet billede (bilag 4), hvor jeg spurgte: *Hvad kan gøre dig rasende?*

Sara: *Nogle gange når jeg er vred, så er jeg rigtig ked af det. Fx hvis jeg er blevet drillet ude i frikvarteret. Så bliver jeg i stedet vred. Og tit når man er vred, så gør man noget dårligt. Og så er det egentlig bare fordi, man var ked af det.*

L: *Okay, så når man er vred, kan det være fordi, man egentlig er ked af det?*

Dennis: *Altså da jeg var rasende, da var det, da Lasse og Ali var der...jeg begyndte både at være rasende, ked af det, rasende, ked af det...*

- L: *Okay, du følte faktisk begge ting på samme tid.*
- Dennis: *Ja, men hvordan man kan gøre mig rasende, det er ved at nogle gange, når man er lidt irriterende... men der er en gang, hvor jeg selv gjorde mig rasende. Kan du ikke huske det, Carl? Og jer andre? Dengang jeg gjorde mig selv rasende?*
- L: *Man kan godt gøre sig selv rasende?*
- Dennis: *Ja, jeg kan godt gøre mig selv rasende.*
- L: *Er det, hvis du gør et eller andet, som, du ikke synes, er så sjovt eller...*
- Dennis: *Altså...mmm...ja. Det startede med at jeg legede politi<sup>5</sup> og så kom jeg sådan lige op og slås med nogen, og så fik jeg mig selv til at blive rasende.*  
*Det er ligesom Ali. Han er... når han er lidt ked af det, så er han alligevel på samme tid rasende. Sådan var det i går.*

Sara formår her at registrere, kategorisere og italesætte flere følelser end blot vrede, som stilles til rådighed. Som hun giver udtryk for, og som Dennis bekræfter, så kan det ofte være følelsen ked af det, som ligger til grund for følelsen vrede. Sammen udvider eleverne deres forståelse af følelsen vred/rasende, og hvordan der kan ligge flere følelser til grund for denne. Endvidere hvilken adfærd, der kan komme til udtryk, hvis man er vred/rasende; så gør man noget *dårligt*.

Dennis mentaliserer eksplicit omkring sig selv. Han viser, han er i stand til at forklare, at der kan ligge nogle følelser bag en handling. Idet han formår at mentalisere omkring barnet på billedet og genkende disse følelser hos sig selv i en konkret situation, som flere af eleverne tilsyneladende har været vidne til, så får de andre elever mulighed for at mentalisere eksplicit omkring Dennis. De får måske en forklaring på, hvilke mentale tilstande der lå til grund for, at Dennis slog én i frikvarteret. Trods det, at de ikke bifalder hans handling og finder den uhensigtsmæssig, så vil de, når de hører Dennis mentalisere omkring sin opførsel, kunne finde den meningsfuld. Endvidere mentaliserer Dennis eksplicit omkring Ali og viser en forståelse for, at det ikke kun er hos ham selv, at mentale tilstande kan forklare adfærd, men at det også kan være gældende hos andre. At Alis adfærd i frikvarteret måske også handlede om, at han var ked af det.

Jeg vurderer, at den fælles klassesamtale, som dannede rammen for denne øvelse bidrog til at eleverne netop kunne opleve hinanden som modtagere og afsendere af information om mentale tilstan-

---

<sup>5</sup> På skolen hedder det *at lege politi*, hvis man blander sig i noget eller er på vagt overfor andre i stedet for at hente en lærer.

de, og at der herved skete en fælles udvidelse af forståelse og kendskab til følelser, mentale tilstande, og hvordan disse kan komme til udtryk gennem handlinger.

Aktiviteten her gav mig et indblik i, at eleverne havde forskellige forudsætninger for at mentalisere, og det gjorde mig opmærksom på vigtigheden af at tilrettelægge undervisningen efter elevernes følelsesmæssige udviklingsniveau.

### At eksplodere og få ridser i hjertet

Bøgerne om Frøken Ignora udgjorde et godt udgangspunkt for nuancerede klassesamtaler om, hvilke mentale tilstande der kan ligge bag en given adfærd. Eleverne oplevede ved læsningen, at det var sjældent, at Ignoras opførsel umiddelbart kunne forstås som meningsfuld. Når Frøken Ignora eksploderer, skitserer Guldager situationen, men beskriver ikke hvilke mentale tilstande, der ligger til grund for denne adfærd (bilag 5). Derfor sad eleverne efter læsningen tilbage med en undren omkring Ignoras pludselige opførsel – for hvorfor eksploderer man, fordi man ikke kan lide matematik og tavler? Og hvad betyder det i det hele taget at eksplodere? Da Ignoras følelser ikke direkte italesættes, skabte det en mulighed for, at eleverne i fællesskab på klassen kunne mentalisere eksplicit over, hvilke mentale tilstande der var på spil hos Ignora, når hun eksploderede i hovedet på sin lærer. Følelsetermometeret var her et godt konkret visuelt redskab for eleverne at tage afsæt i, når de skulle forsøge at forklare det symbolske udtryk og registrere, kategorisere og italesætte den eller de følelser, de forestillede sig var på spil hos Ignora, når hun eksploderede.

Dennis *Betyder det ikke, at man bliver sådan lidt mere sur end rasende? Sådan ret meget mere.*

Sandy *Man kan både eksplodere som en bombe, og så kan man være sådan ret sur.*

Ali *Det at eksplodere, tror jeg, er i ti vred.*

Sara *Eller ti ked af det fordi hun ikke kan matematikken og så ti vred. Men man kan jo også eksplodere af glæde?*

(...)

Mette *Jeg tror, hun har dem alle sammen på samme tid ... undtagen glad. På tierne.*

Tobias *Jeg tror, hun er ti bange. Fordi hun er bange for tavler.*

Sara *Er det ligesom sidst? (jf. øvelsen med Glistrup) Først bliver man ked af det, og så bliver man sur. Og SÅ eksploderer man.*

Alle elever bød her ind med deres forståelse af, hvad det vil sige at eksplodere og dermed, hvilke følelser de oplevede hos Frøken Ignora. Dette ser jeg som et tegn på, at det konkrete visuelle redskab, Følelsestermometeret, gjorde det mindre abstrakt for eleverne at registrere og italesætte følelser, end da de udelukkende skulle gøre samme ud fra billederne ved den forrige aktivitet. Eleverne kom igen på klassen frem til, at man sagtens kan have flere følelser på én gang - at det ikke er så nemt at adskille følelser fra hinanden. At eksplodere blev på klassen til sidst forstået som dét, at have så mange følelser i kroppen, at man har svært ved at håndtere disse. Ved i fællesskab at arbejde med betydningen af et sådan symbolsk udtryk, fik eleverne et fælles sprog, der hjalp dem til at verbalisere deres unikke følelser.

At Guldager endvidere skriver om situationer, som alle børn kan komme ud for i deres hverdag, oplevede jeg som en central forudsætning for, at eleverne kunne sætte sig ind i det symbolske udtryk *at eksplodere* – det skabte mulighed for at eleverne i deres eksplicite mentalisering kunne tage udgangspunkt i egne erfaringer.

Loke *Når nogen siger, at det skal du gøre! Fordi det kan hun ikke lide. Men jeg forstår ikke, at hun eksploderer over matematik. Det er jo nemt! Hvis at jeg eksploderer, det er hvis nogen kommer og siger, ligesom Ignora, det skal du...at jeg skal det der med at...at der kommer nogen og forstyrrer mig, imens at jeg laver mine lektier og så siger de, hvad jeg skal gøre, og hvad jeg ikke skal gøre. Og så bliver jeg bare sur. Jeg vil gøre, hvad jeg selv vil gøre! Det er den måde, at jeg kan eksplodere.*

I den fælles klassesamtale om betydningen af det at eksplodere, mentaliserer Loke eksplicit omkring, hvordan han kan genkende Ignoras adfærd, og de mentale tilstande, han mener lægger bag. Dog giver han samtidig udtryk for, at han ikke forstår, hvordan Ignora kunne eksplodere over matematik, da han synes, det er nemt. Han formår altså ikke at mentalisere og forstå, at der er forskel på sind; at det, hun føler, ikke nødvendigvis er det, andre også føler.

Loke er én af de elever i klassen, som ofte viser vanskeligheder med at indgå i sociale samspil, og i undervisningen har han svært ved at samarbejde. Eleverne i klassen får gennem Lokes udsagn mulighed for at få en viden omkring de udfordringer, han oplever, når andre fortæller ham, hvad han skal gøre.

Senere i forløbet oplever jeg, at Loke ifm. et gruppearbejde i klassen pludselig rejser sig og skriger og smider hans gruppes arbejde på gulvet. Gruppen begynder vredt at råbe ad Loke, som stormer ud



af klassen. Gruppen kalder på mig og fortæller, at Loke er eksploderet og gået, og at han *igen* ikke gider være med. Jeg spørger dem, om de kan være sikre på, at det er fordi, at han ikke vil. I stedet for at være sikre usikre på hans mentale tilstande, konkluderer de, at hans adfærd bunder i, at han ikke gider være med. Jeg beder dem om at bruge Følelsetermometeret og sammen tale om, hvad Loke mon følte, da han eksploderede. Eleverne mentaliserer nu eksplicit omkring, hvilken eller hvilke følelser og følelsesintensitet Loke mon oplever lige nu – de er sikre på, at han er på ti, da han *er eksploderet*, men diskuterer, hvorvidt han er vred eller ked af det. Imens finder jeg Loke på biblioteket, som ikke vil med op i klassen, for han *har fået en ridse i hjertet*. Med dette udsagn erklærer Loke sig enig med gruppen om, at han altså i gruppearbejdet eksploderede. Hvorvidt at Loke blot overtager begreberne fra bogen, kan diskuteres. Da Lokes følelsesintensitet er dalet, er henholdsvis han og gruppen i stand til vha. Følelsetermometeret at forklare, hvilke følelser de oplevede i situationen, hvorfor de derfor gjorde, som de gjorde, og hvad de kunne have gjort anderledes. Loke får ligesom de andre elever herved mulighed for at se og forstå de andre indefra og sig selv udefra.

### Jeg eksploderer

Jeg er bevidst om, at jeg ikke kan arbejde med elevernes mentalisering eller skabe mentaliserende processer, når de oplever mentaliseringssvigt, som fx Loke gjorde i det ovenstående eksempel. Jeg tog derfor en snak med ham efterfølgende, hvor han gav udtryk for, at det var svært for ham at være i , *når han eksploderede*, og han syntes, det skete alt for tit. Loke er altså opmærksom på, at han har nogle følelser, opfattelser mv., som bestemmer hans handlinger. På baggrund af dette, blev vi sammen enige om, at han skulle have et ”eksplosionskort”, som han kunne aflevere til både lærere og kammerater, når han kunne mærke, at han hans følelser var på vej mod ti på Følelsetermometeret. Kortet blev et redskab, der kunne hjælpe Loke med at være opmærksom på, hvorvidt han var på vej til at få så højintense følelser, at hans mentaliseringsevne ville svigte. Idet Loke trækker kortet, bliver han en handlende aktør, der er opmærksom på sine egne følelser og mentale tilstande. På klassen præsenterede Loke sit eksplosionskort vha. Følelsetermometeret.

Loke: *Det går ud på, at jeg eksploderer jo tit af surhed. Så nu skal jeg vise det her kort, når jeg kan mærke, at jeg er på vej herop et sted (peger på termometeret). Og så skal man ikke snakke med mig.*

Jeg finder det relevant at fremhæve initiativet med at give Loke et ”eksplosionskort”, da det for mig at se også kan medvirke til at skabe mentaliserende processer blandt eleverne. Kortet giver ikke kun

Loke, men også eleverne omkring ham betingelser for at kunne mentalisere omkring hans følelser, ønsker, behov mv.,

Kortet giver samtidig Loke en mulighed for at opnå en bedre selvoplevelse, når han er i stand til at håndtere sig selv, sine relationer og sine følelser. Jo flere erfaringer, Loke får med at mentalisere eksplicit vha. kortet, jo større chance er der for, at han med tiden forstår at regulere sine følelser med det samme i samspillet og ikke vil have brug for den ydre regulering, som kortet fungerer som.

### **Mentalisering og adfærd forstået som invitationer**

Når Loke reagerer, som han gør i gruppearbejdet, så kan det ifølge Hertz forstås som kommunikation til hans omgivelser; altså de øvrige elever i gruppearbejdet. En kommunikation som både giver besked på, at der er noget i deres samspil eller samarbejde, der ikke fungerer for ham samt en invitation til at ændre dette og give ham nye handlemuligheder. Hvis man som lærer formår at give eleverne betingelser for at mentalisere omkring hinanden, så de bliver nysgerrige på de intentioner, følelser, ønsker og behov, der ligger bag andres adfærd, så vil de få bedre mulighed for at få øje på hvad adfærden kommunikerer og inviterer til. Eleverne i dette gruppearbejde formår ikke at mentalisere omkring Loke. De forholder sig ikke ikke-vidende til Lokes mentale tilstand, men konkluderer i stedet, at hans adfærd handler om, at han ikke gider samarbejdet. Herved hjælpes hverken Loke, gruppen eller deres samarbejde.

Det handler ikke om at anerkende Lokes uhensigtsmæssige adfærd. Det handler om at anerkende de intentioner, der ligger bag hans adfærd. Ved at mentalisere omkring Loke kan alle tilstedeværende i situationen få mulighed for at se hans adfærd som meningsfuld, og som den bedst mulige måde for ham at udtrykke sin oplevelse af mangel på handlemuligheder. Derfor finder jeg det centralt, at jeg med det samme prøver at udfordre elevernes forforståelse af Loke; at han ikke *gider* gruppearbejde, og at hans adfærd er tegn på, at han fravælger fællesskabet. Dette ved at lade dem arbejde med Følelsestermometeret. Dermed får de et redskab til at tage Lokes perspektiv og til helt konkret at registrere og italesætte de følelser, de tror, der er på spil hos Loke.

Loke har brug for, at fokus flyttes fra dét, han ikke formår, til at der i stedet skabes en opmærksomhed på hans invitationer, så der kan blive ændret på de problemvedligeholdende faktorer, som han gentagne gange oplever, når han skal arbejde i grupper. Derpå kan der skabes en ny forståelse af ham – både fra de andre, men også fra Loke selv. Bliver hans invitationer mødt og forstået, så vil Loke opleve sig selv som en handlende aktør, som formår at give udtryk for sine mentale tilstande

til sine omgivelser. Herved kan der skabes nye handlemuligheder for Loke, så han kan få lov at vise en anden respons end problemadfærden, når han næste gang indgår i gruppearbejde.

Det er ofte i forlængelse af situationer som disse, at jeg oplever, at eleverne i 2b ender i større konflikter med hinanden – altså situationer baseret på en manglende social forståelse. Det er naturligvis udfordrende for de øvrige elever i gruppen at skulle mentalisere omkring Loke, når han gør noget, som synes uretfærdigt. For at forebygge, at elevernes evne til mentalisering svigter i sådan en situation, må man som lærer træde til med egen mentaliseringskompetence og skabe betingelser for, at eleverne genopretter evnen til at mentalisere omkring hinanden. Dette fx vha. et redskab som Følelsetermometeret, som i situationen kan gøre eleverne opmærksomme på betydningen af at mentalisere. Læreren som katalysator for de mentaliserende processer er central, indtil eleverne får erfaringer med på eget initiativ at mentalisere eksplicit, når de oplever uhensigtsmæssig og uforståelig adfærd.

Det kunne også være i en situation som ved dette gruppearbejde, at Loke ville kunne benytte sit ”eksplosionskort”. Formår han at mærke efter og at trække dette, inden han eksploderer, kan både han og hans omgivelser få mulighed for at stoppe op, og Loke kan få plads og mulighed for at italesætte hans følelser, tanker og behov, hvorpå gruppen får mulighed for at give ham nye handlemuligheder. Hvis det resulterer i, at Loke nu kan lykkes med gruppearbejdet, da vil gruppen få mulighed for at se Lokes uanede muligheder, der altså kan blive bragt i spil, hvis eleverne udfordrer deres forforståelser og mentaliserer omkring Loke. Derigennem vil de også forstå Lokes adfærd og adfærd generelt som noget relationelt, kontekstuelt – altså noget de har del i.

### **Mentalisering og et inkluderende læringsmiljø**

Den første del af analysen peger på, at flere af eleverne i 2.b ifm. tiltagene forstår at mentalisere omkring dem selv, de fiktive personer i historierne og hinanden, og at det altså lykkedes mig som lærer at skabe nogle mentaliserende processer blandt eleverne. Som forløbet skred fremad, så jeg tegn på, at eleverne i højere grad forstod at være opmærksomme og nysgerrige på hinandens følelser, forståelser og oplevelser af situationer; fx da to elever på eget initiativ brugte Følelsetermometeret ifm. en konflikt i et frikvarter (bilag 6). Eleverne havde altså forstået, at det ikke kun var i undervisningsregi, at dette redskab kunne bruges – de fandt det også relevant i andre kontekster ifm. sociale samspil. Tilmed oplevede jeg, at eleverne ved siden af plakaten med Følelsetermometeret på tavlen løbende tegnede flere følelser og tilhørende termometre, efterhånden som de stødte på disse følelser i deres samspil; fx følelserne overrasket, nervøs. Jeg vurderer derudfra, at eleverne

fandt det meningsfuldt at arbejde konkret med at få indsigt i den andens følelser og selv at kunne give udtryk for egne.

Ifølge Fonagy må eleverne som tidligere nævnt ideelt set altid i deres sociale samspil besinde sig på hinandens sind. Når eleverne forstår at forblive nysgerrige på hinanden og gennem mentalisering forsøger at forstå den andens perspektiv, så gør de noget af det kærligste, man kan foretage sig (Allen, 2009, s. 42). At reflektere over sig selv og andre er helt afgørende for gode sociale samspil og kvaliteten af de relationer, man er i.

Mentalisering er et redskab til at forstå forskelligheder. Når eleverne i skolen oplever at skulle indgå i komplekse fællesskaber, så er det centralt, at der er *plads til forskellighed*. Men dette må ikke foregå på den relationelle rummeligheds præmisser. I stedet for bare at acceptere hinandens forskellighed, hinandens adfærd og accepterer at finde denne meningsløs, søger den mentaliserede tilgang at fastholde nysgerrigheden på hinanden og forstå adfærden ud fra de mentale tilstande, der måtte ligge bag, velvidende at sind er adskilte, og at man derfor forstår, oplever og handler forskelligt. Når eleverne mentaliserer omkring hinanden og hinandens adfærd, så kan de udfordre eventuelle forforståelser og bevæge sig væk fra statiske opfattelser af hinanden, for i stedet at få en mere nuanceret forståelse af hinanden. Mentalisering understøtter, at eleverne tilpasser sig hinanden og forsøger at skabe et fælles spillerum.

Hvis alle elever skal opleve sig som en naturlig og værdifuld del af klassens fællesskab, så er det centralt, hvordan de føler sig mødt og forstået af de andre i klassen.

Ifølge Nielsen handler inklusion i praksis om at skabe udviklende fællesskaber for alle elever, hvor de oplever at høre til – dette ved at alle i fællesskabet er med til at varetage relationer og sammen skabe udviklingsmuligheder for hinanden.

Hvis eleverne forstår adfærd som noget relationelt, altså som noget de alle har del i, da vil de forstå, hvordan de kan være ansvarlige, handlende aktører for både dem selv, men også for hinanden. Skaber læreren betingelser for, at eleverne mentaliserer henholdsvis åbent og modtageligt omkring hinanden, muliggør det, at eleverne bliver åbne for hinandens sind, påvirkelige for deres indflydelse, klar til at inddrage andres perspektiver og igennem fællesskabet lade sig vejlede til andre, måske bedre, måder at tænke, føle og handle på og dermed udvikle sig i relationerne. Fællesskabet kan gennem mentalisering udgøre et inkluderende og udviklende miljø, der har hver elevs udviklingsmuligheder for øje, idet der altid er opmærksomhed på, hvilke behov, ønsker og følelser, der ligger bag handlinger. Når eleverne på denne måde forstår at være ansvarlige og omsorgsfulde overfor hinanden i fællesskabet, da vil eleverne både lære om og af hinandens forskelligheder og ikke

mindst i fællesskab lære at håndtere disse. Mentalisering skaber altså mulighed for, at alle elever kan opleve at blive set, hørt og forstået, og de vil derigennem opnå en oplevelse af samhørighed og en oplevelse af at være en naturlig og værdifuld del af fællesskabet – også de elever som med deres adfærd før syntes svært tilgængelige for de andre.

Mentalisering er et redskab til at forstå forskelligheder, men også til at kunne forstå og blive klogere på sig selv ud fra disse forskelligheder. Når man mentaliserer eksplicit omkring andre for at opnå en forståelse, så mentaliserer man samtidig også omkring sig selv, og hvordan man forstår sig selv. Forstår eleverne, hvordan de både lærer omkring sig selv og andre, når de indgår i et komplekst fællesskab, da vil de opleve, at de gennem deres forskelligheder udvikles. Mentalisering understøtter elevens mulighed for at høre til og opleve en ”we-identity”.

## Konklusion

Ifølge Fonagy og kollegaer kan mentaliseringsevnen beskrives som et *mentalt kompas*, hvormed man kan orientere sig og finde en retning i den kompleksitet, det er, at sind er adskilte (Jacobsen M. N., 2015d, s. 94). Denne pointe, mener jeg, opsummerer, hvad jeg gerne ville finde frem til med min undersøgelse.

I takt med at eleverne i forbindelse med inklusion vil opleve at skulle indgå i komplekse fællesskaber i skolen, er det helt centralt, at læreren påtager sig den opgave at skabe nogle betingelser for, at eleverne kan mentalisere omkring hinanden. Herigennem får de en forståelse for, hvordan de ved at være nysgerrige på hinanden kan få en forståelse for, at alle opfatter verden på hver sin måde og har forskellige perspektiver og mentale tilstande, der forklarer, hvordan man derudfra handler. Relationer, kendetegnet ved manglende mentalisering eller jævnlige mentaliserings-svigt, begrænser, hvad eleverne kan have sammen, hvordan de kan lære af hinanden, og hvordan de kan udvikle sig sammen i fællesskabet (Lynge, 2015). Formår eleverne at have hinandens sind på sinde, være opmærksomme på hvilke mentale tilstande og hvilke invitationer, der kan ligge bag adfærd, da skabes der mulighed for at eleverne kan være handlende, ansvarlige aktører ift. at skabe udviklende fællesskaber.

I denne opgave har jeg forholdt mig til, hvilken betydning det kan have for den sociale inklusion, at man som lærer skaber betingelser for, at eleverne kan mentalisere omkring hinanden, samt hvordan dette kan gøres i praksis. Jeg fandt lærerens rolle som katalysator afgørende for dette arbejde. Evnen til at mentalisere udvikles først og fremmest i samspillet med en mere moden hjerne, som formår at spejle og ydreregulere barnet og dets følelser. Elever har, afhængig af deres erfarin-

ger med at indgå i mentaliserende samspil, forskellige forudsætninger for at mentalisere. Som lærer må man derfor, i arbejdet med at skabe tiltag der medvirker til mentaliserende processer, skabe konkrete redskaber og tilgange, som ikke synes for abstrakte for eleverne. Tilmed må læreren selv være til stede og være deltagende til at understøtte alle elevers mentalisering. Mentalisering avler mentalisering, så jo flere mentaliserende samspil eleverne oplever at indgå i, jo bedre vil de kunne udvikle egen evne til mentalisering. Derfor er det centralt, at eleverne kan øve sig med sine jævnaldrende.

Jeg finder det ikke muligt på baggrund af min undersøgelse at konkludere, hvorvidt der i forbindelse med min undersøgelse blev skabt bedre sociale samspil og et mere inkluderende læringsmiljø i 2b. Men jeg kan konkludere, at jeg fik skabt nogle mentaliserende processer blandt eleverne ifm. de tilrettelagte tiltag, og at jeg så tegn på, hvordan eleverne selv begyndte at se en mening i at mentalisere eksplicit omkring hinanden. Endvidere mener jeg at kunne konkludere, at det kan have betydning for udvikling af bedre sociale samspil, bedre konflikthåndtering og et mere inkluderende læringsmiljø, når eleverne forstår at mentalisere eksplicit omkring hinanden, sætte ord på deres tanker og følelser i samspillene, tage andres perspektiv og derigennem ser, hører og forstår hinanden. Dette kan medvirke til at gøre samspil og relationer mere trygge, meningsfulde og forudsigelige i en klasse som fx 2b, som fremadrettet måske vil kunne komme til at opleve en større grad af forbundethed.

At skabe mentaliserende processer kan være løsningen på, hvordan man som lærer kan medvirke til at skabe og tilrettelægge betingelser for elevers personlige og sociale læring og udvikling i fællesskabet med hinanden. På baggrund af denne undersøgelse vurderer jeg, at man kan argumentere for, at arbejdet med at skabe mentaliserende processer mellem eleverne kan være en del af den inkluderende skoles *hvordan*. En mentaliseringsbaseret tilgang kan være et redskab for skolen til at skabe nogle gode, inkluderende rammer for sine elever bla. ved at have fokus på, hvordan man vha. mentalisering både i lærer-elev og elev-elev-relationerne gensidigt kan tilpasse sig hinanden. Hermed kan alle elever få en oplevelse af at blive set, hørt og forstået og få en fælles oplevelse af samhørighed.

På baggrund af denne opgave finder jeg det relevant at tænke mentalisering ind som dimension i undervisningen, og jeg vil selv fortsætte med at arbejde mentaliseringsbaseret i mit fremtidige virke som folkeskolelærer.

## Handleperspektiv – et vejlederperspektiv

Analysen peger på, at dét at arbejde med at skabe mentaliserende processer blandt eleverne kan have betydning for at opnå et inkluderende læringsmiljø. Derfor finder jeg det relevant at se på, hvordan jeg med den viden, jeg har om mentalisering, kunne arbejde videre med dette i folkeskolen og eventuelt kvalificere praksis. I takt med en stigning i brugen af særlige ressourcepersoner på skolerne foretages i dag forandringer i lærernes opgaver - fx introduceres nye vejledningsfunktioner. I forlængelse af det øgede fokus på inklusionen er et eksempel på en sådan vejledningsfunktion en inklusionsvejleder, som fremstår som ressourceperson for den inkluderende praksis på skolen. En inklusionsvejleder arbejder primært i de indirekte arenaer med vejledning af undervisere eller med vejledning i undervisning mhp. at støtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer på skolen (Gottlieb & Rathmann, 2014). I den forbindelse finder jeg det relevant i handleperspektivet kort at diskutere, hvordan jeg som specialpædagogisk ressourceperson i rollen som inklusionsvejleder kunne gøre brug af min viden om mentalisering. Dette gennem vejledning af kolleger i, hvordan man med fokus på mentalisering kan åbne op for nye forståelser og nye udviklingsmuligheder i inklusionsarbejdet.

Med baggrund i mine erfaringer fra mit praksis-undervisningsforløb kan jeg i de indirekte arenaer vejlede kolleger, hvordan de selv kan arbejde mentaliseringsbaseret ift. elev-elevrelationerne i deres klasse mhp. at understøtte den sociale inklusion og alle elevers oplevelse af at være del af inkluderende, udviklende fællesskaber. Læreren må være bevidst om sin egen mentaliseringskompetence, da rollen som katalysator er afgørende i arbejdet med at skabe mentaliserende processer. Jeg finder det derfor ikke hensigtsmæssigt som ressourceperson selv at gå ind i de direkte arenaer og sætte mentaliserende processer i gang i blandt eleverne. Det må handle om gennem vejledning at klæde læreren på til at kunne sørge for, at der til alle tider hos alle aktører i klasserummet foreligger en mentaliserende indstilling til hinanden.

Når jeg skal tage stilling til, hvilken intervention der forekommer mest nyttig i denne henseende, og hvordan jeg som vejleder skal positionere mig, tager jeg udgangspunkt i Gottlieb og Rathmanns fire positionsmuligheder<sup>6</sup>. Jeg finder det relevant at indtage en position som konsulent, hvor jeg med en merviden om mentalisering kan dele nye perspektiver og forståelser på inklusionsopgaven, samtidig med at jeg på baggrund af mit praksis-undervisningsforløb har mulighed for at introducere eksempler på konkrete metoder og redskaber til kolleger (ibid, s. 289). Mit forløb er

---

<sup>6</sup> Jeg er opmærksom på, at disse fire positionsmuligheder er inspireret af Ole Løws ”Vejledningsrummet” (Løw, 2009) og Dahl og Juuls konsultative rum (Dahl og Juul, 2009).

ikke generaliserbart. De værktøjer, jeg tog i brug, brugte jeg situeret, og derfor mener jeg ikke, at mit undervisningsforløb i dets helhed kan virke som en skabelon, som andre lærere kan overtage til egen praksis. At der på baggrund af mine tiltag blev skabt mentaliserende processer blandt eleverne i 2.b betyder ikke, at de samme tegn og resultater vil ses i en anden klasse. I stedet finder jeg det relevant, at jeg i min position som intern konsulent kan vejlede mine kolleger i en måde at tænke på i praksis samt introducere nogle værktøjer og strukturer, jeg selv brugte, og som jeg også finder relevante i flere kontekster.

Evnen til mentalisering udvikles fortsat - afhængigt af deltagelse i og erfaringer med mentaliserende samspil - indtil 20-årsalderen (Hart, 2015). Derfor finder jeg det relevant, at lærere og pædagoger på alle klassetrin får en viden omkring, hvordan man arbejder med mentalisering.

Indledende ville jeg i mindre teams ved et fagligt oplæg introducere selve mentaliseringsbegrebet, den mentaliseringsbaserede tilgang og hvilken betydning en mentaliserende indstilling blandt eleverne kan have for deres sociale samspil og det inkluderende læringsmiljø. Dette bl.a. ved at præsentere praksis-undervisningsforløbet i 2b og de erfaringer, jeg gjorde mig her. Herigenem kan lærerne få en viden om, hvorfor og hvordan de kan arbejde med mentalisering med deres klasser ift. at styrke inklusionsopgaven. Herfra vil jeg som ressourceperson kunne fremstå som sparringspartner til kolleger ift. at udvikle deres pædagogiske praksis (Gottlieb, 2015, s. 77). I denne vejledning kan jeg både i samarbejdet med lærer eller pædagog være vejvisende og vejsøgende (Løw, 2009, s. 21). I den første del af vejledningen, hvor jeg for teams præsenterer indholdet fra forløbet i 2b, kan man argumentere for, at jeg er vejvisende, idet jeg introducerer konkrete løsninger og redskaber til, hvordan man kunne skabe betingelser for mentaliserende processer blandt eleverne. Jeg ser dog i den videre proces flest muligheder i sammen med læreren at være vejsøgende. I stedet for at forsøge at give svar og konkrete løsninger finder jeg det mere hensigtsmæssigt at stille spørgsmål, der får læreren til selv at reflektere og få øje på nye muligheder ift. at arbejde mentaliseringsbaseret. Læreren må som nævnt ovenfor være bevidst om sin egen mentaliseringskompetence, da dennes rolle som katalysator er afgørende i arbejdet med at skabe mentaliserende processer blandt eleverne. Dette mener jeg bedst støttes ved, at jeg som vejleder i samarbejdet med læreren forholder mig vejsøgende, så læreren selv kan være ekspert i sin egen klasse og udvikle sin egen pædagogiske praksis.

Som specialpædagogisk ressourceperson i rollen som inklusionsvejleder ville det forhåbentlig være muligt at facilitere nogle udviklingsprocesser hos lærerne, som kunne give dem mod på at sætte



mentaliserings på dagsordenen og skabe betingelser for, at eleverne fik mulighed for at mentalisere omkring hinanden.

## Perspektivering

Jeg finder det relevant at diskutere, hvorvidt det havde været fordelagtigt at supplere min empiriske dataindsamling ved observation med elevinterviews. I de fælles samtaler på klassen var jeg opmærksom på, at det ikke var alle elever, der deltog i lige høj grad. Som tidligere nævnt har eleverne forskellige forudsætninger for at mentalisere og indgå i mentaliserende samspil, og på trods af mit fokus på at tilrettelægge undervisningen efter elevernes forudsætninger, så kunne den fælles klasse-samtale ikke give mig et indblik i alle elevers forståelser, refleksioner og indtryk ifm. aktiviteterne. I det jeg, som tidligere nævnt, i mine observationer nok havde et eksplicit fokus på, hvornår eleverne mentaliserede i højere grad, end når de ikke gjorde, da ser jeg en svaghed ved min undersøgelse ift. at være opmærksom på de elever, som ikke gav udtryk for at mentalisere.

Jeg finder det derfor relevant at diskutere, hvorvidt interviews med eleverne kunne kvalificere og styrke min undersøgelse ift. at få et indblik i, om det faktisk var alle elever, der deltog i de mentaliserende samspil, som jeg konkluderede, der blev skabt i klassen ifm. mine mentaliseringsbaserede tiltag.

Skulle jeg lave undersøgelsen igen, ville jeg gennemføre semistrukturerede gruppeinterviews. Jeg finder det mest relevant, at eleverne ligesom i klassesamtalen ikke interviewes enkeltvis, men at de i mindre grupper har mulighed for at supplere hinanden, inspirere hinanden til at se nye vinkler på mine spørgsmål og derigennem opnå en dybere refleksion (Lindberg & Knudsen, 2010, s. 58). Hermed kunne gruppeinterviewet ligesom klassesamtalen igen blive en mentaliserende proces i sig selv. Jeg finder det samtidig vigtigt, at interviewet ikke er for struktureret, men bygget op omkring nogle overordnede temaer, så jeg har mulighed for at spørge yderligere ind til elevernes udsagn, hvis de kommer ind på noget, jeg finder særligt relevant. Samtidig kan jeg dreje interviewet i nye retninger, hvis det åbner op for endnu flere vinkler mv. (ibid, s. 50). Hvis eleverne i højere grad vil opleve interviewet som en fri samtale, kan man også bevæge sig væk fra den ulige relation, der ofte kan formes ved et interview, og som eventuelt kan medføre, at eleverne søger at indordne sig og sige det, som de tror, jeg gerne vil høre, i stedet for at sige det, der afspejler deres meninger, oplevelser og forståelser (ibid, 2010, s. 51). Hvis jeg sad med eleverne i mindre grupper, ville jeg have mulighed for at få et bedre indtryk af den enkeltes forudsætninger for at mentalisere samt fornemme, hvad den enkelte synes er spændende, svært eller måske grænseoverskridende at tale om.

## Referenceliste

### Bøger

Alenkær, R. (2009a). Prolog. Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole - en grundbog* (1. udg., s. 13-26). København: Frydenlund.

Alenkær, R. (2009b). Skolen som inkluderende organisation. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole - en grundbog* (1. udg., s. 183-206). København.

Allen, J. G. (2009). At mentalisere i praksis. I J. G. Allen, P. Fonagy, A. Slade, & J. H. Sørensen (Red.), *Mentaliseringsbaseret behandling i teori og praksis* (1. udg., s. 17-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 13-28). Hans Reitzels Forlag.

Christensen, G. (2014). Psykologien som humanvidenskab. I G. Christensen, *Psykologiens videnskabsteori - en introduktion* (2. udg., s. 153-182). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Fonagy, P. (2009). Den mentaliseringsbaserede tilgang til social udvikling. I J. G. Allen, P. Fonagy, A. Slade, & J. H. Sørensen (Red.), *Mentaliseringsbaseret behandling i teori og praksis* (1. udg., s. 229-268). København: Hans Reitzels Forlag.

Fonagy, P., Gergerly, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. København: Akademisk Forlag.

Gjørund, P., & Huseby, R. (2004). *Observationsarbejde i skolen* (1. udg.). København: Gyldendal Uddannelse.

Glistrup, K., & Olsen, P. (2015). *Indeni mig...og i de andre. En bog om børn og følelser* (1. udg.). (Gyldendal, Red.) (sidetal ikke angivet i bogen)

Gottlieb, L. (2015). Relationer mellem lærer og ressourcepersoner i skolen. I E. Skibsted (Red.), *Relationsarbejde. Praktik i læreruddannelsen 3* (1. udg., s. 69-78). København: Akademisk Forlag.

Gottlieb, L., & Rathmann, I. (2014). Udvikling af kollegiale vejledningsfunktioner: AKT- og inklusionsvejledere. I O. Løw, & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (1. udg., s. 281-296). København: Akademisk Forlag.

Guldager, K. M. (2002). *Frøken Ignora eksploderer* (1 udg.). L&R Uddannelse.

Hagelquist, J. Ø. (2014). Mentaliseringsbaseret pædagogik og STORM-modellen. I J. Ø. Hagelquist, & M. K. Skov, *Mentalisering i pædagogik og terapi* (1. udg., s. 15-52). Hans Reitzels Forlag.

Hagelquist, J. Ø. (2015). *Mentaliseringsguiden* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.

- Hart, S. (2015). Empati og medfølelse er også kompetencer, der skal læres. I S. Hart (Red.), *Inklusion, leg og empati* (2. udg., s. 59-82). Gyldendals Bogklubber.
- Hart, S. (2015a). Indledning. Inklusion, leg og empati. I S. Hart (Red.), *Inklusion, leg og empati* (2. udg., s. 15-32). Gyldendals Bogklubber.
- Hart, S. (2015c). Må man lege og have det sjovt i skolen? I S. Hart (Red.), *Inklusion, leg og empati* (2. udg., s. 83-118). Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2008). Affektregulering og mentalisering. I S. Hart, & R. Schwartz, *Fra interaktion til relation* (1. udg., s. 221-270). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hertz, S. (2010a). "There is a crack in everything, that's how the light gets in". I S. Brinkmann (Red.), *Det diagnosticerede liv* (s. 75-94). KLIM.
- Hertz, S. (2010b). *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder* (1. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 217-240). Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, M. N. (2015a). Hvad er mentalisering? I M. N. Jacobsen, & M. A. Guul (Red.), *Mentaliseringskompetence - i professionel praksis med børn, unge og familier* (1. udg., s. 23-38). Frederiksberg: Frydenlund.
- Jacobsen, M. N. (2015b). Hvorfor er mentalisering så vigtig? I M. N. Jacobsen, & M. A. Guul (Red.), *Mentaliseringskompetence - i professionel praksis med børn, unge og familier* (1. udg., s. 39-52). Frederiksberg: Frydenlund.
- Jacobsen, M. N. (2015d). *Mentalisering i dagtilbud og skole* (1. udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Jacobsen, M. N. (2015c). Mentaliseringsværktøjer. I M. N. Jacobsen, & M. A. Guul (Red.), *Mentaliseringskompetence - i professionel praksis med børn, unge og familier* (1. udg., s. 103-126). Frederiksberg: Frydenlund.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, K. H. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (1. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Lindberg, S., & Knudsen, R. K. (2010). Børn som eksperter. Det kvalitative børneinterview. I A. Petersen (Red.), *Den lille bog om metode. Sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv* (1. udg., s. 49-60). Århus: VIASystem.
- Lynge, B. (2015). *Sind i sigte. Mentalisering i skolen* (1. udg.). Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, J. (2014). Gode lærings- og udviklingsmiljøer. I O. Løw, & E. Skibsted (Red.), *Elevens læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (1. udg., s. 166-188). København: Akademisk Forlag.

Nielsen, J. (2008). Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole - i praksis* (1. udg., s. 243-270). København: Frydenlund.

Skåderud, F. (2014). Do you mind? Mentalisering som nytt intellektuelt rammeværk for læring og endring. I J. C. Jacobsen (Red.), *Læreren grundfaglighed - mentalisering som arbejdsredskab* (1. udg., s. 7-22). Værløse: Billesø og Baltzer.

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 81-96). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2014). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevens læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (1. udg.). København: Akademisk Forlag.

### **Websider**

Hitzner, C. (2011). *Guldager, Katrine Marie*. Hentede 20. april 2016 fra [www.forfatterweb.dk](http://www.forfatterweb.dk): <http://www.forfatterweb.dk/oversigt/guldager-katrine-marie/hele-portraettet-om-katrine-marie-guldager>

The Anna Freud Centre. (11. marts 2015). *Peter Fonagy, Anna Freud Centre Chief Executive: What is Mentalization? interview*. Hentede 20. april 2016 fra [www.youtube.com](http://www.youtube.com): <https://www.youtube.com/watch?v=OHw2QumRPrQ>