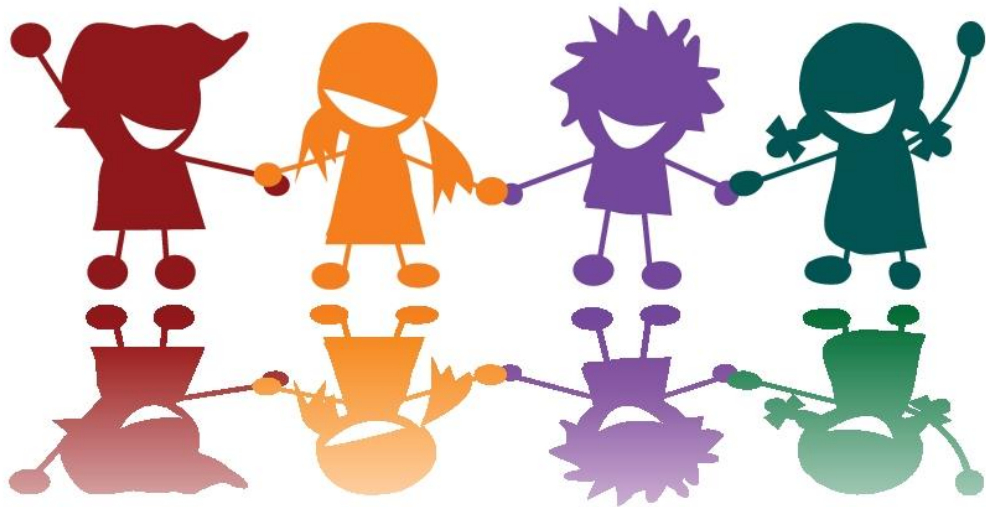


Giv Mig 'ilt', Så Jeg Kan Vokse

- Relationens betydning for
identitetsudviklingen



Udarbejdet af Rikke Holm Hammer

Afgangsprojekt – maj 2017 – University College Nordjylland

Studieretning: psykologi
Vejleder: Charlotte Madsen

Indhold

DEL 1

1.	Indledning	2
2.	Problemformulering:	3
3.	Videnskabsteori og metode:	3
4.	Operationalisering	6
4.1.	Undersøgelsesmetode og design	6
4.2.	Generaliserbarhed, reliabilitet, validitet og etik	7
4.3.	Begrebsafklaring	8

DEL 2

5.	Ida – en pige i vanskeligheder	9
5.1.	Klasselærerens beskrivelse	9
5.2.	Observationen	10
6.	Teori	11
6.1.	Daniel Stern og Susan Hart	11
6.2.	Teori – Jan Tønnesvang:	15
6.3.	Lave og Wenger og Lev Vygotsky	17
7.	Analyse:	18

DEL 3

8.	Handlingsforslag:	22
9.	Konklusion	24
	Litteraturliste	25

Bilag – Indhold

BILAG 1 - Kvalitativ iagttagelsesprotokol 1

BILAG 2 - Kvalitativ iagttagelsesprotokol 2

BILAG 3 - Kvalitativ interviewguide

BILAG 4 - Interview med Ida:

BILAG 5 - Kodning af interview med Ida

DEL 1

1. Indledning

SFI udgav i 2010 rapporten "Blinde børn – integration eller isolation?". Her tegnedes et billede af blinde teenagebørn, som havde lavt selvværd og følte sig ekskluderet i sociale sammenhænge. Årsagen var, ifølge SFI, at forudsætningerne for som blind at leve et integreret liv i samspil med fuldt seende mennesker ofte ikke var til stede (SFI, 2010).

I årene efter har inklusionsbegrebet fyldt både på regeringsplan, i medierne og ikke mindst i skoleregi. "Folkeskolen skal grundlæggende tilgodese alle børns læring og trivsel. Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning" (www.uvm.dk). Samtidig skal Folkeskolen i samarbejde med forældrene "give eleverne kundskaber og færdigheder, der... fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling" (Folkeskolelovens §1).

I mit daglige virke som konsulent for blinde og svagsynede børn har jeg erfaret, at problematikken fra 2010 stadig er at finde. Mange af de børn, jeg kommer hos, ikke kun blinde, men også svagsynede, oplever både intra- og interpersonelle udfordringer i det sociale samspil. Børnene oplever ikke at være inkluderet i fællesskabet, og flere udtrykker, at de mangler venner. Ofte er skolestarten ikke problematisk, men i teenageårene bliver det sværere og sværere, og trods den specialpædagogiske støtte til det stærkt svagsynede eller blinde barn, bedres trivslen ikke.

I denne opgave vil jeg præsentere Ida, en stærkt svagsynet 5. klasses pige, der på eksemplarisk vis kan repræsentere ovenstående problematik. Ida mistede, grundet en øjensygdom, en stor del af synet i løbet af de første skoleår. Lærerne har tidligere beskrevet Ida som velfungerende både fagligt og socialt, som en pige i trivsel, der altid havde legemuligheder i børnegruppe. I dag ser de derimod en pige, der tydeligvis mistrives, fagligt præsterer lavere og som har svært ved at interagere i det sociale samspil med jævnaldrende.

Jeg er tilknyttet Ida som synskonsulent, og min rolle er at yde vejledning ift. synsmæssige udfordringer. Ændringen i Idas ageren og den umiddelbare mangel på visse sociale kompetencer er også faldet mig for øje. At ændringen falder sammen med pubertetens indtræden, optager mig, da identitetsudviklingen i netop disse år tager fart, og da det, der konsolideres her, har stor betydning for de fremtidige muligheder.

Dansk Center for Undervisningsmiljø skriver i vejledningen om "Sociale kompetencer", at disse udvikles gennem aktiv deltagelse, "ved at være med, hvor det sker". Men hvad nu, hvis Ida,

grundet et nedsat syn, bare aldrig rigtig er med, hvor det sker? Ofte går Ida glip af de visuelle erfaringer andre børn får ift. forskelle sociale processer. Det gør det svært at opnå de sociale kompetencer, der sætter en i stand til at "manøvrere i forskellige kulturer og erfare de muligheder og betydninger, de hver især giver... at analysere forskellige sociale samspil og lære at indgå i dem, forandre dem eller forlade dem" (<http://dcum.dk>). Vil det have betydning for Idas identitetsudvikling, hvis den udvikling af sociale kompetencer, der oftest kommer som en naturlig del af børns hverdag igennem leg og samvær med andre børn og voksne, ikke sker, simpelthen fordi Ida i relationen går glip af alle de nonverbale signaler?

Jeg er optaget af, hvad der sker, hvis kontinuiteten mangler, hvis man ikke er positioneret i sociale praksisser i hverdagen, og hvis fremtiden er ensbetydende med afhængighed. Hvilken indflydelse vil dette få på identitetsudviklingen? Er folkeskolen og den specialpædagogiske støtte i virkeligheden med til at danne negative konstruktioner omkring det at have et handicap, og dermed fastholde Ida med en identitet, der siger, at hun er uselvstændig, afhængig og anderledes? Som konsulent for Ida er jeg derfor nysgerrig på, hvordan der kan arbejdes understøttende ift. identitetsudviklingen, så også Ida opnår assertion og gode sociale kompetencer. Min problemformulering kommer derfor til at lyde som følger:

2. Problemformulering:

Hvordan kan der i skoleregi arbejdes understøttende med Ida i identitetsudviklingen, så hun bliver i stand til at deltage og navigere fleksibelt i sociale praksisser?

3. Videnskabsteori og metode:

Jeg ønsker at opnå en øget forståelse af identitetsudviklingen hos Ida for der igennem at optimere min vejledning ift. det understøttende arbejde omkring hende. Videnskabsteoretisk må jeg have fokus på det subjektive, hvor udgangspunktet er mennesket selv. Min tilgang vil derfor være fænomenologisk – hermeneutisk, en fortolkningsvidenskabelig tilgang, hvor det er de oplevelsesmæssige sider ved tingene, der vægtes (Thisted, 2011).

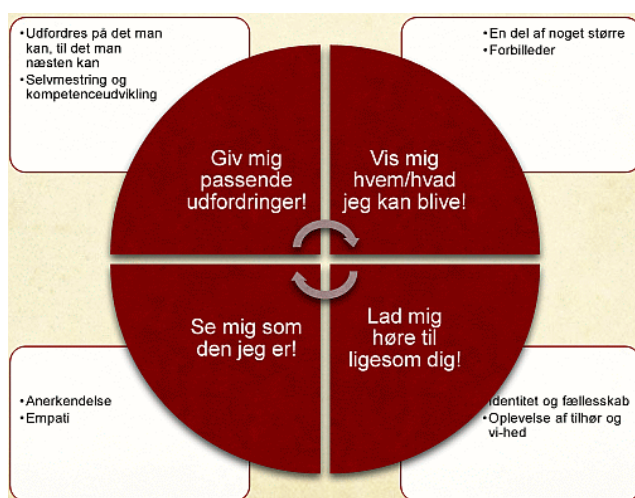
Min vejledning tager altid afsæt i observationer af barnet, hvorfor det også vil være tilfældet i denne opgave. Når jeg ønsker en øget forståelse af Ida i identitetsudviklingen, er det nødvendigt i min observation af hende i første omgang at søge at sætte egen forforståelse i parentes, også kaldet epoché. Dette for at sikre en åbenhed ift. de indtryk og oplevelser jeg gives. Det er dog svært helt at fralægge mig betydningen af forforståelsen samt indtagelsen af den fulde

objektivitet. Jeg vil altid i en vis grad være påvirket af relationen samt min viden og erfaring. Derfor vil jeg ift. begrebet objektivitet tilslutte mig Kvale og Brinkmanns udtryk: Refleksiv objektivitet – ”en stræben efter sensitivitet, når det drejer sig om ens fordomme, ens subjektivitet” (Kvale 2009, s. 269). Der er altså ikke tale om et decideret fravær af forforståelse, men derimod en skærpet opmærksomhed på betydningen af den.

Den hermeneutiske tilgang handler om at fortolke og forklare – at oversætte, og her kommer forforståelsen atter ind i billedet. Min opgave som konsulent er netop at ”oversætte” det observerede, men endnu ikke reflekterede. Jeg må tage udgangspunkt i enkeltdelene og forstå disse for at opnå forståelse af helheden (Thisted 2011). Når jeg analyserer og fortolker, kommer min forforståelse, min erfaring samt min teoretiske viden derfor på banen igen.

Min tilgang til indsamlingen af empiri vil være kvalitativ undersøgende, da det ”overordnede formål er at forstå sammenhænge, der gør sig gældende i undersøgelsesfeltet” (Thisted 2011, s. 92). Empirien vil bestå dels af en beskrivelse af Ida her og nu, udarbejdet på basis af en telefonsamtale med klasselæreren, og dels af undersøgelser på skolen i form af kvalitative observationer af Idas adfærd. Som yderligere metodetriangulering har jeg valgt at lave et semi-struktureret interview med Ida. Jeg vil se på både de ydre faktorer, ageren i samspil, lærernes beskrivelse, samt på de indre, Idas eget perspektiv, for til sidst at samle del til helhed og finde frem til interventionsmuligheder. Formålet med undersøgelsen er at sætte fokus på det, der ikke er reflekteret, og som måske derfor ikke er understøttende for Idas udvikling.

Men netop ved at sætte fokus på udvalgte enkeltdelte, risikerer jeg at udelade andet. Jeg må derfor søge at betragte fænomenet fra flere vinkler og dermed få så mange oplevelser og så meget erfaring som muligt. Dette gør jeg ved i min empiri at indsamle data fra lærernes og mit eget perspektiv samt fra Ida, 1. håndsperspektivet. Desuden sikrer jeg allerede i mit undersø-



Figur 1, efter Jan Tønnesvang, fundet på <http://psykologibasen.dk/psykilt.gif>

gelsesdesign, udarbejdelsen af iagttagelsesprotokol og interviewguide, en psykologisk vinkel, der kommer bredere omkring. Jeg vil tage udgangspunkt i den integrative perspektivisme, der er ”en måde at arbejde med og skabe helhed i flere perspektiver på en gang (Tønnesvang 2015, s. 3).

Jeg vil benytte Tønnesvangs fire rettetheder i udformningen af mit undersøgelsesdesign for derved at søge en opmærksom-

hed på helheden og kompleksiteten ved et fænomen som identitetsudvikling. Som menneske er vi, ifølge Tønnesvang, motiverede for at tilfredsstille grundlæggende behov – fysiske såvel som psykiske. Når disse vitaliseres, opnår vi den psykologiske ilt, der bidrager til, at vi vokser og udvikler os (Ibid.).

Jeg ser det som oplagt, både i min observation af Ida samt i interviewet med samme, netop at have opmærksomhed på, hvorvidt de fire rettetheder iltes, hvorfor undersøgelsesdesignet vil tage udgangspunkt i Tønnesvangs Vitaliseringsmodel (Fig.1).

Min hypotese er, at Ida måske nok i de tidlige år har udviklet et sammenhængende selv, men at hun nu i sin identitetsudvikling udfordres. Det kalder på et psykologisk perspektiv, hvorfor jeg søger hjælp hos teoretikere, der kan understøtte dette. Daniel Stern har primært beskæftiget sig med udvikling af selvet i barnets tidlige år, men medtages her, da et vigtigt fokus for ham er betydningen af mellemmenneskelige relationer i selvudviklingen. I forlængelse af Daniel Sterns teorier er det oplagt, at også Susan Harts neuropsykologiske tilgang til identitetsudviklingen benyttes. Begge pointerer de vigtigheden af at se selvet i den sociale kontekst, det befinder sig i. Jan Tønnesvang og dennes ideer om rettethed, vitaliseringrelationer og psykologisk ilt vil ligeledes få en fremtrædende plads. Til sidst vil også Lave og Wenger samt Vygotskys læringsteorier blive bragt i spil. Dette fordi der i min optik er sammenhæng mellem læring og udvikling, også når vi taler identitetsudvikling.

Opgaven inddrages i 3 dele, der vil dække min forforståelse, min forståelse samt slutteligt min efterforståelse.

Del 1 er godt i gang og indeholder, ud over redegørelsen for problemets karakter, mit videnskabssteoretiske ståsted og opgavemetode. Desuden vil jeg her fremlægge operationaliseringen af undersøgelsen. Min forforståelse danner ligeledes baggrund for undersøgelsesmetode og -design. "Bestemte spørgsmål bliver relevante at stille, fordi vi allerede fra begyndelsen har antagelser om sammenhænge, det kunne være vigtigt at udforske" (Thisted 2011, s. 170). Der vil også kort blive redegjort for generaliserbarhed, reliabilitet, validitet samt mine etiske overvejelser ifm. observationerne og interviewet.

I del 2 udfoldes forståelsen. Klasselærerens beskrivelse af Ida præsenteres sammen med essensen af mine observationer. Herefter udfoldes de psykologiske teorier samt den analyse-mæssige del. Citater fra empirien, herunder også interviewet med Ida, vil løbende blive benyttet under analysen. Klasselærerens beskrivelse medtages i denne del, da det giver størst sammenhæng. Der vil dog kunne argumenteres for, at den egentlig hører hjemme under forforståelsen.

Slutteligt vil jeg i del 3 fremkomme med et bud på fremtidige interventionsmuligheder samt en konklusion på, hvordan der kan arbejdes understøttende med Ida i identitetsudviklingen, så hun bliver i stand til at deltage og navigere fleksibelt i sociale praksisser.

4. Operationalisering

Indsamlingen af datamateriale ønsker jeg sker så virkelighedsnært ift. mit daglige arbejde som mulig – dels afspejle, hvad der tidsmæssigt kan lade sig gøre indenfor min arbejdsmæssige ramme, dels hvordan jeg bedst får adgang til brugbar viden indenfor denne ramme. Derfor er mit valg faldet på observation i kombination med et interview.

4.1. Undersøgelsesmetode og design

Til undersøgelsen er følgende design valgt:

Observation:

Observationen vil foregå på skolen, dels i natur og teknik i stamlokalet dels madkundskab i faglokalet. Konteksten er altså kendt, og jeg træder som observatør ind i feltet på dets præmisser. Der observeres ikke i et frikvarter, da jeg her tiltrak mig for meget opmærksomhed og situationen blev urealistisk. De to fag er derfor valgt ud fra, at de skal vise Ida i en situation med tavleundervisning og makkerarbejde samt i en situation med praktisk arbejde, hvor også den sociale ageren kommer til udtryk.

Min adgang til feltet er allerede etableret via min rolle som synskonsulent for Ida, og klasselæreren besidder den formelle gatekeeperrolle.

Observationen er semi-struktureret og min position i feltarbejdet vil være som ikke-deltagende observatør. Jeg søger objektiviteten og ønsker derfor så vidt muligt at stå uden for den observerede interaktion. Dog vil jeg være synlig, ligesom aktørerne vil kende min rolle.

Jeg fravælger at filme feltet velvidende, at jeg herigennem ville have kunnet indhentet mere information. Mit valg bunder især i en tidsmæssig faktor, men også det faktum, at det ville øge risikoen for kontroreffekt, da det at blive filmet kan påvirke adfærden hos både lærere og elever (Larsen 2010). Notater vil i stedet blive taget løbende.

Observationen er fokuseret, da jeg på forhånd har besluttet, hvor min opmærksomhed primært skal rettes. Herved negligeres visse aspekter af den sociale situation, hvilket der er en bevidsthed om. Iagttagelsesprotokollen er vejledende og skal hjælpe til at holde fokus samt sikre at flest mulige nuancer og pointer kommer med. Datakilden bliver mine feltnotater taget under observationen.

Interview:

Jeg vælger at lave et semi-strukturerede livsverdeninterview (Kvale 2009) med Ida, da jeg ønsker at være undersøgende på hendes dagligdag i skoleverdenen og ikke mindst forholdet hertil. Jeg sigter ikke mod en kvantificering, men derimod nuancerede beskrivelser ift. problemstillingen. Derfor er jeg nødt til at besidde en åbenhed under interviewet ift. nye og uventede fænomener, hvorfor min interviewguide bliver en guide og ikke et lukket spørgeskema. Ida og jeg agerer ift. hinanden og vil derfor påvirke hinanden gensidigt under processen. Det er ikke nødvendigvis en fejlkilde, men kan også betegnes som et plus. Viden konstrueres netop i samspillet (Kvale 2009). Interviewguiden er som iagttagelsesprotokollen konstrueret med udgangspunkt i Vitaliseringsmodellen.

Den tidsmæssige faktor i interviewet vil være ca. 20 minutter, da det er min erfaring, at det kan være svært for et barn at holde koncentrationen længere. Hele interviewet med Ida lyd-optages, og transskriptionen heraf vil være mit datamateriale og dermed udgangspunktet for min analyse.

Inden analysen vil jeg foretage en meningskondensering ift. data, så et overblik skabes. Dette gøres vha. markeringer af vigtige passager. Essensen af observationerne sammenfattes herefter, så det kun er det for opgaven betydningsfulde, der udfoldes og inddrages. Ligeledes vil kun vigtige citater fra interviewet blive benyttet.

4.2. Generaliserbarhed, reliabilitet, validitet og etik

Skønt jeg i undersøgelsen kun forholder mig til én specifik elev, må jeg dog gøre mig tanker om både generaliserbarhed, reliabilitet, validitet samt etik. Dette for at sikre min faglige pålidelighed, så jeg overfor lærerne kan argumentere for andre interventioner end dem, der benyttes i dag. Jeg skal via min undersøgelse være med til at sætte fokus på det ikke reflekterede, hvorfor lærerne skal kunne se mig og min undersøgelse som troværdig.

Generaliserbarhed handler om, hvorvidt undersøgelsens konklusioner kan trækkes ud af kontekst og bruges i lignende situationer. Inden for den pædagogiske verden benyttes undersøgelsesresultater og andres erfaringer ofte. Man taler da om en analytisk generalisering (Kvale 2009). Formålet med min undersøgelse er ikke at finde generelle lovmæssigheder, men udelukkende til brug i denne opgave til besvarelse af problemformuleringen samt til en rapportering internt til lærerteamet.

Reliabilitet betyder pålidelighed og her ligger min undersøgelse som udgangspunkt lavt. Som observatør og interviewer vil jeg være biased, da min teoretiske viden samt min arbejdsmæssige erfaring kan have indflydelse på den måde, jeg ser og tolker. Epoché vanskeliggøres

yderligere ved, at jeg kender både feltet og Ida i forvejen. Samtidig filmes der ikke, men noteres i stedet undervejs, hvilket giver risiko for, at jeg i noteringsøjeblikket ikke får skrevet alt ned, ligesom jeg kan gå glip af data.

Som ikke-deltagende observatør søger jeg at minimere påvirkningen af feltet, velvidende at en vis forskningseffekt er svær at undgå. Lærerne skal føle sig trygge og kende undersøgelsens nøjagtige formål, ligesom klassen som helhed skal huskes på, hvem jeg er, og hvorfor jeg sidder der. På den måde mindskes en evt. skepsis og dermed også forskningseffekten – reliabiliteten højnes.

Validiteten, gyldigheden, af undersøgelsen, omhandler sammenhængen mellem problemstilling og undersøgelse. Jeg søger udelukkende den interne validitet, der "angiver, i hvilken grad undersøgelsens resultater er gyldige for den undersøgelsesgruppe, som projektet omhandler" (Thisted 2011, s. 141). For at højne validiteten benyttes flere perspektiver – mit, lærernes og Idas, ligesom en strukturering vægtes, så systematiske fejl og dermed bias undgås.

Etikken er vigtig selv i en mindre undersøgelse af en pædagogiske praksis. Jeg træder som observatør og interviewer ind i et felt, hvor jeg ikke hører til i det daglige, hvilket alt andet lige vil påvirke. Skønt undersøgelsen foregår i skoleregi, skal Idas forældre orienteres. Dette er her gjort mundtligt, da de tidligere har underskrevet en samtykkeerklæring, der giver mig lov til dels at observere og tale med Ida uden deres tilstedeværelse, dels at udveksle oplysninger med kommunen, herunder Idas lærere. Der er en fortrolighed både ift. forældre, lærere og Ida selv, der alle kender til min tavshedspligt, og hvor langt den går. Resultaterne af undersøgelsen skal dog forelægges internt i lærerteamet, hvorfor en total anonymitet ikke er mulig. På det mikroskopiske plan, kan det derfor få konsekvenser for nogle af de involverede personer. Dette kan føre til en skeptisk distance mellem lærerne og mig som observatør, som igen kan føre til en skævhed i magtfordelingen. Denne skævhed skal søges imødekommet fx gennem samtale, nærvær og åbenhed både før og efter observationerne. Det samme gælder i min rolle som interviewer, hvor jeg ligeledes befinder mig i et asymmetrisk magtforhold – et barn-voksen-samspil, hvor det udelukkende er mig, der definerer situationen og bestemmer emnet for samtalen. Information, tydelighed og gennemsigtighed ift. interviewsituationen er derfor vigtig.

4.3. Begrebsafklaring

Mit undersøgelsesdesign er bygget op omkring Jan Tønnesvangs vitaliseringsmodel samt teorierne bag denne, hvorfor jeg inden påbegyndelsen af operationaliseringen vil give en kort beskrivelse af de fire former for motivationel rettet.

1. Den mestringshenførende: en orientering mod og et behov for at få passende udfordringer via et medspillende modspil – at man udfordres præcist så meget, at man udvikles og ikke knækkes (Tønnesvang 2012)
2. Den andenhenførende: en orientering mod og et behov for at have nogen, der kan vise en meningsgivende retning bl.a. via meningsfulde strukturer og organiseringer (Ibid.) Herigennem udvikles selvreguleringen, og vi bliver i stand til at sætte realistiske mål.
3. Den fællesskabshenførende: En orientering mod og et behov ”for at indgå i nære sociale relationer og at være en del af indentitetsfællesskaber, hvor vi oplever tilhør og tolerance” (Ibid. s. 6) og hvor vi føler os som et individ i fællesskabet. Her udvikles følelsen af vi-hed, tilhør og tillid.
4. Den selvhenførende: en orientering mod og et behov for at blive set, anerkendt, forstået og spejlet på vores selvfremstilling og selvhævdelse. Herigennem udvikles fx en sund selvhævdelse, selvfremstilling og en positiv selvopfattelse (Ibid. s. 5).

Disse 4 rettetheder er overført til både observations- og interviewredskab, hvor de benyttes som hoveddimension – se bilag 1, 2 og 3.

DEL 2

5. Ida – en pige i vanskeligheder

Ida er 12 år og går i 5. klasse. Grundet Idas stærkt nedsatte syn er der bevilget 15 støttetimer, der placeres, hvor Ida er mest udfordret synsmæssigt. Der er ikke yderligere vanskeligheder, hverken kognitive eller motoriske. Ida har synskompenserende hjælpemidler med stationær placering i stamlokalet.

5.1. Klasselærerens beskrivelse

Jeg kontaktes pr. telefon af Idas klasselærer, da lærerteamet udtrykker bekymring ift. Ida. Klasselæreren nævner i telefonen flg. bekymringspunkter:

- Ida er faglig dygtig, men der opleves nu et stort behov for at blive bekræftet, før hun kan gå i gang med en opgave. Der opleves ligeledes en mangel på initiativ.
- Der observeres kropslig uro – sidder uroligt på stolen, benene ’kører’, der rodes i penalt huset og lignende.
- Der opleves ikke det samme engagement og fordybelse som tidligere. Ida har haft en perfektionistisk tilgang til skolearbejdet, men hendes arbejde virker nu ofre sjustet – som om fokus er på at få opgaven lavet færdigt hurtigt.

- Faglærer i madkundskab er som underviser af Ida frustreret. Ser det ikke tilrådeligt, at hun deltager på lige fod med de øvrige elever.
- Ida er vellidt i klassen, men ikke længere en del af den pigegruppe, hun tidligere gik med. Det fylder meget i dagligdagen, hvor Ida ofte er ked af det i frikvartererne. Opsøger ofte en voksen i frikvarteret – udelukkende for at snakke.
- Ida har tidligere haft en god position i børnegruppen, altid med flere legemuligheden. Ida har tidligere selv kunnet træde ind i en social aktivitet – skal nu oftest have hjælp.

Klasselæreren giver desuden en kort situationsbeskrivelse fra en undervisningssituation:

Der undervises i matematik. Faglærer står ved tavlen og gennemgår dagens opgaver. Ida følger med på sin skærm. Ind imellem lægges der op til elevernes deltagelse med forskellige spørgsmål. På et tidspunkt spørger faglæreren Ida, der svarer tøvende men rigtigt på spørgsmålet. Samtidig hermed vælter A en mælkekarton, så mælken løber ned på gulvet, og en del elever derfor griner højt. Ida rejser sig og løber ud af klassen. Efterfølgende viser det sig, at Ida har låst sig inde på toilettet, at hun græder og vil hjem, da hun ser sig selv som målet for latteren.

5.2. Observationen

I observationen kom følgende frem – essensen efter kodning, se evt. bilag 1 og 2:

I undervisningen i stamklassen benytter Ida de synskompenserende hjælpemidler. Teknisk har hun styr på dem, men i praksis er tilgangen ofte hektisk – der observeres kropslig urolig, og Ida taler højt med sig selv. Den kropslige uro ses også på andre tidspunkter.

I madkundskab er der ikke adgang til de synskompenserende hjælpemidler, men Ida sidder trods det ikke tæt på faglærer og går dermed glip af visuelle informationer.

Støttelæreren er kontinuerligt omkring Ida for at hjælpe. Ida gives umiddelbart ikke mulighed for selv at finde løsninger eller mærke behovet for hjælp, men får i stedet løsningsforslag fra støttelæreren. Støttelæreren deltager ligeledes ved arbejdet i makkerpar med en placering imellem de to piger. Ida ser ikke ud til at udfordres ift. opgaveløsning og gives ikke alternative løsningsstrategier. Ida roses ofte af støttelæreren, der bruger udtryk som: "Det er fint" og "Flot at du fandt det".

Ida søger faglærerens bekræftelse, inden hun går i gang med en opgave – hjælpen overtages af støttelæreren. I undervisningen viser Ida ingen tegn på at ville give udtryk for egne tanker eller erfaringer.

Ida benytter kun sit kamera til at se på faglærer og ikke rundt på elevgruppen. Desuden er det ikke alt information, der følges op af verbal orientering og feedback, hvilket resulterer i manglende tydelighed ift. opgaverne – der ses kropslig uro.

Ida trækker sig fra opgavemestring enten ved at overlade styringen til makker og støttelærer eller ved at påtage sig rollen som hjælper – fx i madkundskab. Der observeres kun faglig interaktion – fx er der ingen snakken med sidekammerat om noget ikke-fagligt. Dette ses andre steder i klassen, især i madkundskab. Der ses tydelig kropslig uro.

6. Teori

Efter at have fremlagt Idas situation her og nu, som den fremstår ud fra lærernes beskrivelse samt mine observationer, vil jeg udfolde den teori, jeg ser som nødvendig for mit videre arbejde. Teoriene vil være basis for min analyse og skal efterfølgende ligeledes danne grobund for mit bud på nye interventionsmuligheder, så Ida i sin identitetsudvikling støttes bedst muligt.

Mange har gennem tiden teoretiseret over begrebet identitet og identitetsudvikling. Erik Erikson, der må siges at være talsmand for den klassiske identitetsteori, ”opfatter identiteten som en subjektiv livgivende følelse af kontinuitet og af at være den samme” (Brandt 2011, s.65). Udviklingen finder sted i en social og kulturel sammenhæng, og identiteten er altså hverken et rent indre og personligt, eller et rent ydre og socialt fænomen. Den engelske sociolog Anthony Giddens vægter derimod selvbiografien og mener, at en persons identitet ”hverken skal findes i vedkommendes adfærd eller andres reaktioner, men i evnen til at holde en særlig fortælling i gang” (Jørgensen 2008, s.34).

Selv tilslutter jeg mig blandt andre Svend Brinkmanns definition af fænomenet. Brinkmann beskriver identitet som oplevelsen af ”at høre til i en bestemt sammenhæng og det at fortolke og dermed skabe en kontinuitet mellem både fortid, nutid og fremtid i egen tilværelse (Pjengaard, s. 21). Hertil føjer jeg Daniel Stern, for hvem identitetsfølelse, personlighed og sansning af selvet uløseligt hænger sammen og må ses i relation med det sociale – vi er født til deltagelse i hinandens nervesystem (Hart 2006).

6.1. Daniel Stern og Susan Hart

Stern arbejder ud fra begrebet et kerneselv bestående af forskellige selvoplevelser, der integreres i et socialt subjektivt perspektiv. Selvoplevelser foregår hos barnet på dette tidlige tidspunkt på et ikke-reflektorisk plan (Hart 2006, s. 15) og ”udvikles gennem opmærksomhedsmønstre, der dukker frem ifm. spædbarnets handlinger eller mentale processer” (Ibid. 2006, s. 287). Det er via den fælles opmærksomhed, at en kommunikation om noget opnås, og at den

målrettede aktivitet dermed finder sted. I modsætning til andre især tidligere teoretikere på området ser Stern ikke denne udvikling som stadiet opdelt, men der imod som udviklingslinjer på forskellige områder eller domæner (Ritchie 2007, s. 32), en proces, der vil foregå løbende livet igennem. Selvfornemmelsesniveauerne eller relateringsdomænerne afløses altså, ifølge Stern, ikke af mere modne niveauer, men underlægges dem derimod, således at alle er repræsenteret i hjernen og med tiden vil blive mere sofistikerede (Hart 2006, s. 290).

I de første ca. tre år af barnets liv, hvor selvet løbende konsolideres, udvikler det affektregulering på det fysiologiske niveau via den fysiologiske rytmicitet med omsorgspersonen. En basal selvfornemmelse og en fornemmelse af andre udvikles – især gennem den visuelle orientering af følelsesmæssige ansigtsudtryk. Barnet oplever en årsag-virkning-sammenhæng og begynder at kunne afstemme sig affektivt med andre, ligesom det lærer at regulering af affekt er afhængig af andre. Slutteligt begynder barnet i denne første del af livet at kunne reflektere over sig selv samt kommunikere om sig selv til andre (Ibid.), hvilket er vigtigt ift. identitetsudviklingen.

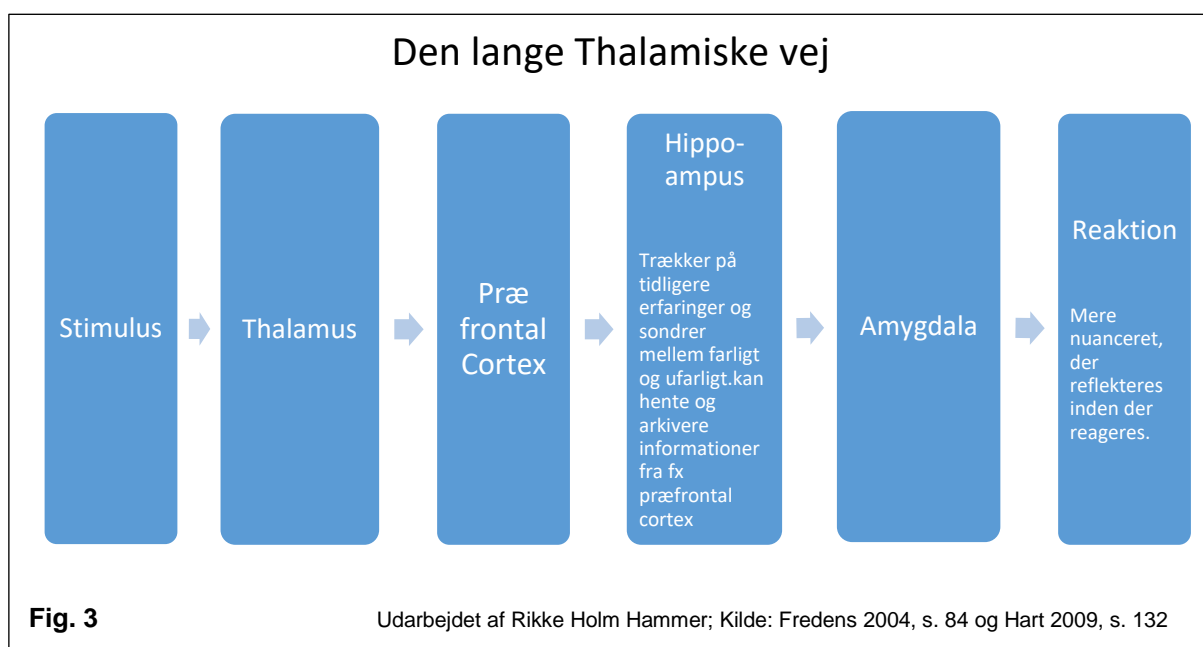
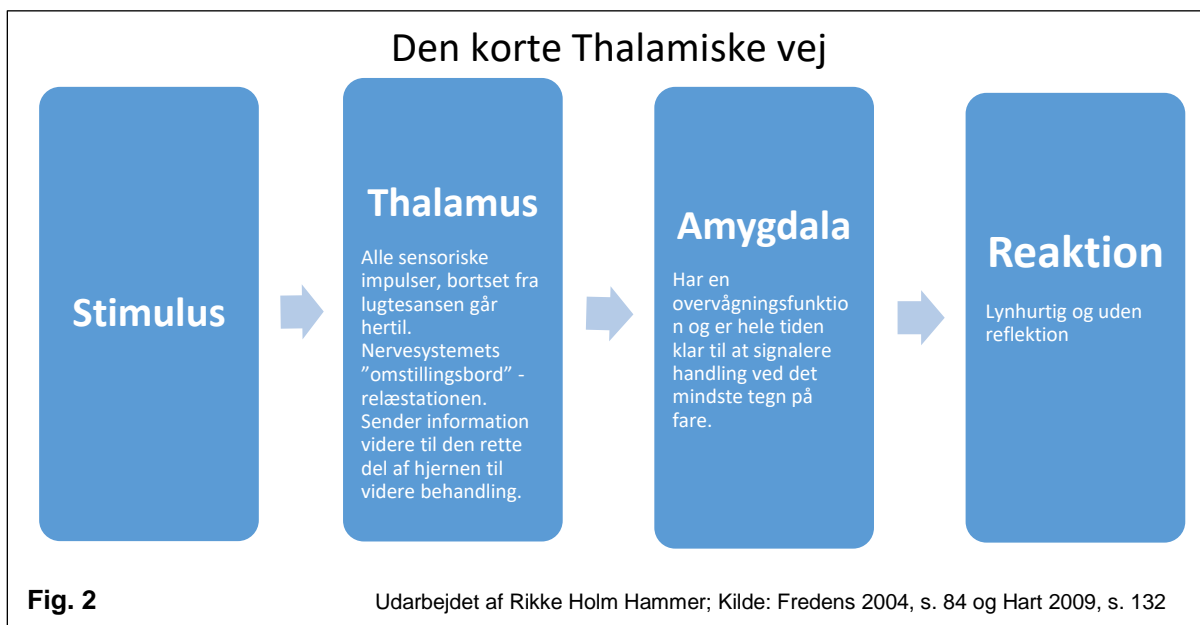
Skabelsen af et selv er altså "en social dannelse af indre organiseringer, der vokser ud af barndommens relationsoplevelser og følelsen af sig selv sammen med andre" (Ibid., s.281) – en udvikling der ikke sker automatisk, men fordrer omsorgspersoner, der synkroniserer sig med barnets nervesystem.

Susan Hart benytter i sin teori den tredelte hjerne – en plastisk struktur, der betyder, at de erfaringer vi gør os løbende livet igennem, er med til at forme hjernen, udvikle og reorganisere den.

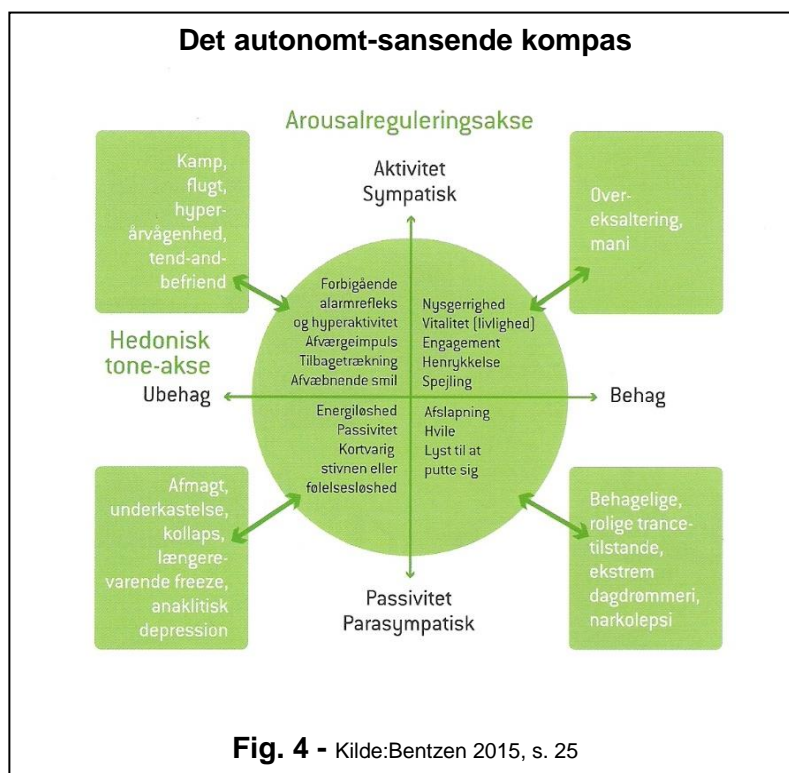
At vi kan synkronisere os med hinanden skyldes to vigtige hjernemæssige faktorer – spejlneuroner og RIG'er. Det er spejlneuronerne, der gør det muligt at være en del af andres handlinger blot ved iagttagelse, ligesom man også kan begribe andres sind – ikke bevidst, men spontant (Hart, 2008). En ubevidst synkronisering med en anden kaldes resonans, og via resonans skabes muligheden for samregulering.

En RIG er en repræsentation af generaliserede interaktioner, dvs. gentagne oplevelser i et samspil. RIG'er er implicit viden konsolideret i hukommelsen – en viden om samspil med andre, om opnåelse af opmærksomhed, og hvordan affekt udtrykkes. Når en RIG først er dannet, kan den være svær at ændre. Identitetsfølelsen hos mennesket består netop af denne form for hukommelse, af tanker, følelser og sansninger, der er vævet ind i narrativer, skabt gennem relationer med omsorgspersoner i en kombination med den måde hjernen organiserer og bearbejder informationerne på (Hart 2006, s. 298).

For at konsolidere en information i hukommelsen, er opmærksomhed og gentagelser påkrævet – hippocampus skal være aktiv. Når en stimuli modtages, vælger hjernen enten den korte eller den lange Thalamiske vej, inden der reageres. Benyttes for ofte den korte Thalamiske vej, sker reaktionen uden refleksion, og amygdala kommer på overarbejde – kroppen/hjernen stresses.



Forekommer stress-faktorer over tid, vil både krop og hjerne blive påvirket. Dette vil jeg ikke komme nærmere ind på i denne opgave, men vil dog i sammenhængen nævne de neuroaf-fektive kompasser, der hver især relaterer til et lag i den tredelte hjerne (Bentzen 2014). Jeg har her valgt at vise det autonomt sansende kompas, der med en akse for arousal-niveau og en for den Hedoniske tone viser graden af aktivitet-passivitet samt behag-ubehag. Oftest kan vi balancere os selv i de normale tilstande, men sker der forstyrrelser, vil vi "ryge ud" af kompasset (Ibid.).



Hvor dannelsen af selvet starter i de tidlige år, kræver identitetsudviklingen større kognitiv udvikling, ikke mindst en udvikling af de eksekutive funktioner. Hart bruger udtrykket den udvidede bevidsthed, hvorigennem evnen til selvreflektion og forståelsen for andres liv skabes. Desuden øges muligheden for at forholde sig fornuftsbetonet, hvilket vil sige, at emotionerne på en gang er tilpassede og kontrollerede (Hart 2006, s. 296). Det emotionelle liv vil dog til stadighed have stor betydning for den rationelle tænkning, og der er da også generelt "flere bottom-up-forbindelser fra det limbiske system til præfrontal cortex, end der er top-down-forbindelser den modsatte vej" (Ibid. s. 296). En forstærkelse heraf ses ved følelsesmæssig pres eller hvis nervesystemet eksempelvis ikke er velintegreret.

Identitetsudviklingen har altså behov for en modning på frontlapniveau, men vil i høj grad være kropslig funderet. Flere områder i mellemhjernen spiller ind i denne udvikling, men her skal

blot nævnes to. *Gyrus cinguli* gør det muligt at perciperer emotioner og er desuden en forudsætning for at kunne indgå i menneskelige relationer (Hart 2016). Herfra styres desuden, hvad der skal være genstand for vores opmærksomhed, samt hvilken følelsesmæssig betydning den skal tillægges. *Sulcus temporalis superior*, STS, forarbejder sociale input og spiller derfor en vigtig rolle ift. de sociale perceptuelle færdigheder. Her bearbejdes og fortolkes bl.a. synsindtryk som fx den fælles opmærksomhed – hvor andres følelser er rettet hen. ”STS aktiveres, når personen er vidne til andres funktionelle adfærd” (Ibid. s. 153). Det er dog ikke kun via visuel stimuli, at STS aktiveres. Også auditive input som menneskelig tale kan aktivere området. Området formodes ”at spille en central rolle i udviklingen af en sansning af selv og udvikling af selvopmærksomhed og selvindsigt” (Hart 2007, s. 17). Der er bl.a. fundet spejlneuroner i den forreste del af *gyrus cinguli* og i *sulcus temporalis superior* (STS). Spejlneuronerne findes desuden også i *præfrontal cortex*, der er hjernens mest komplekse system og har en afgørende betydning for opretholdelsen af følelsesmæssig stabilitet” (Ibid. s. 181), for kontrollen over primitiv adfærd og basale følelser og for den mentale fleksibilitet. Denne del af hjernen gør det muligt ”at hæmme impulser og overtage styringen fra de refleksprægede og instinktive systemer” (Ibid.).

I starten har barnet altså behov for et dyadisk reguleringssystem, der forstår at besvare de signaler, det udsender, for derigennem at regulere dets emotionelle tilstand. I takt med modningen af *præfrontal cortex* bliver barnet i stand til selv at affektregulere baseret på omtanke og refleksion.

6.2. Teori – Jan Tønnesvang:

Ligesom hos Stern er selv- og identitetsbegrebet også hos Jan Tønnesvang relationelt og omfatter både en personlig og en social side. Identiteten ses som et konvergenspunkt imellem selvet og omgivelserne, som et selvforståelsesfelt, der omhandler ”en mulighed for at kende sig selv i sine handlinger på tværs af tid, kontekst og roller” (Pjengaard 2009, s. 112). Ifølge selvpsykologien handler identitet altså ikke blot om, hvad man aktuelt oplever sig som, men i lige så høj grad om, hvad eller hvem man gerne vil være (Ibid. s. 112). Mennesket ses som ”en fremadrettet – forudbestemt – nutidighed, hvor selvforståelsesfeltet både har en tråd frem og en tråd tilbage i tid” (Ibid. s. 113).

Det er vigtigt at skelne mellem selvet og identiteten, der ikke ses som værende det sammen, men ej heller uafhængige af hinanden. Selvet formes i de tidlige leveår og kan ses som en organiseringsdynamik forud for identitetsdannelsen. Der er altså heller ikke i selvpsykologien tale om et fast kerneselv, men derimod et dynamisk selv med en iboende evne til forandring og udvikling.

Identitetsudvikling kræver selvrefleksion og sker derfor først, når de kognitive kapaciteter for dette er til stede (Pjengaard 2009). Udviklingen sker da som det selvforståelsesfelt, hvori fornemmelsen af at være den samme over tid ligger – at være den samme, skønt det faktum at man forandrer sig. Ifølge Tønnesvang får bredden af selvforståelsesfeltet betydning for, hvordan og i hvor mange sammenhænge man kan navigere uden at identiteten kommer på prøve. "Hvis identiteten er integreret med selvet, så vil identiteten afspejle den måde, som selvet udvikler sig på" (Ibid. s. 116).

Mennesket orienterer sig altså livet igennem mod andre og andet for at blive vitaliseret ift. de 4 rettetheder (Tønnesvang 2012), hvilket jeg tidligere i opgaven har været inde på. Fra livets start bestræber vi os på "at etablere og opretholde gode, vedvarende relationer til betydningsfulde andre" (Pjengaard 2009, s. 117), for derigennem at opnå den psykologiske ilt, der får os til at udvikle os som person, og som ligeledes er betingende for, at vi kan etablere og opretholde et sammenhængende selv. Disse såkaldte vitaliseringsrelationer, der kan respondere på vore handlinger, er derfor nødvendige, da det netop er denne respons, der rummer den psykologiske ilt (Ibid. s. 7).

Den mestringshenførende rettethed iltes af den mestringsudfordrende vitaliseringsrelation ved at udfordre i vækstlaget for individets kunnen via medspillende modspil. Det handler altså her om kompetenceudvikling. Den andenhenførende iltes af den betydningsbærende ved, at der vises mulige livsretninger og større mening. Relationen er dermed tilværelsesorganiserende og giver struktur og meningsrammer. Den skal vise det, der er større end en selv, som man kan få lyst til at engagere sig i – altså være tilværelsesåbnende. Ser man på den fællesskabsførende rettethed, iltes den i den samhørighedsskabende vitaliseringsrelation. Den kan næres både af intimitet – der hvor nærhed, varme, tillid og omsorg udveksles og af oplevelsen af vi-hed og tilhør – ligeværd trods forskelligheder.

Slutteligt er der den selvhenførende. Her er det den anerkendende vitaliseringsrelation, der ilter ved, at der vises forståelse, men ikke nødvendigvis accept af alt (Tønnesvang 2012). "En central komponent i alle former for vitaliseringsrelationer, uanset hvilken rettethed de vitaliserer, er, at iltende realitetskorrigerer er en del af relationen" (Tønnesvang 2012, s.10) – at man i relationen "hjælper den anden til at få et så realistisk og virkelighedsafstemt selvbillede som muligt" (Ibid.: s. 10). Det betyder i praksis at der skal etableres vitaliseringsmiljøer, hvor den psykologiske ilt er 'god nok', så alle fire rettethederne vitaliseres. Med 'god nok' henvises til den optimale frustration, ikke for meget, men lige tilpas, så der opnås en udvikling. Er der balance imellem de fire rettetheder, vil det give et robust og sammenhængende selv (Ibid).

6.3. Lave og Wenger og Lev Vygotsky

Jeg har valgt at bringe yderligere to teorier på banen, Vygotskys læringsteori samt 'en social teori om læring' af Lave og Wengers – en teori om 'social deltagelse som lærings- og erkendelsesproces' (Illeris 2013, s. 91). Dette fordi, der i min optik er sammenhæng mellem læring og udvikling, også når vi taler identitetsudvikling.

I Lave og Wengers teori ligger en opfattelse af, at "vore kognitive færdigheder er indlejret i en række kontekstuelle sammenhænge" (Ibid.: s. 141), hvilket vil sige, at "en færdighed ikke kun dækker over nogle stabile mentale færdigheder inde i hovedet på folk, men at brugen af disse evner også er afhængig af den kontekst, som disse færdigheder indgår i" (Ibid. s.140). Tilgangen til identitet drejer sig derfor om individets sociale og samfundsmæssige relationer, hvem man oplever at være ift. andre, og hvordan man gerne vil opleves af andre og ikke primært de indre strukturer – hvordan den udvikles og påvirkes (Ibid. s. 93). Identitet udvikles altså også, ligesom anden viden, gennem læring i sociale praksisfællesskaber og fordrer, at den lærende er aktivt deltagende – en proces, hvor man bevæger sig fra legitim perifer deltagelse til fuld deltagelse i det sociale fællesskab (Ibid.). Praksisfællesskaberne er at finde overalt, og over alt er vi deltagere i sådanne fællesskaber. De er skabt af noget vi gør sammen og ikke af ydre forhold, som fx en skoleklasse.

Man kan have forskellige positioner i et praksisfællesskab:

- Central deltagelsesposition: fuldgyldigt, accepteret og aktivt medlem af fællesskabet
 - Perifer deltagelsesposition: i yderkanten af fællesskabet, observerende.
 - Marginal deltagelsesposition: 'ikke-deltagelse', positionen er problematisk, kritisk og begrænsende
- (Ibid.)

Læring forudsætter aktiv deltagelse, hvorfor en marginal deltagelsesposition er kritisk. Hvis læring skal opnås, er en perifer deltagelsesposition nødvendig, da man herfra har adgang til at betragte og dermed få en begyndende fornemmelse af struktureringen og meningen med det praksisfællesskab, man er trådt ind i (Ibid.). "Lærerprocessen har en rettet mod at blive en del af praksisfællesskabet" (Ibid.: s. 142) – at opnå en central deltagelsesposition. Læringsmotivationen ligger derfor i at have adgang til en fuldt udfoldet praksis, at der er gennemsigtighed, og at meningen med aktiviteten er tydelig (Ibid., s. 143). "Det er igennem en stadig mere engageret deltagelse i en fælles praksis, at det lærte får mening" (Ibid. s. 144).

For Vygotskys er udgangspunktet, at mennesket under de rette betingelser og i samspil med andre vil udvikle sine væsenspotentialer (Nielsen 2011). Det sker ikke af sig selv, men forudsætter en interpersonel proces, hvor en mere kompetent anden leder barnet på den rette vej"

(ibid. s.123). Denne *mere kompetente anden* kan enten være en voksen i barnets nærmiljø eller en jævnaldrende med et lidt større erfaringsfelt inden for området. Forholdet mellem læring og udvikling skal, ifølge Vygotsky, forstås som et dialektisk forhold (Ibid.). "Læreprocesser sætter gang i udvikling (og modning) af psykiske funktioner og strukturer, hvorefter de udviklingsmæssige fremskridt muliggør ny læring i en spiralbevægelse mod stadig mere veludviklede psykiske funktioner og handlemuligheder hos individet" (Ibid.: s. 121). En instruktion skal altid tilpasses til *zone for nærmeste udvikling*, der er "afstanden mellem det faktiske udviklingsniveau, bestemt ved selvstændig problemløsning, og det potentielle udviklingsniveau, bestemt ved problemløsning under voksen vejledning eller i samarbejde med mere kompetente jævnaldrende" (Strandberg 2009, s. 57). Det er det, børn gør, der er afgørende for deres udvikling (Ibid.). Grundlaget for læring og dermed udvikling ligger i at være aktiv i en virksomhed samt i at kunne interagere (Ibid.).

7. Analyse:

Jeg vil nu dykke ned i det datamateriale, der på forskellig vis er indsamlet ift. Ida og hendes ageren i skoleregi og i særdeleshed sociale sammenhænge. Målet er at finde frem til, hvorledes Ida udfordres i sin identitetsudvikling for derefter at komme frem med nye interventionsmuligheder til det understøttende arbejde. Materialet, der benyttes er beskrevet under punkt 5 umiddelbart inden analysedelen. Desuden suppleres med citater fra interviewet med Ida – bilag 5. Citater fra empirien vil i løbende indgå i analysen og vil være skrevet i kursiv.

Ida fik først symptomer på sin øjensygdom omkring skolealderen, hvorfor hun i de tidlige år har kunnet bruge synet i relationen og i sin udvikling af et selv. Vi må gå ud fra, at Ida har haft mulighed for via forældrene og andre omsorgspersoner at spejle sig i trygge og forudsigelige handlinger, som har kunnet hjælpe hende med udvikling af opmærksomhed og selvregulering. Den basale selvfornemmelse samt fornemmelsen af andre formodes at være udviklet, ligesom også den intuitive fornemmelse af en handling. Dette bl.a. fordi Ida i den første del af barndommen har kunnet supplere den fysiologiske rytmicitet med den vigtige visuelle orientering af følelsesmæssige ansigtsudtryk. Hun har på det ubevidste plan kunnet synkronisere sig med andre og via resonans har samregulering kunnet skabes. Ida kan derfor indgå i en relation og ved også, hvorledes man tilpasser sig "kulturen" i en gruppe. Dette ved vi, fordi klasselæreren kan fortælle, at Ida *tidligere har haft en god position i børnegruppen, altid med flere legemuligheden*, og at hun *selv har kunnet træde ind i en social aktivitet*. Det må derfor antages, at Ida via spejling har fået lært at hæmme sine impulser, samtidig med at RIG'er for socialt samvær er konsolideret i hukommelsen. Da Ida startede på skolen, oplevede man *engagement og*

fordybelse, hvilket signalerer, at hun på daværende tidspunkt befandt sig på behagsiden af den hedoniske tone-akse i det autonomt sansende kompas med et aktivt sympatisk system.

Det, der opleves nu, er en pige, der ikke længere mestre de indlærte kompetencer, som får sværere og sværere ved at indgå i sociale samspil og som oftest skal have hjælp til at træde ind i en allerede eksisterende aktivitet. Ift. de visuelle stimuli er Ida udfordret, hvilket uvilkårligt, ifølge Stern og Harts teorier, vil have betydning for interaktionen med hende samt for den løbende udvikling af relateringsdomænerne og dermed selvfølelsen. Det kan være svært for Ida at opnå den fælles opmærksomhed i aktiviteten, der skal være med til at danne nye mønstre og dermed modne relateringsdomænerne og gøre dem mere sofistikerede. En hypotese er, at de indarbejdede RIG'er for det sociale samspil ikke længere fungerer – erfaringerne er så at sige forældede. Samspillet i teenageårene ændrer sig fra at 'lege' til at 'hænge ud', hvilket er mere ustruktureret. Man tildeles ikke en rolle, som skal udfyldes i en kombination af egne og andres input. Ida kender ikke længere reglerne i de praksisfællesskaber, hvori en stor del af hendes identitetsudvikling skal foregå. Resultatet bliver, at STS begynder at fejltolke på de handlinger, Ida ser, og forarbejdningen af de sociale input vil ske på et forkert grundlag. Da STS, ifølge Hart, spiller en rolle i udviklingen af sansningen af selvet og selvindsigten, vil disse fejltolkninger få betydning i identitetsudviklingen.

Ida vil gerne de andre børn. *Jeg frygter ikke at have nogen at lege med*, udtaler hun. *Jeg kan ikke lide at være alene i frikvartererne*. Det indikerer, at gyrus cinguli er fungerende. Det er rart at være en del af fællesskabet, og helst et fællesskab med jævnaldrende. Smerten ved afvisning mærkes i maven – *jeg bliver jo ked af det og får ondt i maven*. Men selv om emotionerne kan perciperes, er der også her risiko for fejltolkninger. Det kan være svært at finde ud af, hvad der er vigtigst at have opmærksomhed på, og desuden hvilken følelsesmæssig betydning det skal tillægges. Det går eksempelvis galt i undervisningssituationen, hvor Ida løber ud af klassen, låser sig inde på toilettet, græder og vil hjem, da hun opfatter elevernes latter som rettet mod sig selv.

Den fællesskabshenførende rettethed næres ikke i tilstrækkelig grad af klassekammeraterne. *Jeg har ikke så mange veninder i klassen, men jeg har i al fald nogen at lege med*, siger Ida. Ida er udfordret, da synet har stor betydning i interaktionen, ikke mindst i teenageårene. Ida siger under interviewet: *Hvis jeg nu går ud, så er det ikke altid, at jeg kan se, hvem der er der, og jeg ved ikke helt, hvem jeg skal gå hen til*. Ida forsøger da at aktivere de eksekutive funktioner og finde strategier, så hun alligevel kan komme igennem frikvarteret. *Så går jeg på toilettet eller prøver at finde en voksen at snakke med i stedet* – den psykologiske ilt, som Tønnesvang taler om, søges andetsteds. Den voksne tilfører nok nærhed, men ikke en følelse af vihed. Når Ida ikke deltager i børnefællesskabet, kan hun heller ikke deltage i den efterfølgende

snak og bliver ej heller der et ligeværdigt medlem. Hun forbliver i den marginale deltagelsesposition uden for klassekammeraternes praksisfællesskab og oplever sig ikke som værende nogen ift. andre, hvilket Lave og Wenger ser som essentielt i identitetsudviklingen. Lærerne fortæller, at *Ida er vellidt i klassen, men ikke længere er en del af den pige-gruppe, hun tidligere gik med*. De fortæller endvidere, at *det fylder meget i hverdagen, og at hun ofte er ked af det*. At være inkluderet i dette fællesskab er af stor betydning for Idas selvopfattelse, men hun gives ikke brugbare strategier til at træde ind i børnesfæren på lige fod med de andre af den mere kompetente anden, som Vygotsky anser som en vigtig brik i en udvikling. Derfor opfinder hun selv strategier, så hun kan opnå psykologisk ilt – at vende sig mod de voksne, der modsat de jævnaldrende er forudsigelige.

Det, at støttelæreren ofte er en del af den interaktion, der foregår omkring Ida i undervisnings-situationen vil have betydning for de nye RIG'er, der indarbejdes ift. det sociale samvær. Jeg er af den overbevisning, at der i det øjeblik, vi som voksne træder ind i børnesfæren, vil ske en ændring i interaktionen og i magtfordelingen. Derfor vil Ida ikke opleve reelt samspil mellem jævnaldrende, der som nye RIG'er kan konsolidere sig i hukommelsen, og som hun siden vil kunne bruge, når hun står på egen hånd. Samtidig har Ida svært ved at spejle sig via visuelle indtryk, både i frikvartererne og i undervisningen. Ida bruger ikke sit afstandskamera til at zoome ind på sine klassekammerater, hvorved hun går glip af deres ansigtsudtryk under samtale. Informationer modtages kun auditivt, hvilket øger muligheden for, at der ikke tolkes rigtigt.

Det vil kontinuerligt være ressourcekrævende at sortere i stimuli samt i, hvor brugbar informationen er. Det nedsatte syn kan bevirke, at "støj", der i farten ikke afkodes, opfattes som en potentiel fare, hvorved amygdala vil komme på overarbejde. Da opdaterede RIG'er endnu ikke er indarbejdet, kan man antage, at den korte Thalamiske vej ind imellem bliver "valgt" – resultatet bliver en hurtig, impulsiv reaktion uden refleksion, som fx at løbe ud og gemme sig på toilettet. Hvis hippocampus ikke er i stand til at trække på tidligere erfaringer og derved skelne mellem farligt og ufarligt, vil Ida få sværere og sværere ved at benytte sig af reflekterede top-down-reaktioner. Amygdala vil igen være på overarbejde og forårsager, at Idas reaktionsmønstre bliver bottum-up-styret.

Tegn på ubalance i arousal-kompasset med især et højt arousalniveau som følge begynder at vise sig. Hvor lærerne før mødte en rolig, afslappet og engageret pige, observeres der nu større passivitet og tilbagetrækning. Ida *trækker sig fra opgavemestring og påtager sig rollen som hjælper*. Samtidig registreres *kropslig urolig, hun rykker meget rundt, laver små dansetrin på stedet og snakker højt med sig selv* ligesom der ses *afvæbnende smil* og endda 'flugtforsøg'. Alt sammen tegn på ubalancen. Ida mangler *verbal feedback og orientering om de ting i klasselokalet, som hun ikke selv er bevidst om*. Strukturen og meningsrammerne i de

praksisfællesskaber, hun hele tiden møder og skal forsøge at træde ind i, er der ikke. Ida vises ikke vej vha. gennemsigtighed. *Jeg er lidt bange for, at hvis jeg nu bliver forvirret, fordi jeg ikke ved, hvad det er, så begynder de at råbe af mig, siger hun.* Årvågenheden er skærpet, amygdala er på arbejde, og Ida befinder sig på ubehagsiden af den hedoniske tone-akse med et forhøjet arousalniveau.

Gennemgangen i madkundskab er i høj grad visuel, og alligevel sidder Ida uden for den radius, hvor hun vil kunne opfange synsindtryk. Arbejdsgangen og opgavefordelingen er ikke tydelig, og desuden gives der ikke alternative muligheder, da en opgave ikke lykkes. I stedet siger faglæreren: *"Kan du ikke lige hjælpe Ida med opvasken"*. Der er ikke mulighed for at indgå i en betydningsbærende vitaliseringsrelation, der ifølge Tønnesvang kan give psykologisk ilt til den andenhenførende rettethed. Relationen mellem Ida og hendes lærer bliver ikke tilværelsesorganiserende, hvilket kan være med til at *engagement* og *fordybelse* forsvinder og erstattes af manglende initiativ.

En hypotese er, at Ida befinder sig i en situation, hvor hun på flere områder ikke har fornemmelsen af at være den samme over tid. Vigtige tråde i selvforståelsesfeltet, der går tilbage i tid, er blevet kappet – det kunne jeg før, det kan jeg ikke mere. Samtidig kan det være svært at se fremad – hvad eller hvem vil jeg gerne være? Ida kan reflektere ift. sig selv og andre, ligesom hun kan kommunikere refleksionerne. Den udvidede bevidsthed, som Hart udtrykker det, er under udvikling. Trods det vil følelserne stadig have stor betydning for den rationelle tænkning, og jo mere Ida stresses eller er ked af det, jo sværere vil hun have ved at reflektere inden en reaktion. Desuden består Identitetsfølelsen ud over tanker, følelser og sansninger lagret i hukommelsen, også af en god portion narrativer skabt i relationen. Hvis det signaleres, at Ida har brug for hjælp til det meste, og hun i madkundskab oplever det samme, at kammerater må tage over, vil det til sidst være den selvfortælling, hun bringer med sig – at hun er afhængig, uselvstændig og anderledes. *Jeg ved jo godt, at det er lidt træls for dem, fordi de jo har det, de selv skal lave, og så ved siden af det, skal de også sige, hvad jeg skal lave, siger Ida.*

Ida får ikke tilfredsstillet sit behov for at blive set, som den hun er og møde anerkendelse ift. dette, hvorfor heller ikke den selvhenførende rettethed bliver iltet. Hverken støttelæreren eller faglærerne formår at se Ida, som den hun er – at hun kan deltage, men har brug for ekstra tid eller en strategi til at løse en opgave på en alternativ måde.

Ida udfordres ikke passende ift. zonen for nærmeste udvikling og dermed heller ikke ift. den mestringshenførende rettethed. *Støttelæreren hjælper næsten kontinuerligt* og *Ida gives ikke mulighed for selv at finde løsninger.* Ida får ikke tid til at udforske og prøve sig frem samt

sammenholde med det, hun allerede kan for derigennem at finde frem til nye løsningsmuligheder. På den måde oplever Ida ikke den optimale frustration, der vil føre til udvikling, ligesom hun ikke møder medspillende modspil – hverken fra lærerne eller klassekammeraterne. *Støttelæreren stiller sig imellem de to piger ved makkerarbejde og påvirker dermed interaktionen.* Ida vil ofte komme til at sidde tilbage med følelsen af ikke at mestre opgaven. Alligevel roses hun ofte – *"Det var fint", "Flot, at du fandt det"*, hvilket, i min optik, vil have den modsatte virkning, nemlig en fornemmelse af anerkendelse på et falsk grundlag, altså ikke den iltende realitetskorrigerende, som Tønnesvang beskriver. Ida har et stort behov for en sådan realitetskorrigerende, hvis et realistisk og virkelighedsafstemt selvbillede skal dannes. Hun har behov for at vide, hvad hun kan, og hvor de synsmæssige udfordringer gør en hjælp nødvendig. Det er informationer andre også kan fange visuelt, men som Ida kun får, hvis de bliver sagt højt. Ida har behov for tilpas guidning fra en mere kompetent anden, så hun får mulighed for at lykkes med at udføre opgaven selvstændigt. Ida beskrives som *faglig dygtig*, og at hun har haft en *perfektionistisk tilgang til skolearbejdet*, hvilket tyder på, at det udelukkende er 'et par ekstra øjne', der er behov for. Som det er nu, skal Ida både have fokus på at løse en opgave, vide hvor og hvor langt de andre, betjene sine synskompenenserende hjælpemidler samt generelt bare følge med. Det er ressourcekrævende, og måske derfor bliver resultatet sjusket.

At støttelæreren er både kontrollerende og påtrængende i sin hjælp øger ligeledes risikoen for en overstimulering, da Ida ikke får mulighed for at regulere omverdenen via sine signaler, fx ved selv at bede om hjælp ved behov. Ida beskriver det i interviewet således: *Det er bare, når jeg siger: "Nåh er det på den måde", og begynder at skrive, så snakker hun bare videre og ligesom bliver ved med at hjælpe. Jeg har jo forstået det.* Det er ikke befordrende for at være og ikke mindst føle sig som en aktiv deltager i samspillet, og vil desuden være med til at øge arousalniveauet, der i forvejen er for højt. Ida er for mig at se på vej til at befinde sig i sine stressreaktioner, og sker der ikke en ændring, vil hun oftere og oftere falde ud af kompasset, og man kan derfor frygte, at Ida vil ende i en konstant kamp/flugt-tilstand.

DEL 3

8. Interventionsforslag:

Alle omkring Ida har en rolle ift. hendes identitetsudvikling, hvorfor det er vigtigt, at der skabes vitaliseringsmiljøer også i skoleregi, der kan ilte Idas rettetheder samtidig med, at de yder en iltende realitetskorrigerende, så hendes selvbillede bliver realistisk og virkelighedsnært.

Idas opmærksomhed ligger inden for en radius på ca. 1 meter, hvilket er vigtigt hele tiden at tænke ind i det pædagogiske arbejde omkring hende. Der skal skabes mulighed for, at Ida kan

spejle og synkronisere sig med andre på en positiv og udviklende måde, hvor fejltolkninger søges undgået. Interaktioner både med lærerne og med kammeraterne skal holdes inden for en kort radius, så Idas restsyn og dermed den visuelle sans bruges optimalt.

Reglerne for teenagenes praksisfællesskaber læres ikke gennem samtaler med de voksne, men ved selv at være deltager. Opgaven for den voksne vil her være at vise vejen, være den, der åbner døren ind til fællesskabet. Dette kan enten være ved verbalt at give forskellige strategier til kontakttagning eller ved rent praktisk at være kontaktfordleneren. Her er det vigtigt at have opmærksomhed på børnegruppens ligeværd og sikre, at Ida opnår en perifer deltagelsesposition og ikke opretholder sin position som marginal deltager, nu blot tættere på de øvrige.

Et verbaliseret miljø, hvor ting italesættes er nødvendigt, da det vil være med til at forebygge fejltolkninger af handlinger – ikke kun fra Idas side, men også fra kammeraternes. Det kan eksempelvis være nødvendigt at italesætte, hvorfor Ida ofte vælger de voksne frem for kammeraterne. At det ikke skyldes manglende lyst til at være sammen med dem, men derimod manglende visuelle informationer. Ida skal altså gives mulighed for at spejle sig i sine jævnaldrende, så en samregulering opstår og nye spor for adfærd i det sociale samspil kan konsolideres i hukommelsen. Dette gøres fx også ved at opfordre til at bruge kameraet mere aktivt i undervisningen, så informationsniveauet nuanceres. Ida vil på den måde kunne opnå den psykologiske ilt, der er nødvendig for at nære den fællesskabshenførende rettethed og mærke fornemmelsen af vi-hed.

Jeg har antaget, at der er en ubalance i arousal-kompasset, og at den kropslige uro, der ses hos Ida, kan tilskrives dette. Ida har positive og vel indarbejdede RIG'er for socialt samvær med børn frem til skolealderen. Hun har altså en god ballast med sig fra de tidligste års selvudvikling. Ida *kan* indgå i en relation, hun *har* lært at affektregulere, men hun har brug for hjælp til at komme videre, til at danne nye og opdaterede RIG'er ift. socialt samspil. Det kræver gentagne gode oplevelser, hvor hippocampus er aktiv og afbalancerer de følelsesmæssige impulser, så amygdala kan falde til ro.

Støttelæreren er nødt til at trække sig og kun være der, når Ida beder om hjælpen, eller når der er behov for "ekstra øjne". En mere kompetent anden kan sagtens være en klassekammerat, og i det tilfælde vil hjælpen være i øjenhøjde. Ida vil have større mulighed for selvhævdelse og dermed en iltning af den selvhønførende rettethed. Ida skal ses og mødes som den fagligt dygtige og fornuftige pige, hun er. Hun skal tildeles opgaver der ligger i zonen for nærmeste udvikling, og ikke kun opgaver, som hun allerede kan. For at Ida får en fornemmelse af at mestre, skal hun gives noget at mestre på, ligesom den iltende realitetkorrigerende skal være ærlig og reel, hvorved også den mestingshønførende rettethed iltes. Der skal fokus på løsningsprocessen ift. en opgave, at der er struktur, gennemsigtighed og mening med opgaven,

så Ida kan opnå mestringstrategier, der sætter hende i stand til at handle på selvstændig vis. Kun Ida ved reelt, hvad der er svært, hvorfor behovet for hjælp skal komme fra hende.

9. Konklusion

Udgangspunktet for denne opgave var en nysgerrighed på, hvordan *der i skoleregi kan arbejdes understøttende med Ida i identitetsudviklingen, så hun bliver i stand til at deltage og navigere fleksibelt i sociale praksisser*. Det er i relationerne, at udvikling foregår, hvorfor det er vigtigt, at Ida hjælpes tilbage i praksisfællesskaber med fokus på aktiv deltagelse, opgavegenemsigtighed og ikke mindst ligeværd trods forskelligheder.

De professionelle omkring Ida er nødt til at hjælpe til skabelsen af et miljø med iltende vitaliseringsrelationer, hvor realitetskorrigerer finder sted bl.a. via verbal orientering og reel feedback. Som svagsynet opleves verden ikke nødvendigvis så nuanceret som af andre. Italesættelse er derfor vigtigt og et verbaliseret miljø en nødvendighed.

Ligeledes skal der gives plads til Idas relationer med jævnaldrende, så hun får mulighed for at spejle og synkronisere sig med andre på en positiv og udviklende måde. Ida skal lære nye strategier ift. at træde ind i allerede eksisterende sociale samspil, nye RIG'er skal dannes. Her er der brug for guidning fra de voksne. Ikke ved, at den voksne laver aftalerne, men ved forslag til, hvorledes den slags opgaver kan løses.

Idas zone for nærmeste udvikling skal kendes, så hun kan få opgaver, hvor hun udfordres og frustreres optimalt, hvor det hverken er for nemt, eller så svært at hun knækkes. Lærerne skal "se Ida, som den hun er". De skal se, hvor hendes kompetencer ligger, og hvor der er et reelt behov for støtte. Hvor kan en klassekammerat være den mere kompetente anden, og hvor skal støttelæreren træde til? Det gøres ikke ved at løse opgaverne for Ida eller ved slet ikke at give hende dem, men derimod ved at hjælpe til deltagelse gennem opgavestruktur og genemsigtighed. Meningsrammerne skal være tydelige, så der kan navigeres i dem.

Ida skal hjælpes til at udvikle et bredere selvforståelsesfelt, hvor hun igen kan trække tråde tilbage i tiden med fokus på det, hun har med sig og ikke det, der ikke længere er muligt. Ligeledes skal hun kunne trække tråde frem i tiden, "hvem eller hvad hun kan blive"? Fortællingen om, at Ida som svagsynet er uselvstændig, afhængig og anderledes skal ændres. Der ved vil Ida få en mulighed for at kende sig selv i sine handlinger på tværs af tid, kontekst og roller.

Litteraturliste

Bentzen, Marianne (2014): *Den neuroaffektive billedbog*. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag

Brandt, Poul Thomas (2011): *Ungdom – psykologiske linjer og vilkår* (s. 63 – 85). 1. udgave, 1. oplag. Rahelt

Brinkkjær, Ulf og Marianne Højen (2012): *Videnskabsteori for pædagogiske professionsuddannelser*. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.

<http://dcum.dk/artikler-og-debat/sociale-kompetencer>

Sociale kompetencer, 21. december 2016

Folkeskoleloven §

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>

Hart, Susan (2006): *Hjerne, samhørighed, personlighed*. 1. udgave, 6. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Hart, Susan (2007): *Spejlneuroner, kontakt og omsorg*. Artikel i Psykolog Nyt nr. 11.

Hart, Susan (2008): *Tilknytningens betydning – et indblik i neuroaffektiv udviklingspsykologi*. Artikel i Psykologiinformation 36. Årgang nr. 2. www.neuroaffekt.dk

Jørgensen, Carsten René (2008): *Identitet*. (Kap. 1, 2 og 5) 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Kristensen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine (2015): *Deltagende observation*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Larsen, Ann Kristin (2010): *En enklere metode*. (Kap. 11) 1. udgave, 1. oplag. Akademisk forlag

Nielsen, Klaus og Lene Tanggaard (2011): *Pædagogisk Psykologi – en grundbog*. 1. udgave, 1. oplag. Samfundslitteratur

Pjengaard, Søren (red.) (2009): *Pædagogisk Psykologi – motivation, identitet og læring*. 1. udgave, 1. oplag. Dafolog

Ritchie, Tom (2007): *Relationer i psykologien* (Kap. 1 – 5). 2. udgave, 1. oplag. Billesø og Baltzer

Strandberg, Leif (2009): *Vygotsky i praksis*. 1. udgave, 1. oplag. Lindhardt og Ringhof

Thisted, Jens (2011): *Forskningsmetode i praksis* (Kap. 3).1. udgave, 1. oplag. Munksgaard Danmark

Tønnesvang, Jan og Nanna B. Hedegaard og Simon E. Nygaard (2015): *Kvadrantmodellen – en introduktion*. 2. udgave. Forlaget Klim.

Tønnesvang, Jan og Nanna B. Hedegaard (2012): *Vitaliseringsmodellen – en introduktion*. 1. udgave. Forlaget Klim.

UVM.dk - *Regler om inklusion*

<http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Sidst opdateret d. 20. februar 2017

