

Michelle Garcia Winner



Social tænkning

At lære børn og unge med socialkognitive
vanskeligheder at agere socialt

Michelle Garcia Winner

Social tænkning

**At lære børn og unge med socialkognitive
vanskeligheder at agere socialt**

På dansk ved Signe Lyng

Michelle Garcia Winner: Social tænkning

At lære børn og unge med socialkognitive vanskeligheder at agere socialt

Originaltitel

Thinking about YOU, Thinking about ME – Teaching perspective taking and Social Thinking to persons with Social Cognitive Learning Challenges, 3rd edition

Published by arrangements with Social Thinking Publishing Inc.

This edition first published in English in 2013 by Social Thinking Publishing Inc.

Copyright   2013: Michelle Garcia Winner og Forlaget Pressto ApS

Overs ttelse fra engelsk

Signe Lyng, Semio Oversættelse

Konsulent

Ea Carøe

Redaktion

Frovin Redaktion, Anne Frovin

Sats

Demuth Grafisk Bureau

Bogen er sat med Berkeley Oldstyle og Myriad Pro

Omslag

Helle Land

Tryk

CPI – Clausen & Bosse, Leck

Printed in Germany, 2013

ISBN

978-87-90333-43-0

Kopiering

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med Copy-Dan, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Udgiver

Forlaget Pressto ApS

Store Kirkestræde 1, 4., 1073 København K

telefon: 74 43 14 44

e-mail: post@pressto.dk

web: www.forlaget-pressto.dk

Indhold

Forord af Lone og Jannik Beyer	10
KAPITEL 1 Forståelse af socialkognitive læringsvanskeligheder	13
Sociale færdigheder	13
Vurdering af socialkognitive vanskeligheder	15
Diagnosticeringsforskelle inden for det amerikanske sundheds- og uddannelsessystem	17
Diagnostisk udredning af autisme i Danmark	18
På vej mod en rammeforståelse	19
Fra adfærdsterapi til kognitiv terapi	20
Kognitive teorier, der kan anvendes i terapeutisk praksis	22
Typisk udvikling af social læring	29
Perspektivtagning og sociale kommunikationsvanskeligheder	31
Rammemodellen I LAUGH	32
Særskilte, men indbyrdes forbundne læringshandicaps	36
Hvorfor social tænkning?	38
Resumé	38
KAPITEL 2 Profil over social tænkning og social kommunikation	40
Profilens anvendelsesmuligheder	42
Definitioner af STSK-profilens kategorier	43
Resumé	72
KAPITEL 3 Social tænkning i specialundervisningen	74
Undervisningens grundelementer	74
Iagttagelse af sociale læringsvanskeligheder	77
Undervisningen uden for specialundervisningen og i almindelig klasseundervisning	78
Resumé	78
KAPITEL 4 Nøglebegreber i social kommunikation og perspektivtagning	80
Vi er alle sociale kommunikatorer	80
At tænke over, hvordan andre påvirker os	81
Andres tanker om dig	87
Resumé	92

KAPITEL 5 De fire kommunikationstrin	93
Beskrivelse af de fire kommunikationstrin	93
De fire kommunikationstrin – detaljeret beskrivelse	95
De fire kommunikationstrin er synergetiske	97
Udgør de fire kommunikationstrin en evidensbaseret praksis?	98
Resumé	99
 KAPITEL 6 Trin 1: Forbedring af viden om og færdigheder i perspektivtagning.	 100
Grundprincipperne bag den terapeutiske undervisning.	100
Aktiviteter til sammensætning af en undervisningsplan	103
Tænke, vide og gætte.	103
Tænker på dig-spillet.	105
At lytte med hele kroppen.	108
Social opmærksomhed gennem historier.	110
Kloge gæt	111
Jeg kan ændre på, hvad du føler	114
Brug af følelsesplancher.	114
Brug af hukommelse om andre	116
Læring om hukommelse via kropstegninger	117
Opbygning af undervisningen til større børn, unge og voksne.	121
Perspektivtagningens fire trin	121
Alle har tanker om andre.	126
Teamwork kontra venskab.	127
Aflæsning af andres reaktioner	131
Gummihøns holder gang i elevernes tanker.	132
At lære større børn om filerne i hjernen	133
Empati	135
Aldersforskel påvirker, hvordan andre behandler dig.	136
Huslige pligter og gaveindkøb som terapeutiske strategier.	137
Social forstillelse: Sandhed og sociale forventninger	138
Den kedelige stund	139
Undersøgelse af motiver gennem skjulte dagsordener	141
Undersøgelse af andres motiver gennem sandhed i reklamer.	144
Eksempler på skriftlige læringsplaner og målsætninger	147
Resumé	149

KAPITEL 7 Trin 2: Etablering af fysisk nærvær	150
Grundlaget for social interaktion	150
Lytning med hele kroppen	154
Børn har selv sociale forventninger	154
Åbne og lukkede skuldre	155
Afgrænsning af trykzonen	155
At sidde ned som en del af en gruppe	156
Fysisk nærvær i bevægelse og i ro	157
Mere om at undervise i fysisk nærvær	158
At være en del af en gruppe	159
Målsætninger for fysisk nærvær	163
Resumé	163
 KAPITEL 8 Trin 3: At tænke med øjnene	 164
Øjenkontakt og abstrakt kommunikation i barnets første leveår	165
Undervisning i tænkning med øjnene	166
Aktiviteter, der hjælper elever med at tænke med øjnene	168
Normbestemmelse i en bestemt social kontekst	170
Målsætninger for tænkning med øjnene	172
Resumé	172
 KAPITEL 9 Trin 4: Brug af sprog til udvikling og vedligeholdelse af sociale relationer	 173
Realistiske undervisningsplaner og målsætninger	173
Samtalens mekanik: spørgsmål og kommentarer	176
Apropos-spillet	187
Samtaletræet	188
Samtaletræets mange anvendelsesmuligheder	198
Afledninger af samtaletrækonceptet	200
Efter samtaletræet: improvisationsspil	202
Papirklips og tegnestifter: at undervise i generalisering	203
Forslag til målsætninger for socialkommunikative sprogfærdigheder	207
Resumé	208

KAPITEL 10 Adfærd og perspektivtagning hænger sammen	209
En kort oversigt over principper for adfærdsmæssig intervention	209
Socialkognitive huller	211
Kortlægning af social adfærd	212
Udfyldning af KSA'et	214
Adfærdstornadoen	226
Brug af KSA-skemaet	226
Fokus på forventet adfærd	226
Retrospektiv brug af KSA	227
Resumé af konceptet KSA	227
Hvordan adfærdsforandringer gennemføres	230
Adfærdsforandringens fire trin	231
Adfærdsplanlægning er noget andet end adfærdshandling	234
Den utrolige fempunktsskala	236
Personlige læringsmålsætninger og KSA	236
Målsætninger og delmål til elevens læringsplan	237
Resumé	238
 KAPITEL 11 Undervisning i personlige læringsplaner	 239
Brug af mig-mappen til at informere eleverne	241
Mig-mappens seks hovedafsnit	241
Udarbejdelse af mig-mappen	242
Læringsmålsætninger vedrørende mig-mappen	262
Resumé	262
 KAPITEL 12 Et værktøj til dynamisk vurdering af social tænkning	 263
Sunde perspektiver på social vurdering	263
Vores værktøj	269
Oversigt over værktøjet	271
Del 1 og 2: At lære eleven at kende og spørgeskemaer	273
Del 3: Skrivetest – at bede om hjælp	275
Del 4: Dobbeltinterviewet	276
Del 5: At tænke med øjnene	285
Del 6: Billeder i rækkefølge	287
Del 7: Vurdering af perspektivtagningen	291
Del 8: Vurdering af organisatoriske færdigheder	293
Yderligere dynamiske vurderingsstrategier	294
Andre velegnede øvelser til vurdering af ESK-elever	298
Resumé	301

KAPITEL 13 Standardiserede tests: kommentarer og kritik	302
Testoversigt	302
Styrker og svagheder ved eksisterende vurderingsværktøjer	303
Diagnose af autismspektrumforstyrrelser	304
Eksekutive funktioner	306
Ekspressive og receptive sprogfærdigheder	308
Narrative færdigheder	310
Tjeklister om sociale kompetencer	311
Indstilling af elever til specialundervisningstilbud	313
Afsluttende bemærkninger	327
Og til allersidst	328
 APPENDIKS Et værktøj til dynamisk vurdering af social tænkning	 329
Del 1: At lære eleven at kende	330
Del 2: Spørgeskema til lærere og andre tilknyttede fagfolk	332
Del 3: Skrivetest – at bede om hjælp	334
Del 4: Dobbeltinterview	337
Del 5: At tænke med øjnene	343
Del 6: Billeder i rækkefølge	345
Del 7: Billeder af sociale situationer	349
Del 8: Vurdering af organisatoriske færdigheder	351
Afsluttende kommentarer	355
 Tak	 356
 Oversigt over figurer, kopiark og tabeller	 358
 Bibliografi	 360
Forskningsartikler og bøger	360
Undervisningsmaterialer	364
Tests	366
Spil	367
Dvd'er/videobånd	367

Forord

Der er bøger, som man knap nok får åbnet, og der er bøger, som man læser hurtigt og glemmer hurtigt. Men der er også bøger, som giver ny indsigt, og som ændrer ens måde at tænke og handle på. Denne bog hører til i den sidste kategori. For alle fagfolk, studerende og forældre, der interesserer sig for børn, unge og voksne, som kæmper med at forstå og klare sig i sociale sammenhænge, er dette ikke blot endnu en bog – det er, som Michelle Garcia Winner med et smil selv udtrykker det, *en bibel*.

Winner er et relativt nyt navn på den faglige stjernehimmel, og det var da også med forundring, at vi i 2008 igen og igen stødte på hendes navn, da vi besøgte førende universiteter og forskningscentre i USA. Hvor vi end kom, talte man om Winner og om hendes helt nye tilgange til arbejdet med sociale færdigheder blandt børn, som har brug for særlig indføring i og støtte til at forstå den sociale verdens intuitive, komplekse og uudtalte forventninger. Vi mødte udtalelser som:

- Winner er i stand til at tænke nyt og utraditionelt.
- Winner er en inspirerende oplægsholder og forfatter.
- Winner popper nye idéer som en popcorn-maskine.
- Winners idéer virker i praksis.

Havde vi sovet i timen? Hvorfor kendte vi ikke denne Michelle Garcia Winner? Vi måtte have fat i hendes bøger, og vi måtte have hende til Danmark.

Det lykkedes at få Michelle Garcia Winner til Danmark i 2010 og 2011, og ikke siden Carol Gray i 1995 introducerede sine *Sociale historier og scripts*, har vi oplevet en så intensiv og inspirerende viden omsat til direkte pædagogik. Det blev et vendepunkt, som mange i Danmark har arbejdet systematisk med siden.

Winner er uddannet talepædagog, og det var via sine analyser af sprogligt-kommunikative problemstillinger, at hun bemærkede, hvordan nogle børn klarer sproglige tests fint, når de er alene med en voksen, men alligevel virker særdeles påfaldende og aparte i samspil og kommunikation med andre – at de på trods af deres pæne testresultater ikke formår at „navigere socialt“ i det offentlige rum.

Winner låser sig ikke fast i bestemte diagnoser, men forholder sig nysgerrigt og observerende i forhold til, hvordan den enkeltes kognitive udvikling og sociale stil påvirker kommunikation og socialt samspil: Hvad er det, andre ser og lægger mærke til? Hvad kan man få at vide ved at observere sig selv og de andre? Hvordan kan man visualisere og bearbejde tanker og opmærksomhed, så alle kan være med?

Winner anvender begrebet *at gå under den sociale radar* som betegnelse for de situationer, hvor børn og voksne mister vigtig information, når de stilles over for nonverbal kommunikation og usagte spilleregler. De får ikke justeret deres forestillinger og adfærd efter omgivelsernes forventninger, og de bliver derfor ofte afvist eller udelukket fra fællesskabet.

Winner har et fantastisk blik for, hvordan den konkrete sociale situation afgør, hvad der forventes, og hun understreger, at en person skal kunne *forstå*, hvad der forventes, før vedkommende for alvor kan blive bedre til at agere socialt. Kernen i hendes budskab og i hendes mange konkrete idéer er således, at vi bør udvikle børn og unge til bedre *sociale tænkere*, hvormed menes, at vi skal støtte deres evne til at forstå sociale mekanismer og se bag om sociale dagsordener.

Winner påviser, hvordan skjulte sociale regler gennemsyrer skolens indhold og læseplaner, og hvordan vi forventer, at selv skolebegynderen møder op med:

- evne til at kommunikere effektivt
- evne til at løse problemer
- organisatoriske færdigheder
- evne til at danne sammenhæng og mening i lærerens mange udspil.

Winner benytter en simpel kognitiv model til at beskrive, hvordan hjernen hjælper os til at forstå det sociale samspil, til at forstå de uskrevne regler og til at tage andres perspektiv og træffe gode beslutninger – alt sammen vigtige forudsætninger for at kunne forstå det sociale og dermed kunne begå sig.

Winner stopper aldrig ved den tekniske eller psykologiske forklaring – hun går skridtet videre og oversætter sine idéer til pædagogiske redskaber, som både den voksne og barnet selv kan anvende. Gennem enkle spørgemark og opgaver nedbryder hun det komplekse og deler det op i simple trin, så de komplekse sociale spil, som vi alt for ofte tror, er indlysende og intuitivt forståelige, bliver tilgængelige for barnet og den unge. Vi guides ud i en undersøgelse af, hvad andre gør i en given situation (hvad er for eksempel *forventet adfærd* kontra ikke-forventet adfærd, når man står i kø i supermarkedet?). Verden er sjældent delt

op mellem mennesker, der vil, og mennesker, der ikke vil det sociale fællesskab. Den er delt op mellem mennesker, for hvem det sociale lykkes – og dermed bliver attraktivt – og dem, for hvem det sjældent lykkes og derfor bliver en kilde til frustration. Vi ved, at de fleste af dem, der oftest får det svært i samspillet, gerne vil det sociale fællesskab, men ikke lykkes med det, og vi ved, at dette ofte fører til afledte adfærdsudfordringer, lavt selvværd, mobning, drop outs m.m.

I arbejdet med at få mennesker med særlige behov og forudsætninger til at trives bedre er Winners bog en gave. Med dyb respekt for det enkelte menneske og med stor viden om kognitive og kommunikative strategier præsenterer hun os for en palet af konkrete idéer til at „oversætte“ det usagte og skjulte til visualiserede sproglige fif og arbejdsredskaber.

Den sociale detektiv er titlen på en anden af Winners bøger. Her bruger vi sammen med børnene udtrykket „Lad os sammen undersøge ...“ Dermed erkender vi, at der ikke findes rigtig og forkert adfærd, men at børn, med Ross Greenes ord, „gør det rigtige, hvis de kan“. Med Winner i hånden bliver det en pædagogisk udfordring at udforske det komplekse sociale univers, så vi lærer hinandens perspektiv at kende, opnår indsigt og dermed gradvis bliver hjulpet til at kunne tage beslutninger i forhold til kommunikation og samspil og dermed opnå bedre social trivsel.

I bogen henvises til amerikanske tests, blandt andet på det sproglige felt. På dansk har vi helt tilsvarende tests, så selv om navne på tests kan variere, har dette ingen betydning for forståelsen eller anvendeligheden af de valgte eksempler.

De amerikanske læseplaner (skole-curriculum) er mere handlingsanvisende og eksplicit formuleret end de danske. Der stilles tydeligere

og mere præcise forventninger og krav til både indsats og adfærd, men med udbredelsen af *classroom management*/klasseledelse, positiv adfærdsstøtte og øget forældreansvar vil det være let at oversætte Michelle Garcia Winners idéer til en dansk kontekst.

Glæd dig til denne bog!

Lone Beyer, psykolog, leder af Frejaskolen

Jannik Beyer, psykolog, leder af specialfunktionen autisme/ADHD i Socialstyrelsen

KAPITEL 1

Forståelse af socialkognitive læringsvanskeligheder

Undervisnings- og læringsprocessen er langt fra ligetil, når det gælder sociale færdigheder. Formålet med denne bog er grundigt at udforske den sociale tænkning, der ligger til grund for, at en person bruger sine sociale færdigheder, og at udforske, hvordan følelser også spiller en afgørende rolle i denne proces. Læsere, der er gået i gang med denne bog for at lære, hvordan de kan hjælpe andre, vil nok opdage, at de også lærer mere om sig selv undervejs.

Sociale færdigheder

Sociale færdigheder er et temmelig diffust og meget subjektivt defineret begreb, der desuden varierer, alt efter hvilken social gruppe eller kultur man tilhører. Men vi har alligevel ikke spor svært ved at udpege folk med „gode“ sociale færdigheder, og vi kan også hurtigt få øje på dem, der i deres sociale adfærd virker ubehøvede eller ude af trit med normen. Mange mennesker har en intuitiv forståelse for, hvad begrebet sociale færdigheder indebærer, men at definere det helt præcist kan ofte være vanskeligt.

Når jeg under et foredrag beder tilhørerne om at definere sociale færdigheder, er det ofte disse begreber, der bliver nævnt:

- Turtagning, gensidighed
- Afkodning af signaler
- Fokus på samtaleemnet
- Genkendelse af andres følelser
- Øjenkontakt
- Nærvær.

Alle disse beskrivelser er korrekte til en vis grænse, men de forudsætter, at man kun bedømmer andres sociale færdigheder, når man ser dem interagere socialt. Faktisk bliver der holdt øje med vores sociale færdigheder, selv om vi ikke interagerer direkte med andre, for eksempel når vi står i kø eller sidder stille i et klasseværelse. Helt grundlæggende kan sociale færdigheder betegnes som „evnen til at begå sig i det sociale rum“ eller „evnen til at tilpasse sig andre på tværs af kontekster“.

Hvis man undersøger det nærmere, er sociale færdigheder en del af en bredere tretrinsproces, der i første omgang involverer vores sociale iagttagelser og vores tanker om en given situation og de personer, den omfatter, efterfulgt af vores sociale adfærdsmæssige respons i den sammenhæng. Disse iagttagelser fører til overvejelser om andres følelsesmæssige respons på vores sociale adfærd. Her er en mere detaljeret gennemgang af de tre trin:

1. *Iværksættelse af social tænkning.* Denne proces involverer vores evne til at iagttage en situation og de personer, der indgår i den, mens vi på én gang overvejer vores egne og andres tanker, følelser, motiver, intentioner, overbevisningssystemer, forudgående viden og erfaringer for at afkode, hvad der foregår i situationen. Når det gælder interpersonelle forhold, kan vi bruge disse informationer til at konstruere en plan for, hvordan vi kan gøre brug af vores sociale færdigheder. Vi bruger også informationerne som hjælp til at forstå, hvad vi ser på tv, i film og på internet-

tet, og til at afkode de sociale interaktioner mellem personer i en roman.

2. *Produktion af sociale adfærdsreaktioner – sociale færdigheder.* Det er denne proces, vi gennemgår, når vi udfører vores sociale tænkningsplan i det sociale rum. På sådanne tidspunkter arbejder vi helt grundlæggende på at tilpasse vores sociale adfærd for at anspore andre til at reagere og besvare vores adfærd på den måde, vi ønsker og håber. Vi bruger vores sociale adfærd af mange forskellige grunde, for eksempel for at interagere pro-socialt, for at afværge social interaktion, for at få andre til at forstå, at vi ikke bryder os om eller ikke billiger deres opførsel. Hvis vi planlægger at anvende social adfærd for at afværge social interaktion med en bestemt person, og den pågældende person afstår fra interaktionen, kan man sige, at vi har brugt vores sociale færdigheder godt, fordi vores sociale målsætning er nået. Sociale færdigheder bruges ikke altid til at tilskynde til venlighed; vi bruger vores sociale adfærds mønstre, når vi skal tale vores egen sag, og når vi er uenige med andre. Social adfærd er alt det, vi gør, som kan iagttages og derfor fortolkes af personer omkring os.
3. *Afkodning af den følelsesmæssige respons.* Produktion af sociale færdigheder er ikke et mål i sig selv, men derimod et mellemtrin i den sociale interaktionsproces. Et af hovedformålene med at begå sig effektivt i det sociale rum er at påvirke, hvad folk mener om os, på den måde vi ønsker. Andres opfattelse af vores sociale adfærd påvirker både direkte og indirekte deres egen følelsesmæssige respons på denne adfærd. Deres følelser kan også påvirke, hvordan vi har det med os selv. Hvis vi er opmærksomme på andres følelsesmæssige respons på vores sociale adfærds-

mønstre, er vi mere tilbøjelige til at holde øje med, om vi når vores sociale mål i den pågældende situation. Hvis vi ikke når vores mål, begynder vi at overveje nye sociale tankegange og tilgange, der kan føre til en ændring i vores sociale tilgang.

Et af målene med denne bog er at forenkle det komplekse – vi ved, at evnen til at relatere gnidningsløst til andre mennesker forudsætter, at mange forskellige, kognitive funktioner spiller effektivt sammen på samme tid. De materialer, der bygger på Social Thinking-systemets metoder og strategier, er udformet specielt til at støtte undervisningen af personer med sociale læringsvanskeligheder, specifikt personer, som har en verbal IQ på 70 eller derover, og som er i stand til at bruge spontant sprog til at relatere til andre ud over niveauet for at tilkendegive basale ønsker og behov.

Grunden til, at Social Thinking-systemet er udviklet specielt til denne gruppe, forklares mere indgående i denne bogs kapitel 3. Den korte forklaring er, at elever, der har evnen til at udvikle mere avancerede kognitive og sproglige færdigheder, også forventes at have sociale færdigheder på niveau med disse evner. Deres jævnaldrende bærer nemlig ikke over med de sociale fejltrin, de måtte begå. Derfor er vi nødt til at lære denne gruppe elever en mere sofistikeret social bevidsthed og bedre sociale/følelsesmæssige reguleringsstrategier. De elever, der har intellektuelle og sproglige læringsvanskeligheder, er vi nødt til at lære mere konkrete sociale færdighedsstrategier. Folk omkring dem kan intuitivt fornemme, at disse elevers hjerner gør det svært for dem at lære, og derfor er man ofte også mere overbærende med deres sociale fejltrin. På grund af denne forskel er det svært at beskrive elever, vi opfatter som højt fungerende, som børn med „mildere“ sociale vanskeligheder i forhold til de elever, der har brug for massiv støtte til deres gennemgribende kognitive van-

skeligheder. De børn, der opfattes som „mildere“ tilfælde, dømmes nemlig langt hårdere af deres jævnaldrende og bliver langt oftere holdt uden for sociale og skolerelaterede situationer, som fagfolk ellers ville mene, de burde kunne deltage i uden videre, hvis bare de prøvede ivrigt nok.

Vurdering af socialkognitive vanskeligheder

Man begyndte at tale om social intelligens i 1920'erne i forbindelse med Edward Thorndikes arbejde. Dr. Mel Levine (2002), der er anerkendt som en central bidrager til vores viden om, hvordan vi fungerer som medlemmer af et samfund overordnet set, understreger den sociale intelligens som et afgørende aspekt af hele vores intelligens. Dr. Daniel Goleman (2006) definerer social intelligens som „at være intelligent, ikke bare omkring vores indbyrdes forhold, men også i dem“.

Elever med socialkognitive vanskeligheder står over for enorme udfordringer, ikke bare fordi deres generelle omgang med andre giver problemer, men også fordi der er meget få fagfolk – i skolerne såvel som i behandlingssystemet – der forstår deres grundlæggende problemer. Socialkognitive læringsvanskeligheder er de mest abstrakte af alle læringsvanskeligheder, og det er derfor utrolig svært at vurdere omfanget af dem via standardiserede metoder.

Inden for talepædagogikken bliver elever typisk vurderet på baggrund af deres ekspressive og receptive sprogfærdigheder. Man går normalt ud fra, at hvis et barn kan forstå og formulere sig sprogligt, har han eller hun også evnen til at begå sig kommunikativt. Ikke desto mindre viser undersøgelser af socialkognitive vanskeligheder hos personer med autisme, Aspergers syndrom, nonverbal learning disability (NLD) (nonverbale læringsvanskeligheder) eller ADHD, at vellykket interaktiv kommunikation afhænger

ikke bare af de enkelte elevers tekniske sprogkundskaber, men også af deres evne til at bruge sproget på en socialt meningsfuld måde.

I en række forskellige standardiserede amerikanske tests af socialt sprog er der fokuseret på evnen til at bruge sproget til social kommunikation, heriblandt TOPL- og CASL-tests (hhv. Test of Pragmatic Language, dvs. test af pragmatisk sprog, og Comprehensive Assessment of Spoken Language, dvs. bredspektret vurdering af talt sprog). Problemet med at anvende den slags standardiserede tests som eneste målemetode er, at disse tests næsten udelukkende fokuserer på testpersonens sproglige respons. Hvis personen scorer højt i disse tests, går man ud fra, at vedkommende har gode holistiske evner hele vejen rundt, hvad sociale færdigheder angår (se nærmere i kapitel 12).

Mine egne kliniske fund peger på, at resultaterne fra disse tests sjældent viser det virkelige omfang af elevens problemer med social tænkning, særlig når det gælder elever med meget høj IQ og spontane sprogfærdigheder. Det er ikke ualmindeligt, at en elevs resultater ligger inden for normalområdet i en eller flere af disse tests, selvom vedkommende er hæmmet i selskab med andre, har svært ved dele af klasseundervisningen og bliver drillet af kammeraterne, på grund af at eleven ikke passer ind.

Vores forsøg på at bedømme elevers socialpragmatiske færdigheder begrænser sig ofte til bedømmelser af overfladisk social viden og ikke den dybere og mere komplekse viden, der skal til for at kunne begå sig blandt andre mennesker. For eksempel kan tests indeholde spørgsmål til eleverne i stil med: „Hvordan spørger du, hvis du gerne vil have lov at gå hen for at lege?“ eller „Anja hører, at Eriks farmor lige er død. Hun ser Erik på gangen i skolen. Hvad kan hun sige til ham?“ Vores kvikke elever lærer de overfladiske sociale spilleregler og kan nemt svare på den slags spørgsmål og dermed score relativt højt i testen. Men disse resultater viser

desværre ikke elevernes egentlige færdigheder eller mangel på samme, når det gælder om at interagere hurtigt, effektivt og hensynsfuldt i den virkelige verden inden for det reaktionsinterval på mellem et millisekund og to sekunder, der er normalen for social interaktion.

Jeg ser for eksempel ofte skriftlige rapporter om elever med diagnosen Aspergers syndrom, hvori man hævder, at den pågældende elev ikke har nogen socialpragmatiske vanskeligheder, fordi han eller hun har scoret over 60 procent i TOPL-testen. Men den samme elev har ingen venner, laver hyppigt scener i klassen og fokuserer intenst på sit eget snævre interesseområde derhjemme og i skolen. Den slags udtalelser er ikke ualmindelige blandt pædagoger, der forsøger at forstå de socialkognitive læringsvanskeligheders abstrakte karakter. Faktisk går mange fagfolk ud fra, at vi kan påvise disse vanskeligheder gennem tests. Men formaliserede vurderinger er ikke altid hensigtsmæssige i praksis og kan i virkeligheden fuldstændig overse elevers mere abstrakte vanskeligheder.

Et af de største problemer ved standardiserede tests er, at de forsøger at skille konkurrerende variabler fra for at sikre, at hver enkelt del af testen på en gyldig måde vurderer det, den hævder at vurdere. Men den socialkommunikative kompetence er jo baseret på social multitasking eller såkaldt eksekutiv funktionsevne. Hvis man fjerner de konkurrerende variabler, ser man samtidig bort fra kommunikationens komplekse karakter.

Testsituationen kompliceres yderligere, fordi de amerikanske myndigheder anbringer elever i én ud af kun tretten kategorier, når det gælder specialundervisning, heriblandt:

- Personer med specifikke læringsvanskeligheder
- Tale- og sproghæmmede
- Følelsesmæssigt forstyrrede
- Autister
- Personer med andre handicaps.

Hvis man arbejder med elever med gennemsnitlig IQ, kan det være svært at fastslå omfanget af deres socialkognitive vanskeligheder. De udvælgelseskriterier, som skolesystemet arbejder ud fra, giver ikke nødvendigvis eleverne adgang til særlige tilbud, selvom det er åbenlyst for andre, at disse elever opfører sig mærkeligt, ikke har noget socialt netværk og/eller ikke kan udføre deres skolearbejde på det niveau, man ville forvente i betragtning af deres intelligens- og færdighedstestresultater.

I dag anbringer de fleste amerikanske skoledistrikter børn med Aspergers syndrom eller (GUU, gennemgribende udviklingsforstyrrelse, uspecificeret) i autismekategorien, fordi mange stater fortolker den nationale beskrivelse af autisme som en paraplykategori for alle tilstande, der falder inden for spektret. Men det er overladt til de enkelte stater at fortolke kriterierne for de 13 kategorier. I 2012 træder en række forandringer i kraft i forhold til gældende diagnosticeringspraksis, beskrevet i udgivelsen *Diagnostic and Statistical Manual Fifth Edition* (DSM-5), og dermed ændres kriterierne endnu engang for, hvornår elever med sociale læringsvanskeligheder er berettiget til specialundervisning. Uanset hvilken kategori eleverne hører ind under, bliver de elever, der udviser markante, men svært målbare symptomer på socialkognitive læringsvanskeligheder, forbigået, når det gælder specialundervisningstilbud, fordi de generelt opnår gode karakterer eller testresultater. Mange specialundervisningsteams mener ikke, at disse elever har „skolemæssige problemer”, fordi de sidestiller skolelærdom med boglig viden.

Man betragter oven i købet den boglige viden som helt central, når det gælder elevernes succes i voksentilværelsen. Mine voksne elever har modbevist den teori. Skolesystemet bør forberede eleverne på livet efter skolen ved at hjælpe dem til at blive dygtige kommunikatorer, kritiske tænkere og problemløsere. De fleste skolevisioner medtager disse egenskaber i deres

overordnede målsætninger for eleverne, men uden sociale tænkningsfærdigheder vil eleverne få meget svært ved at nå disse mål. Jeg opfordrer lærer- og pædagogteams til at gennemgå deres målsætninger og tage højde for, at en uddannelse skal sikre, at de færdiguddannede elever kan relatere til andre og arbejde social- og problemløsningsorienteret i deres arbejdsmiljø, derhjemme og i samfundet generelt, og samtidig forberede dem på voksenlivet rent bogligt og videnmæssigt.

Diagnosticeringsforskelle inden for det amerikanske sundheds- og uddannelsessystem

Det er utrolig vigtigt, at alle, der arbejder med eller lever sammen med personer med socialkognitive vanskeligheder, forstår, at det amerikanske sundhedssystem (herunder det psykiatriske behandlingssystem) opererer uafhængigt af skolesystemet, og at en diagnose ikke nødvendigvis giver adgang til specialundervisning. Læger og psykiatere stiller barnets kliniske diagnose, mens det er specialuddannede pædagoger, der vurderer, om barnet er berettiget til specialundervisning, og en diagnose er ikke adgangsgivende i sig selv.

Læger, psykologer, psykiatere, certificerede par- og familierapeuter og andre kliniske konsulenter bruger normalt *the Diagnostic and Statistical Manual, Fourth Edition Revised* som deres primære referenceramme, når de skal stille diagnoser. Dette opslagsværk beskriver de kliniske symptomer og diagnostiske rammer for en lang række handicaps (som nævnt ovenfor er der en ny, revideret udgave af vejledningen på vej; se gennemgangen af de forventede ændringer nedenfor).

Kliniske diagnoser kan bruges til en række forskellige formål. De giver for eksempel adgang til tilbud, der er dækket af sygesikringen, og

hjælper familier med at forstå deres barns behov og overskue, hvilke relevante muligheder der findes. En klinisk diagnosticering af et handicap er imidlertid ikke nok i sig selv til at sikre adgang til specialundervisningstilbud. Formålet med en specialundervisningsmæssig berettigelsesvurdering er ekstremt snæver: Den skal simpelthen afdække, om et barn er berettiget til specialundervisning som en del af det almene skolesystem eller ej.

Det er utrolig vigtigt at forstå forskellene mellem behandlings- og undervisningssystemet, hvis man skal kunne navigere i begge disse verdener. Ofte er fagfolkene fra begge felter uvidende om, at de to systemer opererer med forskellige diagnose- og berettigelsesrammer. Desuden kender folk fra det psykiatriske system sjældent til de begrænsninger, der gælder for specialområdet i skolerne, fordi man her kun skal tilbyde det, der er „gratis og passende“.

Selvom både sundheds- og skolesystemet udfører vurderinger og terapeutisk planlægning, er der ingen af grupperne, der udmærker sig ved nogen stor forståelse for børn med socialkognitive vanskeligheder. Jeg har set fagfolk fra både sundheds- og skolesystemet komme med fejlagtige vurderinger og indsatsforslag. Desuden bør man lægge mærke til, at ingen af de professionelle områder – hverken det lægelige og psykiatriske, det uddannelsesmæssige eller det tale- og kommunikationsmæssige – medtager undersøgelser af undervisning i forhold til social kognition som en fast del af deres professionelle uddannelser. Fagfolk med omfattende viden og færdigheder inden for dette område har derfor altid taget en specialuddannelse.

Diagnosen Aspergers syndrom forsvinder

En anden tidligere nævnt faktor, der bidrager til kompleksiteten af elevvurderingerne, er *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-5)*, som The American Psychiatric Association planlagde at udgive

kort tid efter, at denne bog blev sendt til tryk. Det forventes, at denne reviderede udgave ikke længere vil anvende diagnoserne Aspergers syndrom og gennemgribende udviklingsforstyrrelse, uspecificeret (GUU). I stedet vil den kategorisere alle personer, der opfylder diagnosekriterierne for autismespektrumforstyrrelser (ASF) inden for niveauerne 1 (støttekrævende), 2 (støttekrævende i svær grad) eller 3 (støttekrævende i ekstremt svær grad). De, der har sociale læringsvanskeligheder, men ikke har påviselige autismespektrumforstyrrelser, kan i stedet få diagnosen socialkommunikativ forstyrrelse (SKF). Denne ændring ser ud til at ville øge forvirringen hos dem, der skal udforme undervisningsprogrammerne. Når der nu kun bliver en enkelt diagnose forbundet med denne gruppe, er man bekymret for, om specialundervisningslederne eller de ledere, der er ansvarlige for tilrettelæggelsen af den almene undervisning, skal lade sig forlede til at tro, at der kun er én brugbar metode for alle elever med en eller anden form for autismespektrumforstyrrelse. Og det på trods af at personer i denne gruppe fungerer meget forskelligt. Man er også bekymret for, om fagfolk i det offentlige sundheds- og skolesystem vil nedprioritere dem, der nu vil blive diagnosticeret som personer med SKF, fordi de ikke længere vil blive betragtet som tilhørende autismespektret, selvom deres symptomer på mange områder minder om dem, der forbindes med ASF.

Heldigvis begynder flere og flere forældre og fagfolk bedre at forstå børn og andre med ASF-SKF. Internettet gør det nemt at finde ny viden i en fart. Der er også mange fagfolk i skolesystemet, der er oprigtig interesserede i disse elever og gør deres bedste for at holde sig ajour med den nyeste viden om, hvordan man bedst dækker deres behov. I løbet af de ti år, der er gået, siden denne bog blev udgivet første gang, har det været forbløffende at se, hvor mange ASF-relaterede begreber, der er dukket op på aviser-

nes forsider. Der er sket en enorm stigning i den økonomiske støtte til forskning, der beskæftiger sig med en diagnostisk forståelse af det neurologiske grundlag for denne række læringsvanskeligheder. Strategier, der har med specialundervisning at gøre, får dog ikke nær samme grad af opmærksomhed. Ikke desto mindre arbejder mange af os på at udvikle de bedst mulige praksisstrategier, med eller uden økonomisk støtte til vores sag. De bedste lærerteams består af folk, der selv er villige til at lære nyt, i takt med at ny viden kortlægges. Både sundheds- og skolesystemet er stadig i sin vorden, når det gælder forståelsen af, hvordan man stiller en diagnose eller baner en vej for berettigelse til særtilbud i skolen og sørger for hensigtsmæssige undervisningsstrategier til de forholdsvis intelligente såvel som til de særlig begavede og talentfulde elever med socialkognitive vanskeligheder.

Diagnostisk udredning af autisme i Danmark

Når forældre, sundhedsplejerske eller fagfolk i vuggestue, børnehave eller skoler mistænker, at et barn eller ung kan have funktionsnedsættelse inden for autismespektret, er der flere veje til en diagnostisk udredning. Forældre kan gå til egen læge, som så henviser til diagnostisk udredning på en børne- og ungdomspsykiatrisk afdeling. Hvis det er fagfolk, der i dagligdagen observerer en anderledes adfærd hos barnet, der kunne pege på autisme, vil de ofte bede en psykolog eller anden fagperson fra PPR (Psykologisk Pædagogisk Rådgivning) om at observere barnet eller den unge, efter at have indhentet tilladelse fra forældrene. Rapport fra disse observationer og resultater fra primære tests (IQ med mere) sendes så videre af PPR, efter aftale med forældrene, til børne- og ungdomspsykiatrisk afdeling med henvisning til diagnostisk udredning. I skolealderen går det ofte gennem PPR. Gode beskrivel-

ser fra det kommunale niveau er vigtigt for den videre vurdering af, om barnet skal undersøges i børnepsykiatrisk regi på regionalt niveau.

Så snart, der er mistanke om udviklingsforstyrrelser (herunder autisme) så skal der, ifølge Sundhedsstyrelsen, henvises til børne- og ungdomspsykiatrisk afdeling med henblik på diagnostisk udredning, herunder med neuropsykologisk test, kortlægning af social udvikling, sprogudvikling, udvikling af legeadfærd og interesser. Som regel foregår udredningen ambulant eller på dagsbasis i et tværfagligt samarbejde, men i enkelte svære tilfælde kan man vælge døgnindlæggelse. De ældre teenagere (15-18 år) henvises typisk for følgetilstandene depression eller psykose, hvor udredningen efterfølgende viser, at en del af baggrunden herfor er en ASF. Der kan også ofte være tale om flere diagnoser (komorbiditet) hos samme barn eller ung, hvor for eksempel autisme kan opstå samtidig med for eksempel ADHD eller udviklingshæmning. Diagnosen stilles af en psykiater på baggrund af diagnosemanualen ICD-10, og diagnosen kan ofte stilles med stor sikkerhed fra to-treårsalderen.

Efter at barnet er henvist, inviteres barn og forældre til en indledende samtale, hvor der indsamles oplysninger samt gives en umiddelbar vurdering af barnets problematik. Der indhentes relevante oplysninger fra for eksempel barnets institution og skolepsykolog (PPR). Måske foretages der observationer i barnets institution, for at se, hvordan barnet fungerer i hverdagen. Der foretages (neuro-)psykologiske tests for autisme, som er forskningsbaserede og anerkendte, samt andre tests, der er relevante. Der afsluttes ofte med en tværfaglig konference, hvor undersøgelsesresultaterne drøftes med henblik på den diagnostiske afklaring. I en afslutningskonference eller i en samtale med forældrene får disse en tilbagemelding om det samlede indtryk af barnet. Nogle gange afholdes der et møde med forældre, PPR, barnets institution, familiens

socialrådgiver eller andre relevante fagpersoner, som det er vigtigt for forældrene at samarbejde med fremover.

Kommunen foretager før eller efter den diagnostiske udredning, behovsmæssig udredning af barnet og familien med henblik på at tilrettelægge, hvordan man bedst kan hjælpe familien med vejledning og andet ifølge Lov om Social Service. Skolen kan også foretage undersøgelse af barnets indlæringsprofil enten før eller efter den diagnostiske udredning med henblik på at tilrettelægge den indsats, der skal tilrettelægges her, for at sikre barnets gode udvikling og læring fremadrettet.

På vej mod en rammeforståelse

Manglen på formaliserede værktøjer til vurdering af de mange aspekter af social tænkning og socialt præstationsniveau, der knytter sig til socialkognitive vanskeligheder, er en stor udfordring for både familier og fagfolk verden over. En anden udfordring er den manglende adgang til passende undervisningstilbud for de elever, der scorer højt i tests, men er relativt svage, når det gælder afkodning af social adfærd og sociale relationer. Opmærksomheden på problemet stiger gradvist, efterhånden som forskere og pædagoger når frem til bedre løsninger, men det går langsomt, og nye løsninger er tit begrænset til snævre områder. Forskningens spændvidde og anvendelsesmuligheder er desuden også begrænsede.

Ud over ASF og SKF findes der en række diagnoser (f.eks. nonverbal learning disorder (NLD), ADHD, social angstforstyrrelse, socialfobi osv.), der også indebærer socialkognitive læringsvanskeligheder. Efterhånden som vi lærer at forstå disse handicaps bedre, opdager vi, hvor stor indflydelse problemer med social tænkning har på børn og voksne i klasseværelset, på jobbet og i deres sociale liv generelt. Vi lærer stadig mere om, hvorfor vores elever gør, som de gør.

På trods af vores voksende viden bliver kvaliteten af en elevs undervisningsprogram aldrig bedre end færdighederne hos de lærere, pædagoger og forældre, der står for det. Mens vi venter på, at forskningen finder ud af mere om disse komplekse elever, må vi køre vores egne græsrods kampagner for at gøre lærere, pædagoger og forældre opmærksomme på de helt konkrete udfordringer, som eleverne møder derhjemme og i klasseværelset, og samarbejde om at finde nye teknikker, der kan imødekomme elevernes helt konkrete behov.

Fra adfærdsterapi til kognitiv terapi

Indtil nu har undervisningsprogrammer for personer med socialkognitive læringsvanskeligheder hovedsagelig bygget på behavioristiske metoder, som fokuserer på at lære eleverne at opføre sig på en måde, der ligner neurotypiske personers sociale adfærd.

Anvendt adfærdsanalyse (ABA)

Størstedelen af de undervisningsprogrammer, man i 1980'erne udviklede til personer med autisme, stammer fra det dengang ret nye felt, man kalder anvendt adfærdsanalyse (ABA efter den engelske betegnelse *applied behavior analysis*). Disse programmer var specialfremstillede til at hjælpe autistiske elever, som udviste en række gennemgribende vanskeligheder, for eksempel med tilegnelse af kommunikativt sprog og tilegnelse af grundlæggende faglig viden selv i meget strukturerede situationer, og som udviste minimalt begreb om, hvordan man agerer og reagerer i sociale rum. De stimulus-respons-baserede ABA-undervisningsmetoder var meget anvendelige, når det handlede om at tilrettelægge udviklingen af velstruktureret, regelbaseret indlæring af en række forskellige færdigheder for de elever, der manglede evnen til at tilegne

sig ny viden gennem almindelig interaktion med omgivelserne og gennem den metakognitive læringsproces.

Når det gælder undervisning i sociale færdigheder, er en af fordelene ved ABA-tilgangen, at den kan træne elever i at bruge basale kommunikations-færdigheder til at udtrykke deres ønsker og behov. Den hjælper dem også med at lære grundlæggende måder at vise interesse for andre på, når de søger social kontakt, ved for eksempel at bruge hilserutiner og forudindlærte sociale adfærdssroller. Mindre børn, der er minimalt verbale eller nonverbale, kan gøre ganske store fremskridt ved at deltage i et ABA-program med fokus på tidlig indsats. Disse børn lærer mere effektive måder at kommunikere på og et sæt grundlæggende regler for, hvordan man begår sig i det sociale rum. Sådanne indsatser fører til, at eleverne tilegner sig en række specifikke færdigheder. Desværre kommer ABA til kort, når det gælder om at lære børnene de synergetiske og dynamiske færdigheder, man forbinder med mere avanceret social kontakt og social problemløsning.

Kognitiv adfærdsterapi

Omkring midten af 1990'erne begyndte forældre og fagfolk også at lære om behovene hos en mere avanceret gruppe børn med sociale læringsvanskeligheder: Børn, der var født med evnen til aktivt at udforske deres omgivelser, lære anseelige mængder faktuel viden om emner, der interesserede dem (for eksempel insekter, transportsystemer, computere, byggeri med legoklodser osv.), og udvikle gode, endda raffinerede sprogfærdigheder, så de nemt kunne kommunikere deres basale ønsker og behov. Men disse børn lærte ikke at omgås andre ubesværet, og de udviste særlige vanskeligheder, når de skulle omgås jævnaldrende under ustruktureret leg og andre spontane, kontaktbaserede aktiviteter. *DSM-IV-R-vejledningen* fra 1994 definerede disse børn som lidende af Aspergers syndrom (AS).

Anerkendelsen af denne gruppes behov for social læring åbnede nye muligheder for undervisning i mere sofistikerede sociale færdigheder og i den sociale indsigt, der følger med dem.

Jeg blev aktivt involveret i udvikling af specialundervisning til elever med AS i 1995, da jeg arbejdede som talepædagog i et offentligt high school-distrikt. Jeg havde arbejdet med autistiske elever siden sidst i 1970'erne og desuden arbejdet med hospitalsforanstaltede programmer for kognitiv rehabilitering for personer, der havde mistet deres sociale og kommunikative færdigheder på grund af hovedkvæstelser eller hjerneblødninger. Da jeg i 1990'erne begyndte at arbejde for Campbell Union High School District i San José i Californien, vidste jeg, at mine elever med AS havde brug for andet og mere end blot adfærdsmæssig vejledning, hvis de skulle udvikle de sociale problemløsningsfærdigheder, de behøvede for at kunne fortolke litteratur og indgå i de mere komplekse sociale sammenhænge, deres jævnaldrende forventede af dem.

Når jeg observerede mine elever og deres reaktioner på mere behavioristisk-baseret undervisning i sociale færdigheder, lagde jeg mærke til, at de ofte protesterede og gav udtryk for, at de ikke ville have med en given social færdighed at gøre, og at de tilsyneladende ikke forstod den underliggende grund til at gøre, som man gør i forskellige sociale sammenhænge. Langsomt begyndte jeg at se på forskellige metodikker for at kunne undersøge og efterfølgende præsentere mine elever for en logisk forklaring, der kunne hjælpe dem med at få styr på de underliggende sociale tankeprocesser, man forbinder med at udvise visse sociale færdigheder. Jeg ville lære mine elever socialkognitiv viden, men uden at skræmme dem med ordet „kognitiv“. I stedet begyndte jeg at tale med dem om at lære *social tænkning*, der er i overensstemmelse med konventionelle sociale adfærdsreaktioner (sociale færdigheder) og de følelsesmæssige reaktioner, der følger med.

Mine elever havde forholdsvis god sproglig udtryks- og opfattelsesevne og gode eller endda særlig højtudviklede kognitive evner, og jeg opdagede derfor, at jeg kunne lære dem at tænke over selve tankeprocessen. Jeg lærte sidenhen, at denne form for undervisning kaldes „den metakognitive tilgang“. Da mine elever viste interesse for denne nye læringsform, og lærerne på skolen meldte om små, men positive forandringer i deres elevers sociale adfærd i den almindelige klasseundervisning, begyndte jeg at præsentere de metoder, jeg var ved at udvikle, på konferencer. På en af disse konferencer fortalte en psykolog mig, at mine metoder lå fint i forlængelse af, hvad man inden for psykologien kalder „kognitiv adfærdsterapi“, en tilgang, der adskiller sig fra ABA-metodens mere stimulus-respons-orienterede adfærdsregulering.

Frem for at sætte de mere avancerede elever til at lære sociale koder, handlinger og reaktionsmønstre udenad, søger den socialkognitive tilgang at lære dem om selve tankeprocessen (kognition) og om, hvordan tænkning påvirker adfærd. De lærer, at den adfærd, vi udviser, til enhver tid påvirker vores evne til at forstå og reagere kognitivt på de informationer, vi er omgivet af.

Dobson (2001) forklarer, at alle kognitiv-adfærdsmæssige terapiformer har tre grundlæggende antagelser tilfælles:

1. Kognitiv aktivitet påvirker adfærden.
2. Kognitiv aktivitet kan iagttages og ændres.
3. En ønsket adfærdsændring kan opnås gennem kognitive ændringer.

En tilgang baseret på kognitiv adfærdsterapi (CBT efter den engelske betegnelse Cognitive Behavior Therapy) hjælper elever med at gå i dybden med forholdet mellem deres tanker, følelser og adfærdsreaktioner. Når vi forsøger at

lære dem bedre sociale færdigheder, anvender vi også CBT-tilgangen til at tænke over ikke bare vores egne tanker og følelser, men også de tanker og følelser, vi alt efter kontekst kan forvente hos dem, vi kommunikerer med, eller dem, vi deler det sociale rum med, samt hvad vi på forhånd kan vide om andre inden for en given kontekst. CBT-undervisningsmetoden er særlig velegnet til normalt eller højt begavede elever, hvis læring er sprogbaseret, hvilket vil sige, at de tænker over, hvad de har hørt en anden udtrykke, og opbygger deres egen, sprogbaserede respons. Det er hårdt arbejde at tænke så aktivt over egne og andres tanker og følelser, samtidig med at man navigerer rundt i reaktionerne på den sociale adfærd. I bund og grund beder vi vores elever om at lære kognitivt, hvad neurotypiske personer lærer intuitivt eller med et minimum af underbevidst overvejelse.

Desværre er det ikke alle elever, der har evnen til at analysere deres tanker og miljø metakognitivt. Mange kan ikke ændre deres egen adfærd på grundlag af, hvad de selv eller andre tænker, eller på grundlag af, hvad de gerne vil have andre til at tænke. Derfor strækker denne bogs fokus sig fra personer med tæt på normal intelligens (dvs. med en verbal IQ på mindst 70) til personer med meget høj verbal intelligens, som bruger sprog spontant og kan lære ud fra mere kompleks sprogbaseret vejledning. Elever, hvis funktionsevne ligger under dette niveau, vil have større glæde af at lære grundlæggende sociale færdigheder ud fra en rent behavioristisk tilgang, for eksempel baseret på ABA eller andre relateringsmæssige interventionstilgange såsom Floortime, der ikke lægger så meget vægt på at forstå eget og andres sind.

Kognitive teorier, der kan anvendes i terapeutisk praksis

Der findes en række teorier, der kan hjælpe os

med at forstå de læringsmæssige udfordringer, vores elever møder under deres tilegnelse af social viden og de sociale færdigheder, der hører til. Disse teorier danner sammen med omfattende forskningsviden om neurotypiske personers sociale udvikling grundlag for undervisning i social tænkning. Der præsenteres løbende ny forskning vedrørende personer med sociale læringsvanskeligheder. Nedenfor diskuteres nogle af de vigtigste aspekter ved en række aktuelle teorier og forskningsresultater.

Personer med sociale læringsvanskeligheder vil sandsynligvis opleve nogle, ofte mange og sameksisterende, aspekter af de følgende læringsvanskeligheder:

- Central kohærens (central coherence CK)
- Eksekutiv dysfunktion
- Teorien (eller forestillingen) om mentale tilstande (ToM)
- Sensorisk integration
- Angst og depression.

Central kohærens

Uta Frith (1989) er ophavskvinde til konceptet central kohærens (CK) og teorien bag, der bygger på, at elever inden for autismspektret har svært ved at konceptualisere større helheder. De har derimod en detaljefokuseret måde at bearbejde indtryk på. Siden præsentationen af konceptet har mange forfattere udforsket dets udstrækning yderligere (Happe & Frith, 2006; van Lang et al., 2006). Dr. Peter Vermulen (2012) beskriver i sin bog *Context Blindness* vigtigheden af at aflæse konteksten i store træk (miljø, kultur osv.) for at kunne forstå de sociale behov (detaljer), som denne kontekst eller situation afføder. Han beretter, at elever med sociale læringsvanskeligheder har store problemer med at aflæse den mere generelle viden, der ligger i kontekstuelle/situationelle signaler, og samkøre den med de mere specifikke reaktioner, der forventes.

En dreng med højtfungerende autisme sad i sin almindelige tredje klasse hver dag ligesom alle de andre elever, og han deltog i alle de samme aktiviteter som dem. Han havde en fuldtidsstøttepædagog tilknyttet til at hjælpe ham med det, han ikke forstod. Jeg observerede ham i klassen sent på efteråret en dag, hvor eleverne skulle skrive diktat. Så snart læreren sagde ordet „diktat“, tog alle de andre elever et stykke papir, foldede det på midten, skrev numre ned langs siden af papiret, skrev navn og dato i øverste højre hjørne og gav papiret overskriften „diktat“. Drengen med højtfungerende autisme sad bare uden at foretage sig noget. Det lod ikke til, at han havde lært, at „diktat“ betød andet og mere end at skrive de ord ned, som læreren sagde – at det også indebar en række tilknyttede aktiviteter før og efter testen.

Typisk deltager vores elever fint i undervisningen på det rent boglige plan, men de har svært ved at forbinde det, de ved, gennem fortolkning og analyse. Alle vores højtfungerende elever har adgang til enorme mængder data, der er oplagret i deres hjerner, men kun begrænsede kanaler, gennem hvilke de kan sammenkæde eller organisere disse data. Ifølge teorien om central kohærens har vores elever vanskeligt ved konceptuel læring, hvilket hæmmer deres evne til at kommunikere effektivt, opsummere, hvad de har læst eller fået at vide, aflæse en situation for at afkode andres skjulte forventninger til dem og skifte frem og tilbage mellem de store træk (hovedtemaet) og de enkelte detaljer i en given situation.

Teorien om eksekutiv dysfunktion

Begrebet eksekutiv funktion blev oprindeligt brugt til at beskrive de færdigheder, ledere behøver for at kunne udføre deres job (eller måske snarere de færdigheder, ledernes sekretærer behøver). Men over årene har begrebet flyttet sig fra forskningsverdenen og rehabiliteringen af patienter med hovedkvæstelser eller hjerneblødninger til en mere bred og hyppig anvendelse på

tværs af en lang række undervisningssituationer. Begrebet eksekutiv funktion (EF) henviser til mentale styringsprocesser, som sikrer den selvkontrol, der skal til for at opnå et givet, fremtidigt mål (Pennington & Ozonoff, 1996).

Dawson and Guare (2004) mener, at „eksekutive færdigheder sikrer, at vi kan omorganisere vores adfærd over tid og tilsidesætte umiddelbare krav til fordel for mere langsigtede mål. Ved at bruge disse færdigheder kan vi planlægge og organisere aktiviteter, fastholde vores egen opmærksomhed og blive ved, til den opgave, vi er i gang med, er fuldført. Eksekutive færdigheder sætter os i stand til at styre vores følelser og tanker med henblik på at arbejde mere effektivt og virkningsfuldt. Kort sagt er det disse færdigheder, der hjælper os med at regulere vores opførsel“. Dawson and Guare forklarer videre, at EF kræver færdigheder inden for planlægning, organisering, tidsplanlægning, effektiv hukommelse og metakognition, så man kan udvikle respons hæmning, affektregulering, initiativ, fleksibilitet og vedholdende målrettethed. De fleste fagfolk og forældre opfatter udelukkende EF som evnen til at organisere materiale og færdiggøre skolearbejde, men der findes faktisk mange former for EF. Social EF omfatter evnen til at jonglere med mange forskellige slags sociale informationer og integrere disse informationer, så man kan bearbejde og reagere på de altid dynamiske og synergetiske sociale krav. Den omfatter også evnen til at regulere sine følelser under denne proces.

EF-vanskeligheder er almindelige hos mennesker med sociale læringsvanskeligheder og kan føre til problemer med at løse personlige problemer, kommunikere effektivt og skabe organiseringsmæssige strukturer med plads til fleksibilitet og prioritering. Vi har bemærket, at mange af vores elever med EF-vanskeligheder tørster efter struktur, men finder det svært at skabe egne, holdbare strukturer.

En pige i niende klasse besvarede mit spørgsmål om, hvorvidt hun havde lektier for i fysik, ved at løfte sin bog op mod lyset. Da jeg spurgte, hvorfor hun gjorde sådan, viste hun mig, at hun havde skrevet, hvad hun havde for, på et lille stykke mat tape, som hun havde klistret på omslaget af bogen. Hun kunne kun læse, hvad hun havde for, ved at holde bogen op mod lyset fra lysstofrørene, så skriften blev oplyst. Denne opførsel var et typisk eksempel på hendes generelle, organisatoriske problemer, der gik ud over hendes evne til at redegøre for og udføre en lang række forskellige opgaver.



En universitetsstuderende havde problemer med at lære at organisere sine studier. Han kunne klare opgaver, der skulle være klar til næste undervisningsgang, men han var skræmmende langt bagud med de større semesteropgaver. Vanskelighederne omfattede blandt andet hans manglende evne til at:

- dele et projekt op i mindre bidder
- disponere sin tid, så han kunne arbejde på projektet i ugerne op til afleveringen
- forstå den information, han tilegnede sig, på et højere konceptuelt plan
- planlægge og organisere vejledning med underviseren.

Når han endelig fik skrevet sine opgaver, var arbejdet efter sigende virkelig godt. Problemet var bare, at han sjældent blev færdig med disse opgaver.



En voksen med AS blev bedt om at forlade en undervisningstime, fordi han ikke kunne styre sine følelsesmæssige reaktioner, især ikke, når han følte sig skuffet. Instituttets leder blev opmærksom på dette, da personen skældte en underviser ud, fordi vedkommende havde givet ham karakteren B i stedet for det A, han syntes, han fortjente. Flere af

hans undervisere diskuterede efterfølgende sagen og konkluderede, at han ikke ville være en god kandidat til at arbejde inden for sit foretrukne felt.

Teorien om mentale tilstande

Teorien (eller forestillingen) om mentale tilstande (ToM), der udvikler sig instinktivt hos personer med typisk udviklede sociale færdigheder, gør os i stand til at opfatte og reagere på, hvad andre kunne tænkes at vide, tænke eller føle. Vi bruger denne viden til bedre at forstå andres intentioner, uanset om det er personer, vi kender, eller ej. Den hjælper os med at regne ud, hvilken respons der vil være mest hensigtsmæssig, hvis vi vælger at kommunikere med disse personer, og hvornår vi skal undlade at svare, hvis de forsøger at kommunikere med os.

Teorien om mentale tilstande beskriver, hvordan vi forstår og opfatter hinanden som mentale væsener, der har overbevisninger, ønsker, følelser og intentioner, og hvis handlinger og interaktion kan forklares ved at tage højde for disse mentale tilstande (Astington & Baird, 2005). Personer med sociale læringsvanskeligheder, for eksempel autismespektrumforstyrrelser (ASF), falder inden for et funktionsspektrum, der knytter sig til deres ToM, men alle personer med ASF har tilsyneladende større eller mindre vanskeligheder, hvad dette koncept angår. ToM-vanskeligheder menes at spille en afgørende rolle i forhold til de kontaktmæssige problemer, som denne gruppe personer udviser i sociale sammenhænge. Forskerne er fortsat meget interesserede i at finde vurderingsværktøjer til at undersøge de forskellige ToM-niveauer hos personer med ASF og i at følge udviklingen af deres færdigheder, efterhånden som de bliver ældre (Spek, Scholte & Van Berckelaer-Onnes, 2010; O'Hare et al., 2009; Kaland et al., 2008). Boucher (2012) har undersøgt al den seneste forskning på området og de tilknyttede teorier i et forsøg på at nå ind til kernen af, hvad det er, der gør, at personer med ASF har så vanskeligt

ved at aflæse andres sind. Boucher konkluderer, at visse handicaps, der knytter sig til teorien om mentale tilstande, ligger til grund for en række af denne gruppes socialkommunikative vanskeligheder, men at de psykologiske mekanismer bag disse ToM-vanskeligheder endnu ikke er kortlagt. På grundlag af sin egen gennemgang mener hun, at ToM-handicaps hovedsagelig knytter sig til den kompleksitet, der er forbundet med at skulle relatere til flere sind på en gang ("dyadisk relation"), da mange af vores elever har særlig vanskeligt ved komplekse ræsonnementer. Denne tese er i tråd med Minshew, Goldstein & Seigels skelsættende artikel (1997), der forklarer, hvordan personer med autisme oplever grundlæggende vanskeligheder med at bearbejde komplekse informationer.

Jeg stillede en 13-årig pige med højtfungerende ASF en række spørgsmål om hendes interesser, kæledyr osv. Foruden pigens mor var der desuden en anden talepædagog med en doktorgrad til stede. Hver gang jeg stillede pigen et spørgsmål om hendes liv eller om dem, hun boede sammen med derhjemme, svarede hun efterfulgt af et „Ikke, mor?“ Da jeg spurgte pigen ud om hendes kæledyr, fortalte hun mig om sin papegøje, hvorpå hun igen vendte sig til sin mor og spurgte: „Ikke, mor?“ Jeg spurgte hende derpå, hvorfor hun blev ved med at spørge sin mor, når nu dr. Pam Crooke var til stede, for dr. Crooke havde en doktorgrad, hvilket betød, at hun var meget klog. „Hvorfor spørger du ikke bare dr. Crooke, om det passer, hvad du siger?“ Jeg regnede med, at pigen ville svare: „Dr. Crooke har aldrig været hjemme hos mig, så hun kan ikke vide noget om min papegøje!“ Men i stedet svarede pigen ved at vende sig mod dr. Crooke og sige: „Undskyld! Er det ikke rigtigt, hvad jeg siger?“



En 15-årig dreng med ASF havde gode kognitive evner, og hans almindelige lærere mente, at han

„klarede sig helt fint“. Drengen var meget interesseret i sport, især baseball, og han havde en helt utrolig evne til at huske baseballstatistikker, både de aktuelle og dem fra år tilbage. Socialt skilte han sig ud fra sine klassekammerater med sin usædvanlige stemmeføring, sensorisk opsøgende adfærd og begrænsede evne til at afkode sociale signaler for at finde ud af, hvornår det var i orden at sige noget, og hvad han skulle sige for at holde trit med situationens eller samtalens udvikling og de andres underforståede forventninger. Hans lærere vidste godt, at han elskede elitebaseball. Af lutter venlighed købte en af dem en Giants-jakke til ham – han regnede med, at drengen holdt med the Giants, fordi han boede tæt ved San Fransisco, der er holdets hjemby. Men da han fik gaven, smed drengen øjeblikkelig jakken på gulvet og stormede ud af klasseværelset med ordene: „Jeg bryder mig ikke om the Giants!“ Det var først senere, efter hans far havde forklaret ham det, at han forstod, at han havde opført sig uhøfligt og gjort læreren ked af det.



En 45-årig mand med AS arbejdede som marketingspecialist for et stort firma og havde sin egen assistent. Han søgte behandling, fordi han godt vidste, at han havde meget svært ved at opretholde komplekse forhold til kvinder – han ville med andre ord gerne have en fast kæreste. Mens vi forsøgte at kortlægge hans færdigheder inden for parforholdsudvikling, bad jeg ham om at sætte sig i en af sine kollegers sted for bedre at kunne forstå, hvordan han opfattede deres tanker og følelser. Han valgte at kigge på sin assistents tanker. Da jeg bad ham om at forestille sig, hvad hans assistent følte, når han i meget firkantede vendinger fortalte hende, hvad hun skulle gøre, for at han kunne fuldføre sine opgaver, blev han overrasket over at opdage, at hun ikke brød sig om at blive talt til på en så barsk måde.

Test af teorien om mentale tilstande

Teorien om mentale tilstande beskrives af Baron-

Cohen som „evnen til at udlede hele spektret af mentale tilstande (overbevisninger, ønsker, intentioner, fantasi, følelser osv.), der fører til handling (hos en person). Kort sagt, evnen til at reflektere over indholdet af ens eget og andres sind“. Baron-Cohen er en ud af en hel gruppe forskere, der har udforsket teorier om mentale tilstande hos typisk socialkognitivt udviklede enkeltindivider i forhold til personer med begrænset social kognition. Man opfandt begrebet „sindblindhed“ (1995) til at beskrive autistiske personers væsentlige ToM-vanskeligheder, et begreb, der antyder, at disse personer ikke kan se ind i andres sind.

Forskere forsøger nu aktivt at beskrive de mange forskellige slags ASF-fænotyper (Channon et al., 2011; Chevalier et al., 2012; Baghdadli et al., 2012). Mine egne kliniske erfaringer har lært mig, at de personer, der har forholdsvis åbenlyse ASF-symptomer gennem hele livet, eller børn i skolens første klasser, som fra starten har forsinket sprogudvikling, og som har fået stillet diagnosen ASF, er dem, der vil have vanskeligst ved de basale tests af teorien om mentale tilstande omtalt nedenfor.

Disse tests kræver, at personen observerer en situation udefra og derpå fortolker, hvad der foregår i situationen, selvom vedkommende ikke selv tager aktivt del i situationen. Vi ser mange, der har vedvarende problemer med effektivt at aflæse andres intentioner, følelser og overbevisninger. De kæmper derfor konstant med store vanskeligheder i deres daglige kontakt med andre, men kan ikke desto mindre sagtens bestå denne basale ToM-test. Det falder dem nemlig ret let at betragte en situation, de ikke selv er en del af, og gennemskue deltagerens intentioner. Men når de selv skal deltage i sociale interaktioner, er det sværere for dem at følge med og reagere relevant på andres intentioner og følelser. Jeg formoder, at nogle af deres vanskeligheder knytter sig til de højere krav, det stiller at bearbejde informationer og respondere

øjeblikkeligt, når man kommunikerer direkte med nogen. Til dato har vi ingen ToM-tests, der fuldstændig klarlægger, hvordan personer fortolker og reagerer på sociale informationer, mens de befinder sig midt i en social interaktion. Af den grund er det vigtigt ikke uden videre at tænke, at en person har sociale læringsvanskeligheder, bare fordi han eller hun ikke har bestået en ToM-test.

Førsteordenstest

Adskillige undersøgelser har forsøgt at kortlægge, hvad det vil sige at være blind for andres sind. Vurdering af en persons evne til at forstå, at forskellige mennesker har forskellige tanker, kaldes „førsteordenstest af teorien om mentale tilstande“. Udviklingsmæssigt kan børn normalt klare førsteordenstests i tre- eller fireårsalderen. En klassisk undersøgelse, populært kaldet Sally-Anne-undersøgelsen (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), sammenlignede teorien om mentale tilstande hos børn med Downs-syndrom med autistbørn. Passagen nedenfor beskriver et autistisk barns deltagelse og typiske reaktion:

Det autistiske barn (Anne) og en typisk jævnaldrende (Sally) befandt sig i et rum sammen med en vejleder. På et bord i rummet stod en kurv og en kasse med bunden i vejret. En kugle blev lagt i kurven, mens begge børnene så på. Vejlederen fik derpå Sally til at gå ud af lokalet og bad Anne om at flytte kuglen hen under den omvendte kasse. Vejlederen kaldte Sally ind igen og spurgte derefter Anne, hvor hun mente, at Sally troede, kuglen var. Fordi Anne på grund af sin autisme ikke kunne se situationen fra Sallys synspunkt, svarede hun, at hun troede, Sally ville tro, at kuglen var under kassen, selvom Sally jo ikke befandt sig i lokalet, da kuglen blev flyttet.

I Sally-Anne-undersøgelsen demonstrerede det autistiske barns manglende evne til at redegøre for det andet barns oplevelse og viden hendes meget begrænsede perspektivtagningsfærdigheder

(se nærmere side 30 i dette kapitel, hvor udtrykket forklares). Anne blev derfor kaldt „sindblind“. Interessant nok har man aldrig nogensinde oplevet, at et barn med diagnosen autisme har klaret førsteordenstests af teorien om mentale tilstande nær så godt som typiske børn på samme mentale alder. Eleverne med Downs syndrom viste heller ikke nogen store vanskeligheder i forbindelse med teorien om mentale tilstande i denne undersøgelse (Baron-Cohen, 2000).

Andenordenstest: falsk overbevisning

Andenordenstesten handler om barnets falske overbevisning og bedømmer børns evne til at „forstå en persons mentale tilstand vedrørende andre personers mentale tilstande“ (Baron-Cohen, 2000). Det vil sige, at en person til en vis grænse ved, hvad en anden person tænker om vedkommende eller om en tredje person. For eksempel undersøger denne slags tests, om en person som Anne ville være i stand til at forstå, hvad Sally tænkte om sin søster Sue. Hvis barnet er i stand til at forholde sig til en andens tankeprocesser, vil det også udvikle sin evne til at vurdere, om det, der bliver sagt, er sandt eller falsk. Børn, der består ToM-tests på dette niveau, er derfor også begyndt at forstå, at andre kan lyve, snyde og stjæle.

Børn er som oftest i stand til at bestå en falsk overbevisningstest fra seksårsalderen. Mens børn med svære handicaps inden for teorien om mentale tilstande (for eksempel børn med autisme) må kæmpe med denne vanskelighed langt ind i voksenalderen, kan mange personer i den højtfungerende ende af autismspektret, heriblandt mange med ASF og SKF, bestå tests af både første- og andenordensteorier på et tidspunkt, der er tættere på typiske, jævnaldrende børns udviklingsmæssige alder.

Sammenhænge mellem CK, EF og ToM i udviklingen af kernefærdigheder

I de sene 1990'ere beskrev diverse forskere en

række problemstillinger, der vedrørte enten CK, EF eller ToM, afhængig af deres interesseområde, og de argumenterede også for, hvorfor de mente, at netop deres emne var vigtigere end de andre. Siden har forskerne dog indset, at disse begreber er indbyrdes afhængige, og at det er synergien mellem dem, der sikrer, at alle tre områder er fuldt funktionsdygtige udtryk hos neurotypiske personer.

Efterhånden som min egen forståelse af sammenhængen mellem disse begreber voksede, begyndte jeg at bruge udtrykket *perspektivtagning*, ikke om ToM alene, men om de mange processer, der kører samtidig (herunder CK, EF og ToM) og sikrer udviklingen af menneskelige relationer overordnet set. Pellicano (2005) undersøgte det indbyrdes forhold mellem CK, EF og ToM i typisk udviklede børnehæbørn. Pellicano (2010) så på de “enkelte forskelle, der inden for eksekutivfunktion og central kohærens foregriber udviklingsforandringer i teorien om mentale tilstande” i en artikel med samme titel. Happe & Frith (2006) og Burnette et al. (2005) undersøgte nogle af de samme teorier hver for sig og kiggede også på teoriernes mulige sammenhæng. Burnette et al. undersøgte desuden, hvilken rolle angst spiller i disse sammenhænge.

Indsats over for *perspektivtagningsvanskeligheder* omfatter adskillige faktorer knyttet til social funktionsevne og beskæftiger sig derfor ikke blot med ToM-problemer. Personer med perspektivtagningsproblemer har den mest komplekse, abstrakte form for vanskeligheder, der findes, og de er næsten umulige at kvantificere. Som det vil fremgå af de følgende kapitler, er der ingen direkte forbindelse mellem problemer med at tilegne sig *perspektivtagningsfærdigheder* og IQ eller faglige testresultater. Ikke desto mindre påvirker denne sociale læringsvanskelighed snart sagt enhver form for interpersonel interaktion såvel som alle de opgaver, der kræver, at vi tænker socialt, også selvom de ikke kræver en egentlig social reaktion. For eksempel kæmper

mange, omend ikke alle de af vores elever, der har svage perspektivtagningsfærdigheder, med at fortolke intentionerne hos personer i skønlitteratur, hvilket fører til svag læseforståelse, når de skal forholde sig til fiktive personers tanker, intentioner, manipuleringer osv.

En pædagog beskrev en syvårig dreng, Michael, der var blevet diagnosticeret som højtfungerende autist. Selvom Michael endnu ikke kunne tale, da han var tre år, udviklede han sprog og social relaterings-evne via et vellykket program baseret på anvendt adfærdsanalyse. Pædagogen mente, at Michael nu klarede sig så godt i tests, at han ikke længere kunne klassificeres som „autistisk“ ifølge skolens berettigelseskriterier. Hun foreslog, at hans status blev ændret til „tale- og sproghæmmet“.

Pædagogen bad om at få mig tilknyttet som konsulent for at hjælpe til med at uddanne den støtteperson og de lærere, der skulle have med Michael at gøre i hans sædvanlige anden klasse. Jeg mødte kort Michael for at danne mig et indtryk af hans vanskeligheder. Han var en dejlig, lyshåret og blåøjede knægt, der havde let til smil og vittige kommentarer. Han behøvede opfordringer til at „tænke med øjnene“ (se nærmere i kapitel 8, hvor udtrykket forklares), han sprang fra et emne til et andet, når han snakkede, og han gik fysisk væk fra direkte social interaktion for at kigge på genstande i lokalet. Jeg bad Michael om at lægge en serie billeder fra en fødselsdagsfest i rækkefølge. Han gik i gang med opgaven, men lagde så billederne vilkårligt på bordet. Da jeg bad ham om at forklare rækkefølgen, havde han problemer med den sociale fortolkning af billederne.

Et af billederne forestillede en vinkende dreng, der sammen med sin mor var på vej hjem fra fødselsdagsfesten. Michael sagde, at billedet viste en dreng, der sagde „hej“ ved ankomsten til festen. Jeg var nødt til at stille Michael en række spørgsmål for at få ham til at forstå meningen med de enkelte billeder og deres logiske sammenhæng, for at konceptualisere historien. Hans mor forklarede, at Michael havde gjort store boglige fremskridt (selvom hans

læseforståelse var svag), men at han stadig havde svært ved at indlede og opretholde sociale relationer med sine jævnaldrende.

Efter konsultationen stod det klart, at drengen stadig havde en række meget tydelige læringsmæssige og sociale problemer, der bundede i hans autisme. Han demonstrerede en begrænset teori om mentale tilstande både i sit spontane forhold til andre og i sin manglende forståelse af de motiver og følelser, der lå til grund for personernes handlinger på billederne. Det, hans mor helst ville have, at han lærte på sit daværende udviklingsstadium, var at tænke på andre mennesker og på, hvad de forventede af ham. Hun ville med andre ord gerne have, at han fik undervisning i at udvikle sine perspektivtagningsfærdigheder.

I eksemplet ovenfor var pædagogens ønske om at ændre Michaels diagnose fra autisme til tale- og sproghæmmet en måde at fejre hans fremskridt på. Michael havde udviklet sig så meget, at han „virkede normal“ på overfladen. Men hans problemer med at forholde sig til verden på et dybere, mere konceptuelt plan gjorde, at han fortsat blev placeret inden for autismspektret.

Sensorisk integration

Sensorisk integration behandles ikke direkte i denne bog, men er ikke desto mindre endnu en vigtig faktor, man bør tage i betragtning, når man ser på det utal af variabler, der kan have indflydelse på elevers funktionsniveau. Ud over den enkelte elevs perspektivtagningsfærdigheder bør man også tage den sensoriske modulations- og integrationskomponent i betragtning i hvert enkelt tilfælde.

Miller og Lane (2000) definerer sensorisk modulationsevne som „evnen til at regulere og organisere egne reaktioner på sensorisk input efter grad, intensitet og art på en gradueret og tilpasningsrelevant måde. Denne evne gør, at personen kan opnå og opretholde sin optimale præstationsmæssige spændvidde og tilpasse sig de udfordringer, vedkommende møder i det

daglige“. Miller et al. (2001) forklarer, at det kræver tilstrækkeligt med sensorisk modulation, hvis man skal kunne regulere og organisere sine adfærdsreaktioner på sensoriske indtryk gradueret og tilpasningsrelevant.

Derfor vil elever, der ikke kan modulere de sensoriske indtryk, de modtager, finde det meget vanskeligt at regulere deres opførsel, så den lever op til omgivelsernes krav. Gode sociale færdigheder forudsætter, at vi *effektivt tilpasser vores sociale adfærd* til situationen, og de, der er svage, når det gælder sensorisk modulation eller sensorisk integration, kan således have svært ved at tilpasse deres adfærd. Sådanne vanskeligheder er ikke nødvendigvis forbundet med manglende perspektivtagningsfærdigheder, men ofte ser vi, at problemer med sensorisk modulation/integration optræder side om side med perspektivtagningsvanskeligheder. Watson et al. (2011) forklarer i deres forskningsartikel, hvordan visse former for sensoriske modulationsvanskeligheder hos elever med autisme ofte hænger sammen med sociale kommunikationsvanskeligheder. Kuypers (2011) præsenterer i *The Zones of Regulation* en lang række strategier for, hvordan man fremmer sensorisk integration og følelsesmæssig regulering med henblik på at forbedre adfærdsmæssig tilpasning. SCERTS-modellen (Prizant et al., 2010) er et andet vigtigt redskab, fordi den undersøger de mange områder, der kan være udfordrende for vores elever. SCERTS, der står for Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support (social kommunikation, følelsesmæssig regulering og transaktionsstøtte), udgør et overordnet værktøj, som specialundervisningsteams kan bruge til at klarlægge en elevs behov, herunder behovet for sensorisk regulering.

Angst og depression

Et andet afgørende aspekt, der bør tages højde for i udviklingen af mere holistisk orienterede programmer til vores elever, er den viden om

angst og depression, der er kommet frem i de senere år. Fra midten af 00'erne begyndte mange forskere at undersøge, hvilken indflydelse angst og depression har på, hvordan elever som vores bearbejder og reagerer på informationer. Siden er der udkommet et utal af artikler om emnet (for eksempel Green et al., 2010; Pine et al., 2008; Kuusikko et al., 2008; Farrugia & Hudson, 2006). Andre har desuden undersøgt behandlingsformer til personer med sociale læringsvanskeligheder og angst (Reaven et al., 2009; Lyneham et al., 2006). Efterhånden som undervisningsmetodologierne for social tænkning udvikler sig, er vi også begyndt at undersøge, hvordan angst og især behandlingen af social angst indgår som en integreret del af det overordnede program for vores mest højtfuncerende elever. Vi finder, at de, der har vanskeligt ved nuanceret social læring, ofte er mere jedgevidste. Det betyder, at de ofte har et højere socialt angstniveau under puberteten og overgangen til voksenlivet, og at vi derfor er nødt til at kombinere vores sociale tænkingsprogram med undervisningsformer, der også tager højde for angst.

Typisk udvikling af social læring

Udviklingen af sociale relateringsfærdigheder begynder tilsyneladende allerede i livmoderen. Normalt udviklede spædbørn begynder at forsøge på at efterligne andres ansigtsudtryk allerede i de første uger efter fødslen. Når de er cirka seks måneder gamle, udvikler de det første niveau af „fælles opmærksomhed“. Det betyder, at de ser på øjnene hos de mennesker, der omgiver dem, og følger deres blik for at finde ud af, hvad de kigger på i en given situation. Spædbørns sociale viden fortæller dem, at de skal være opmærksomme på andres øjne og tanker, hvilket snart leder dem videre til også at undersøge andres intentionelle handlinger (når de er

TERMINOLOGI

Sindblind: Ude af stand til på nogen tilbuds-gående måde at måle eller erkende, at man opfatter, at andre har tanker og følelser.

Perspektivtagning: Evnen til at tage højde for både eget og andres perspektiv i en given situation. Vi tager perspektiv af andre ved at forsøge at fortolke deres intentioner, tanker, følelser og overbevisninger, som de kommer til udtryk i situationen, for bedre at kunne uddrage mening under social omgang. Hvis vi selv er en del af situationen, overvejer vi vores egne intentioner, tanker, følelser og overbevisninger samt forudgående viden for bedst muligt at kunne tilpasse vores egen adfærd og reagere, svare eller beslutte at tilbageholde et svar. Vi gør dette, for at perso-

nerne omkring os skal fortolke og reagere på vores eget perspektiv på den måde, vi ønsker. Perspektivtagning bruges også aktivt, når vi skal udlede social mening fra skønlitteratur og diverse andre tekster såvel som fra film og andre medier.

Social kognition: En form for intelligens, der bidrager væsentligt til vores overordnede „sociale opvækthed“. Den sætter os i stand til at fortolke og reagere på sociale informationer gennem interpersonel kommunikation (ansigt til ansigt eller virtuel), skriftlig udfoldelse, almindelig færden i sociale rum eller fortolkning af tanker og handlinger hos fiktive personer, vi læser om eller ser via forskellige medier.

ca. 12 måneder gamle), så de dermed kan indgå i ikke bare fælles opmærksomhed, men også i fælles intention. På dette tidspunkt begynder børn at foretage de første åbenlyse forsøg på at kommunikere ved hjælp af fagter. De kigger for eksempel direkte på det, de er interesserede i, og peger med deres pegefinger og arm udstrakt for at tilskynde andre til at tage del i deres tanker eller opfordringer. Desuden begynder sproget at vinde frem sideløbende med disse tidlige og nonverbale kommunikative mønstre.

Efterhånden som småbørn lærer at koordinere sprog og tanker, opstår også evnen til at se ind i andre menneskers sind. De begynder at forstå, at de er forskellige fra andre og har deres egne ønsker (vi kalder gerne dette stadie for trodsalderen). Til sidst indser småbørnene, at folks sind indeholder forskellig viden baseret på deres forskellige oplevelser. Før mente man, at denne evne blev udviklet, når børn var cirka fire

et halvt år gamle, men nyere forskning peger på, at denne viden indtræder allerede inden for deres to første leveår (Onishi & Baillargeon, 2005; Southgate et al., 2007; Surian et al., 2007). Derefter begynder børnene at forstå, at ethvert menneskes følelser og sind er unikke, og at den viden, en persons sind indeholder, kan ændre sig på baggrund af individuelle oplevelser. I børnehaven og de første skoleår lærer børn at manipulere andre menneskers sind ved at narre, snyde og lyve osv.osv.

Gennem hele vores udvikling fra barn til voksen fastholder vi evnen til at tage andres perspektiv. Vi bliver mere avancerede i vores evne til at aflæse situationer og forstå og eventuelt benytte os af stadig mere subtile forsøg på mental manipulation. Vi bliver mere empatiske og lydhøre over for andres behov. Denne evne til at forudse, reagere og kode/afkode vores egne og andres intentioner og følelser i specifikke

situationer udvikler vores færdigheder inden for social problemløsning og kritisk tænkning. Den konstante udvikling af vores perspektivtagningsfærdigheder er afgørende for udviklingen af vores evne til at fungere uafhængigt som voksne mennesker.

Perspektivtagning og sociale kommunikationsvanskeligheder

Personer med socialkognitive vanskeligheder kan have perspektivtagningsproblemer i varierende grad. Indtil nu har vi ikke kunnet konstatere, at de eksisterende diagnoser på området er til videre hjælp, når det handler om at forudsige personers perspektivtagningsfærdigheder. I stedet har vi fundet ud af, at elever med en række forskellige diagnoser relateret til milde perspektivtagningsproblemer (for eksempel ASF, SKD, NIV eller ADHD) udviser et bredt spektrum af evner og handicaps, der knytter sig til dette komplekse sæt færdigheder.

Perspektivtagningsfærdigheder er ikke nogen sort-hvid disciplin. Når man har slået fast, at en person har sociale læringsvanskeligheder, er det vigtigt at se på, hvordan denne person tænker og føler i forskellige situationer, for at man bedre kan vurdere vedkommendes overordnede færdigheder inden for social tænkning.

Tidlig indgriben, læring og diagnose-etiketter

Vores evne – eller mangel på samme – til at se andres perspektiver er medfødt. Og heldigvis kan manglen til en vis grad afhjælpes hos personer, der er født med begrænsede perspektivtagningsfærdigheder, hvis man gør en konsekvent indsats. Mens forskningen på området stadig er i sin vorden, hvad angår videreudvikling af teorien om mentale tilstande med specifikt henblik på at bidrage til udviklingen af sociale færdigheder, siger Gevers, Cifford, Mager &

Boer (2006) i opsummeringen af deres kliniske undersøgelse, at denne har givet „lovende omend foreløbige resultater. GUU-børn i skolealderen har glæde af undervisning baseret på teorien om mentale tilstande og rettet mod at forbedre socialkognitive færdigheder, når denne undervisning kombineres med psykoedukation og vejledning til forældrene“.

Desværre står det også klart, at elever med store sociale læringsvanskeligheder sandsynligvis altid vil skulle kæmpe meget hårdere for at gennemskue den sociale tænknings- og kommunikationsproces end deres jævnaldrende og andre på samme udviklingstrin. Imidlertid er mange af de socialkognitive koncepter så afgørende vigtige for vores opbygning og fastholdelse af sunde sociale relationer, at selv mindre fremskridt må betragtes som yderst vigtige.

Erfaringen viser, at anvendt adfærdsanalyse (ABA) og amerikanske relateringsprogrammer – for eksempel Floortime/DIR (efter den engelske betegnelse Developmental, Individual differences, Relationship-based) og RDI (Relationship Development Intervention) samt mere vidtfavnende programmer som for eksempel SCERTS – kan være til stor hjælp for elever, hvis man starter allerede i førskolealderen. Mange elever, der er startet tidligt og har deltaget i intensive programmer, har gjort markante sociale og kommunikative fremskridt på alle områder i forhold til deres oprindelige funktionsniveau.

Alle elever kan via velstruktureret undervisning lære at tilpasse sig uanset perspektivtagningsniveau. Alle elever kan lære noget, men det er ikke alle, der kan lære det hele. Perspektivtagning er en kompleks og abstrakt størrelse og et af de sværeste læringsprojekter, man kan kaste sig ud i, hvis man ikke er født med evnen til det.

Nogle forældre udtrykker bekymring om, at de ved at erkende, at deres barn aldrig helt vil overkomme sine sociale og kommunikationsmæssige udfordringer, opgiver håbet i forhold

til deres barns fremtid. Jeg mener, at det er lige omvendt. Realistiske forhåbninger hjælper os med at fokusere proaktivt på, hvordan tilbud kan hjælpe barnet med at gøre nye fremskridt. Det er min erfaring, at medlemmer af specialskoleteams, der har urealistiske forventninger, ofte lægger urimeligt pres på både barnet, forældrene og de tilknyttede lærere og pædagoger. Det skaber stress eller endda uvilje under planlægningen og implementeringen af undervisningsplanen. Selvom maksimumpotentialet for socialkognitiv udvikling kan vurderes ud fra elevens prænatale hjerneudvikling, er det ikke desto mindre meget opmuntrende at se, hvor langt man kan nå med det rette læringsmiljø og den rette undervisning i sociale færdigheder.

Denne bog undersøger skoleelevers evner til at lære perspektivtagningens mange facetter. Dermed giver den elevernes omsorgspersoner, undervisere og pædagoger en bedre forståelse for, hvordan man kan hjælpe den enkelte elev med at lære nye måder at hjælpe sig selv på. Nogle elever med begrænsede perspektivtagningsfærdigheder vil have brug for en undervisning, der fokuserer på udvikling af praktiske færdigheder, både hvad arbejdsliv, fritid og almindelig dagligdag angår. Elever med en vis evne til at forstå perspektivtagningskonceptet må forberedes på de store udfordringer, som universitetsuddannelse og karrierevalg indebærer, herunder kritisk tænkning. Alle vores elever vil uanset funktionsniveau ønske at udvikle en mere nuanceret interpersonel socio-seksuel tilværelse, efterhånden som de bliver ældre.

Rammemodellen I LAUGH

I en af mine tidligere bøger, *Inside Out: What makes a Person with Social Cognitive Deficits Tick?* (2000), udarbejdede jeg et sæt rammer, der kan hjælpe familier og fagfolk med at definere elevernes vanskeligheder. Disse rammer fik nav-

net I LAUGH-modellen. Den gennemgås kort nedenfor og tjener som udgangspunkt for resten af denne bog.

I LAUGH er et akronym for de forskellige problemområder, der bidrager til en elevs overordnede socialkognitive vanskeligheder, som de kommer til udtryk i skolesammenhænge, i dagligdagen, i arbejdslivet og i sociale sammenhænge generelt. Modellen behandler kun det socialkognitive aspekt af elevernes funktionsevne. Det er ikke nogen helhedsmodel inden for læring, for den ser bort fra andre vigtige dele af elevernes udvikling, for eksempel sensorisk integration samt fin- og grovmotorisk udvikling.

I LAUGH-modellen illustrerer, at de fleste personer med socialkognitive vanskeligheder har en række handicaps, der tilsammen udgør et syndrom, ikke bare et svagt enkeltområde i deres udvikling. Disse personer har et forudsigeligt sæt af svagheder, som er skitseret i Tabel 1. Neurotypisk udviklede personer kan udvise nogle af de samme svagheder, som I LAUGH-modellen illustrerer. Men selvom en neurotypisk elev og en elev med sociale læringsvanskeligheder kan have samme svagheit tilfælles, er der en klar forskel mellem de to, nemlig i hvilken grad svagheden påvirker deres udvikling af sociale kommunikations- og perspektivtagningsfærdigheder.

Det er vigtigt at gøre sig klart, at de enkelte elever med socialkognitive vanskeligheder kan udvise deres helt eget mønster af svagheder inden for I LAUGH-rammerne. Husk, at en diagnose eller anden etiket kun er en slags varselssignal om en række udfordringer, eleven *kan tænkes* at stå over for. Hver elev skal bedømmes individuelt, før man kan afgøre hans eller hendes specifikke sammensætning af styrkepunkter og svagheder.

TABEL 1-1**I LAUGH-modellen samt tilhørende undervisningsforslag**

Vanskelighedstype	Indflydelse på social interaktion	Indflydelse på opførsel i klasselokalet	Hvad kan der gøres?
I = Initiering af kommunikation eller handling	• Indleder ikke hensigtsmæssig social interaktion og starter ikke på en hidtil uprøvet aktivitet af sig selv.	• Beder som regel ikke om hjælp. • Sidder og laver ingenting, mens de andre laver noget. • Deltager ikke i gruppearbejde eller kan kun dirigere de andre; svage forhandlingsevner.	• Benyt en klar „jeg spørger, du svarer“-strategi i undervisningen. • Underbyg fremskridt ved at hjælpe eleverne med at skaffe sig adgang til information, de ikke kender eller bare har behov for at få uddybet.
L = Lytning med øjne og ører	• Har svært ved at anvende sine iagttagelser af situationen og de sociale signaler, der afgives, som hjælp til at forstå de sociale forventninger, omgivelserne nærer. • Kan have meget svært ved at bruge øjnene til at tænke over, hvad der foregår i en given situation.	• Har svært ved at bearbejde og forstå situationsbetingede, nonverbale signaler og talt sprog. • Har svært ved at forudse andres nonverbale intentioner. • Dårlig øjenkontakt hæmmer forståelsen af den kommunikerede besked i sin helhed. • Har svært ved at fungere i større grupper; har brug for mere direkte vejledning, da dette er mindre krævende, hvad bearbejdning af sociale informationer angår.	• Opdel informationerne i mindre enheder for at øge opmærksomheden. • Lær eleven, hvordan vi bruger vores øjne og hele vores krop til at lytte med. • Undervis i, hvordan vi aflæser andres nonverbale planer (intentioner).

TABEL 1-2**I LAUGH-modellen samt tilhørende undervisningsforslag**

Vanskelighedstype	Indflydelse på social interaktion	Indflydelse på opførsel i klasselokalet	Hvad kan der gøres?
A = Abstrakt og underforstået sprog/kommunikation	• Har svært ved at afkode sociale markører eller udlede meningen af ord/sprog. • Kan synes at fortolke igangværende samtaler eller forventninger bogstaveligt.	• Har begrænset evne til at udlede mening fra sprog kombineret med nonverbale markører og dermed ved at forstå skrevet sprog såvel som voksnes eller jævnaldrendes talte sprog. • Stærk tendens til at tage alle former for kommunikation bogstaveligt (verbal, nonverbal, skriftlig osv.).	• Læringsspecialister, f.eks. støttelærere og/eller talepædagoger, bliver ofte involveret som hjælp til sprogbehandling og sproglig respons. • Eleverne kan give mærkelige svar, hvis de ikke kan afkode abstrakt information.
U = Udlede forståelse af perspektiver	• Har svært ved at genkende og inkorporere egne og andres perspektiver/følelser for at regulere sociale relationer eller bare omgås andre effektivt.	• Har svært ved at forstå perspektiverne hos personer i skønlitteratur. • Har svært ved at regulere sin opførsel i klasselokalet efter de andres behov. • Har svært ved at arbejde i mindre eller større grupper og ved at udvikle interpersonelle forhold med jævnaldrende. Har en tendens til at foretrække at være sammen med ældre elever, voksne eller elever, der er væsentligt yngre end dem selv.	• Arbejd med eleven på at lære konceptet kognitivt. Læg vægt på at tænke på andre i klassen. • Undersøg den sociale tankeproces, og hvordan den knytter sig til følelsesmæssige reaktioner. • Vurder den enkeltes perspektivtagingsniveau, og undervis på dette niveau frem for det niveau, eleven forventes at fungere på.

TABEL 1-3**I LAUGH-modellen samt tilhørende undervisningsforslag**

Vanskelighedstype	Indflydelse på social interaktion	Indflydelse på opførsel i klasselokalet	Hvad kan der gøres?
G = Gestaltbehandling; at se den store sammenhæng	• Har svært ved at fange hovedtemaet eller pointen, når disse præsenteres nonverbalt gennem en bestemt situation eller begivenhed. • Kan under samtale ofte gå for meget op i enkelt detaljer og derfor køre ud ad en tangent eller komme med irrelevante kommentarer eller spørgsmål.	• Går op i detaljer, men går glip af den underliggende sammenhæng i en opgave. • Skriftligt arbejde kan køre ud ad en tangent, eller eleven kan have misforstået emnet. • Har svært ved at fastholde en forståelse af fælles læringsaktiviteter.	• Arbejd på at fastslå den overordnede situation og de forventninger, der følger med den. • Brug grafiske oversigter til at opdele informationen i konkrete, visuelle enheder. • Undervis helt konkret i, hvordan man udleder hovedpointen, hovedtemaet osv.
H = Humor og menneskelig relateringssevne	• Har ofte en god sans for humor, men mere raffinerede aspekter kan gå hen over hovedet på dem. • Kan have svært ved at skelne imellem, om der bliver grinet ad dem eller med dem. • Er ofte meget motiverede rent socialt, men kan ikke bedømme, hvordan deres forsøg på kommunikation eller humor bliver modtaget, eller om de bliver afvist.	• Trives godt med en lærer, der har en ret afslappet, humoristisk stil, men hvis undervisning stadig er temmelig struktureret. • Kan komme med upassende morsomheder i timerne i et forsøg på at opnå en reaktion fra de andre i klassen. Hvis reaktionen er latter, kan vores elever tro, at de er vittige, og ikke opdage, at mange af de andre måske griner ad dem og ikke med dem.	• Lær eleverne, at humor ikke er passende når som helst, hvor som helst eller over for hvem som helst! • Skeln mellem venskabeligt drilleri og ondskabsfuldt drilleri. • Udvikl et „tilskuersprogram“ for at lære tilskuere/udenforstående at gribe ind og stå sammen for at forhindre mobning i klassen.

Særskilte, men indbyrdes forbundne læringshandicaps

I LAUGH-modellen blev udviklet for at skabe et sæt rammer, vi kunne bruge til at skaffe overblik over og beskrive vores observationer og testresultater i forhold til social kognition. Efter min mening er det svært at udvikle programmer til forbedring af sociale færdigheder, hvis man ikke klart definerer, hvordan man finder frem til og underviser personer i problemer med regulering af sociale færdigheder. I LAUGH-modellen omfatter emner, der knytter sig til social kohærens, eksekutiv dysfunktion og teorien om mentale tilstande.

Elever med sociale læringsvanskeligheder har ofte en række særskilte, men overlappende læringshandicaps:

- Konceptuelle læringsvanskeligheder
- Inferentielle (udledningsmæssige) læringsvanskeligheder
- Sprogformuleringsvanskeligheder
- Perspektivtagningsvanskeligheder
- Svære organisatoriske vanskeligheder.

Hvis vi betragter elevernes socialkognitive vanskeligheder som en række læringshandicaps, skaber vi en struktur, der kan hjælpe os med at forstå, hvad eleverne kæmper med. Det skærper vores egne observationer og vurderinger såvel som vores udvikling af undervisningsstrategier.

En diagnose som ASF, SKF, Aspergers syndrom, nonverbale læringsvanskeligheder eller den endnu bredere diagnose socialkognitive vanskeligheder hjælper ikke eleverne ret meget uden en hensigtsmæssig undervisningsplan. I

LAUGH-modellen kan give os et bedre overblik over elevernes konkrete behov, fordi den hjælper os med at udpege hver enkelt elevs specifikke vanskeligheder. Ud over I LAUGH-modellen udgør Profil over social tænkning og social kommunikation (se kapitel 2) en målestok, man kan bruge til at fastlægge, hvilke strategier der bedst vil dække behovene hos forskellige typer elever med sociale læringsvanskeligheder.

Oversigten herunder udpeger nøglevanskeligheder inden for de fem overlappende handicaps beskrevet ovenfor.

Vanskeligheder, der knytter sig til *konceptuel læring*, kan omfatte:

- Problemer med at genkende en social situation og på det grundlag beslutte, hvordan informationer skal fortolkes inden for denne kontekst.
- Læseforståelsesproblemer.
 - Bestemmelse af hovedtema.
 - At følge med i sidehandlinger.
- Problemer med løsning af personlige problemer.
- Svage organisatoriske, planlægningsmæssige og prioriteringsmæssige evner, hvad skole- og hjemmearbejde angår.
- Svigtende evne til at udlede information fra større koncepter.
- Problemer med at udtrykke sig skriftligt.
 - Problemer med at organisere, planlægge og prioritere skriftligt arbejde.
 - Problemer med at udforske en problemstilling, eleven ikke selv har valgt.

Vanskeligheder i forbindelse med *udledningsmæssig læring* kan forklare:

- Problemer med at forstå nonverbale følelser.
- Problemer med at afgøre, hvordan man bør reagere på nonverbale udtryksformer.
- Problemer med at genkende underforståede betydninger på tværs af alle kommunikationsformer (skriftlig, mundtlig og nonverbal kommunikation).
- Problemer med at forstå og anvende sprog fleksibelt (figurativt og indirekte sprog).
- Problemer med at tilpasse sin egen væremåde til den sociale kontekst, man deltager i.

Et *sprogformuleringshandicap* (i tilfælde, hvor der ikke foreligger konkrete ekspressive eller receptive sprogvanskeligheder) kan omfatte:

- Problemer med at formulere og initiere spørgsmål om andre menneskers interesseområder.
- Problemer med at formulere og initiere sprog, der kan hjælpe med at løse personlige problemer, selv efter eleven er blevet i stand til at forklare problemet konceptuelt.
- Problemer med at formulere og initiere sprog, der kan holde en samtale gående, selv hvis eleven har forstået emnet konceptuelt.

Elever med *læringsvanskeligheder inden for perspektivtagning* kan have:

- Svært ved at vurdere andres behov, intentioner og hensigter.
- Svært ved at afgøre, hvordan de skal reagere på andres behov.
- Svært ved at genkende og redegøre for andres forventninger om, hvordan de selv bør deltage eller opføre sig.
- Svært ved at færdiggøre obligatoriske opgaver, de ikke selv har valgt.
- Begrænset bevidsthed om, hvad det indebærer at være en del af et forhold (formelt eller uformelt).
- Svært ved at forstå andres holdninger og værdier og ved at navigere socialt inden for dette felt.

Vanskeligheder i forbindelse med væsentlige *organisatoriske færdigheder* omfatter:

- Problemer med at lave lektier.
- Problemer med at organisere materiale i klasseundervisningen og at overflytte materiale til andre miljøer.
- Problemer med at planlægge og igangsætte færdiggørelse af klassens arbejde.
- Problemer med at færdiggøre obligatoriske opgaver, man ikke selv har valgt.
- Problemer med at afgøre, hvor lang tid en opgave vil tage, og prioritere opgaver efter vigtighed.

Hvorfor social tænkning?

Igennem hele denne bog opfordres du til at tænke over de mange lag, vi anvender, når vi tænker og reagerer socialt. Hvis du er lærer eller pædagog, håber jeg, at denne viden vil bidrage til din forståelse af, hvor afgørende social tænkning er for de fleste aspekter af skolemæssig læring og for et vellykket liv. Vi kan kun undervise i ting, vi forstår. Nu om dage, hvor vores verden er gennemsyret af sociale medier og elever, der sms'er i timerne, vil flere og flere af dem – også dem uden sociale læringsvanskeligheder – have glæde af at lære om perspektivtagning.

Hvis du er inden for behandlingssystemet eller de sociale myndigheder (for eksempel psykiater, psykolog, rådgiver eller socialrådgiver), håber jeg, at du kan bruge denne bog til at hjælpe alle instanser med at integrere viden om social læring i deres praksis for de personer, der måtte mangle perspektivtagningsfærdigheder. Det er vigtigt at gøre sig klart, at mange mennesker ikke har tilstrækkelig social indsigt til at have glæde af indsigtsorienteret terapi, selv når de umiddelbart virker helt typiske af væsen udadtil.

Hvis du er forælder, håber jeg, at du gennem bogen vil få større indsigt i den sociale læringsproces og derigennem kan give dine børn strategier og mere detaljeret viden om, hvordan man bedst tackler den daglige sociale kontakt.

Vi er alle sammen nødt til at undervise eksplicit i, hvad de fleste af os lærer implicit. For at gøre det er vi nødt til at undersøge kognitivt, hvad det var, vi i sin tid lærte intuitivt. Den virkelige udfordring, når det gælder undervisning i social læring og de tilknyttede sociale færdigheder, er ikke at erkende, at en person fungerer anderledes socialt, men derimod at finde frem til, hvad der får os til at mene, at personen er anderledes, og derpå anvende de rette strategier til at hjælpe ham eller hende med at tilpasse sig på en mere konventionel måde i situationer,

hvor de gerne vil være en del af gruppen frem for at skille sig ud.

Indholdet af denne bog er møntet på at skabe et værktøj, du kan bruge til at udforske perspektivtagningsfeltet, overveje og udvikle dine egne spørgsmål og derpå afprøve forskellige måder at implementere dine idéer på. Bogen er derimod *ikke* ment som en opskrift på, hvordan tingene må og skal gøres, for de foreslåede undervisningsstrategier er under stadig udvikling for alle os, der har med dette felt at gøre. Dette er tredje udgave af min bog, og for hver ny udgave ændrer jeg markant den måde, jeg forklarer læringsprocessen på. Jeg kan med sikkerhed sige, at jo mere jeg lærer, jo mindre ved jeg. Hvis du kun får en eneste ting ud af at læse denne bog, bør det være: „For pokker, social læring er en kompliceret affære!“ Og når vi så alle sammen sætter os ned ved vores forskellige møder med elever, forældre eller andre fagfolk, vil vi alle kunne forholde os til, hvor hårdt mennesker med sociale læringsvanskeligheder må arbejde for fortsat at tilegne sig den sociale viden, der bliver stadig mere kompliceret for hvert år af deres liv, der går.

Resumé

Hvis vi udvider definitionen af sociale færdigheder til også at omfatte de tanke- og læringsprocesser, der ligger bag, kan vi nemmere få øje på, hvor meget social læring påvirker menneskers dagligliv. For børn og unge i skolealderen kan sociale læringsvanskeligheder påvirke deres evne til at afkode og forholde sig til læseplanen såvel som deres forhold til deres jævnaldrende.

Ved at gennemgå den forskning, der drejer sig om de kognitive og reguleringsmæssige faktorer, som bidrager til sociale læringsvanskeligheder, for eksempel central kohærens, eksekutiv dysfunktion, teorien om mentale tilstande, sensorisk integration og angst- og

depressionsmæssige påvirkninger, kan vi bedre forstå disse vanskeligheders mange facetter og dermed behovet for mere end et enkelt sæt strategier. I LAUGH-modellen over social kognition gennemgås kort for at undersøge forskellige områder, vi kan fokusere på i vores vurderinger og undervisning, og for at belyse, hvordan disse områder knytter sig til mere specifikke typer læringsvanskeligheder (planlægningsmæssige, sprogbaseerede eller konceptuelle).

En af hjørnestenene i undervisning i social tænkning og de tilhørende sociale færdigheder er at udvikle en kognitiv-adfærdsmæssig undervisningstilgang til elever, der har socialkognitive vanskeligheder, men har udviklet spontane sprogfærdigheder og har et verbalt intelligensniveau, der ligger tæt på eller over normalen, så de kan begynde at tilegne sig en metakognitiv tilgang til læring. Det er tanken, at en afmystificering af begrebet social tænkning kan tilskynde alle slags omsorgspersoner (forældre såvel som fagfolk) til at lære og praktisere en mere eksplícit tilgang til undervisning i sociale færdigheder.

Vi har brug for en ny forståelse af den rolle, social viden spiller for kvaliteten af vores elevers videre liv, hvis vi skal kunne udvikle hensigts-

mæssige og effektive undervisningsprogrammer til dem. Inden for det gængse skolesystem har man ofte en holdning om, at disse elever ikke har skolemæssige problemer, fordi mange af dem klarer sig godt i tests og får gode karakterer. Hvis vi skal kunne hjælpe eleverne med deres vanskeligheder, er der brug for en ny definition af begrebet uddannelse – en definition med tilstrækkeligt fokus på elevernes socialkognitive udvikling såvel som på deres faglige og boglige udvikling.

Jo mere jeg lærer om de forskellige diagnosekategorier, der knytter sig til personer med socialkognitive vanskeligheder (for eksempel ASE, SKF, autisme, Aspergers syndrom, GUU, ADHD/ADD, oppositionel adfærdsforstyrrelse og Tourettes syndrom), jo mere indser jeg, hvor meget fagkundskaben har opdelt og adskilt disse forstyrrelser og ignoreret, hvordan enkelt-delene påvirker personens funktionsdygtighed i sin helhed. Når jeg virkelig føler mig forvirret, siger jeg til mig selv: Mennesker blev ikke skabt ud fra diagnostiske oversigter! Vi må aldrig glemme, hvor meget vi rummer, og hvor meget vi kan gøre for at hjælpe hinanden med at blive dem, vi gerne vil være.