RENÉ KRISTENSEN
FRANS ØRSTED ANDERSEN

FLOW, OPMÆRKSOMHED OG RELATIONER

René Kristensen og Frans Ørsted Andersen
Flow, opmærksomhed og relationer

1. udgave, 1. oplag, 2004

© 2004 Dafolo Forlag

DTP og tryk:
Dafolo A/S, Frederikshavn

Tegninger og omslag: Keld Petersen
Layout: Niels Elgaard

Forlagsredaktion:
Peter Andersen og Hans Wagner

Dafolo er kvalitetscertificeret efter
ISO 9001 og miljøcertificeret efter ISO 14001.
Dafolo har i sin miljømålsætning forpligtet
sig til en stadig reduktion af
ressourceforbruget samt en reduktion
af miljøpåvirkningerne i øvrigt.
Der er derfor i forbindelse med denne udgivelse
foretaget en vurdering af materialevalg og
produktionsproces, så miljøpåvirkningerne
er mindst mulige.

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

Forlagsekspedition:
Dafolo A/S
Suderbovej 22-24
9900 Frederikshavn
Tlf. 96 20 6666
Fax. 98 43 13 88
E-mail: dafolo@dafolo.dk

ISBN 87-7281-138-2
Varenr. 6091

Indholdsfortegnelse

Forord 7

1. Indledning 9
- Bogens opbygning 9
- Teori og begreber 9
- Oliver 14
- Hvad kan der gøres? 16

2. Etik omkring pædagogisk test og analyse 19

3. Flow 24
- Flow hænger sammen med fordybelse og virkelyst 24
- Flow og pædagogik 27

4. Opmærksomhed 30
- Opmærksomhed set fra tre forskellige vinkler 32
- Neuropsykologi og opmærksomhed 35
- Opmærksomhedsformer 38
- Et opmærksomhedsfastholdende miljø 44
- Læseprocessen 46
- Underviseren 48
- Analyser og analyseproblemer 48
- Analyse og hukommelse 50
- Opmærksomhed og hukommelse 51

5. Opmærksomhed i relationer 58
- Relationskompetence 58
- Udvikling af den professionelle relationskompetence 62

6. Flow, opmærksomhed og relationer 68
- Undervisningsformer 69
- Den finske skole som inspirationskilde 70

7. Vejledning i anvendelse af arbejdsark 73
- Overordnede kommentarer til arbejdsarkene 73
- Vejledning og bemærkninger til de enkelte ark 73

Litteratur 77

Forord

Denne bog kan ses i sammenhæng med og i forlængelse af Dafolo-udgivelsen, *"Flow og pædagogik"* (2002) som Frans Ørsted Andersen skrev på baggrund af sin tilknytning til det internationale forskningsnetværk *"Good Work Project "*.

Good Work Project
I Danmark hører *Good Work Project* hjemme på DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet. Skaberen af flow-teorien, den amerikanske psykolog Mihaly Csikszentmihalyi er sammen med Howard Gardner (MI-teorien) projektleder på denne forskning. Tovholderen i den danske Good Work-gruppe er Hans Henrik Knoop, DPU. Man kan læse mere om projektet på DPU's hjemmeside www.dpu.dk – (se under medarbejdere: "Hans Henrik Knoop") samt på flg. web-steder: www.pz.harvard.edu og www.goodworkproject.org/

"Flow og pædagogik" gav en generel introduktion til flow-teorien og dens mere overordnede pædagogiske muligheder, fx i forbindelse med læseundervisningen og de praktisk-musiske fag, herunder de såkaldte æstetiske læreprocesser. Samtidig blev det antydet, at vores mulighed for at komme i flow hænger tæt sammen med opmærksomhedsevnen. Det blev påpeget, at man med fordel kan sammentænke flow med MI-begrebet[1] *kompetenceprofil* samt med *læringsstile*. I pædagogisk sammenhæng er det imidlertid også oplagt at se på *de menneskelige relationers betydning*. *Opmærksomhed og flow er* ikke isolerede fænomener – i den pædagogiske hverdag indgår de som elementer i de alsidige samværsformer, som udspiller sig mellem eleverne indbyrdes og mellem elever og professionelle. Disse sammenhænge vil vi gerne uddybe her – bl.a. ved at præsentere praksismodeller for hvordan man kan arbejde med dem indenfor det pædagogiske område.

Hvor *"Flow og pædagogik"* sigtede bredt ind i det pædagogiske arbejdsfelt, vil vi i denne bog pege mere specifikt på det arbejde i skolen, der handler om undervisningsdifferentiering, opstilling af individuelle undervisnings- og handleplaner samt specialundervisning. Målgruppen for anvendelsen er både normale elever og elever med særlige behov. Vi er ikke meget for at tale om aldersgrupper – vi vil hellere sige, at vi hovedsageligt beskæftiger os med elever, hvis funktionsniveau skønnes at ligge mellem 1. og 5.-6.klasse. Bl.a. giver det ikke særlig meget mening at bruge faste aldersgrænser, når vi arbejder med tosprogede elever, hvor sproglige og kulturelle forhold kan være mere relevante størrelser.

[1]MI = Mange Intelligenser. Henviser til Howard Gardners teori om de mange intelligenser.

Bogens professionelle målgruppe er især klasse- og speciallærere i folkeskolen og på specialskolerne – samt pædagoger, der arbejder indenfor samme område. Målgruppen er desuden studerende fra de pædagogiske og psykologiske uddannelser samt interesserede forældre. Det er vores håb, at vi med bogen kan yde et praktisk og konkret bidrag til nye måder at forstå og handle pædagogisk stringent. Fx i forbindelse med læreres og pædagogers arbejde med at beskrive elevers kompetencer, problemer og potentialer (herunder også, "hvis man er til MI-pædagogikken", deres MI-profiler og læringsstile) – og i forlængelse heraf lave planer for den enkelte elevs faglige, personlige og sociale udvikling. Bogen kan ses i forbindelse med en række andre Dafolo-udgivelser (fx af Susanne Aabrandt, Lena Boström og Svend Erik Schmidt).

Udgangspunktet for bogens flowforståelse er, ligesom i "Flow og pædagogik", Mihaly Csikszentmihalyis beskrivelser i *"Flow"* (London, 1992), *"Creativity"* (New York, 1996) og *"Finding flow – the Engagement with Everyday Life"* (New York, 1997). Samtidig vil vi som nævnt arbejde med "opmærksomhed" som en hel central pædagogisk størrelse i forhold til flow og læring. Vores forståelse af opmærksomhedsbegrebet ligger på linje med fx Mogens Hansen i *"Børn og opmærksomhed"* (2002) og Charlotte Ringsmose i *"Hjerne og læring"* (2000).

Frans Ørsted Andersen var i foråret 2004 på et studieophold på Claremont Graduate University (www.cgu.edu) i Californien – hos professor Mihaly Csikszentmihalyi og hans medarbejdere på "Quality of Life Research Center". Manuskriptet til denne bog blev diskuteret med dem – og de sammenkædninger af teorier og begreber, der finder sted i bogen, blev accepteret og anerkendt. Vi er selvfølgelig stolte over dette "grønne lys fra højeste sted".

René Kristensen og Steen Hilling samlede, redigerede og beskrev nogle væsentlige aspekter af "opmærksomhedsstoffet" i artiklen *"Opmærksomhed – et centralt problemfelt i pædagogisk afdækning"* i tidsskriftet Specialpædagogik i 1999.

Vi vil her begge gerne rette en tak til Steen Hilling for godt samarbejde og gensidig inspiration indenfor neuropsykologien og -pædagogikken. Ligeledes en stor tak til Hans Henrik Knoop for mange års samarbejde blandt andet i forbindelse med "Good Work Projektet". Og tak til Mihaly Csikszentmihalyi og hans medarbejdere for respons og kommentarer til arbejdet med denne bog. Endelig en tak til Jan Tønnesvang for et spændende samarbejde om at koble teori og praksis i en subjekt-relationel model[2].

René Kristensen, PD psyk.
Pædagogisk konsulent i Vejle Amt, i ASV-Koldings udviklingsafdeling samt i eget firma.
Frans Ørsted Andersen, psykolog, cand.pæd.psyk., CVU-Fyn & DPU.

[2]Se Tønnesvang og Kristensen (2004) i litteraturlisten.

1. Indledning

Bogens opbygning

Formålet med denne bog er som sagt at forsøge at skabe en forståelse for den sammenhæng, der er mellem de pædagogisk-psykologiske begreber flow, opmærksomhed og relationer, og dermed åbne for nye måder at tænke og handle på i det pædagogiske felt.

Her i kap. 1, indledningen, prøver vi at sætte nogle basale begreber og teorier på plads – og vi introducerer bogens tema ved at præsentere en historie fra folkeskolen, med tilhørende opgave og løsningsforslag.

I kap. 2 redegør vi for nogle ***etiske overvejelser*** i forbindelse med brugen af bogen og de tilhørende arbejdsark. Først og fremmest vil vi hermed forhindre udvikling af "diagnosetænkning" eller "psykoteknik", dvs. forestillingen om at man kan koge en bestemt psykologisk teori ned til en kortfattet spiseseddel, hvorfra man kan hente "menuen" vedrørende et bestemt menneskes nærmere beskaffenhed.

Vi vil altså gerne allerede nu slå fast, at man ikke uden videre kan udlede en bestemt pædagogisk praksis fra en psykologisk teori. Pædagogik er som bekendt et *normativt område* (værdibaseret: "hvad er det, vi vil med vores pædagogiske indsats?") mens psykologien er *empiribaseret*, dvs. psykologien prøver at finde ud af, hvordan vi mennesker i virkeligheden er skruet sammen.

I ugebladene kan man af og til støde på "psykotekniktænkning" i underholdende, "tests" i retning af *"svar på 10 spørgsmål og se, om du er tryghedsnarkoman til hjemmeliv og hygge eller adrenalinjunkie til ekstremsport og nærdødsoplevelser"*.
Det kan være afslappende og morsom tidsfordriv – men har ikke nødvendigvis noget med virkeligheden at gøre. Og i hvert fald er det ikke så enkelt at beskrive og opstille planer for elever – selv om det ville være meget bekvemt, hvis det var.

I stedet må man se denne bog og de medfølgende arbejdsark som en hjælp til at opstille nogle *begrundede, pædagogiske hypoteser om elevers kompetencer, potentialer og udviklingsfelter* på nogle væsentlige områder – *samt at pege på nogle forslag til efterfølgende, hensigtsmæssige pædagogiske tiltag.*

I kap. 3-4-5 forklarer og diskuterer vi bogens tre centrale begreber, *flow, opmærksomhed og relationer*. Kapitel 3 handler mest om ***flow***, kapitel 4 mest om ***opmærksomhed*** og kapitel 5 mest om ***relationer***.

Efterfølgende samler vi i kap. 6 trådene og ser på helheden. I kap. 7 giver vi så vejledning i at bruge de medfølgende ***arbejdsark***. Bogen afsluttes med en ***litteraturliste***. Arbejdsarkene er tænkt som en direkte og forhåbentlig let anvendelig håndsrækning til det daglige pædagogiske arbejde som fx klasselærer, centerlærer, støttepædagog eller fritidspædagog.

Teori og begreber

"Opmærksomhed er al lærings forudsætning" skriver Mogens Hansen i sin bog "Børn og opmærksomhed" (2002). Og *"flow"* er topmålet af opmærksomhed: *virkelyst og fordybelse* i én samlet proces.

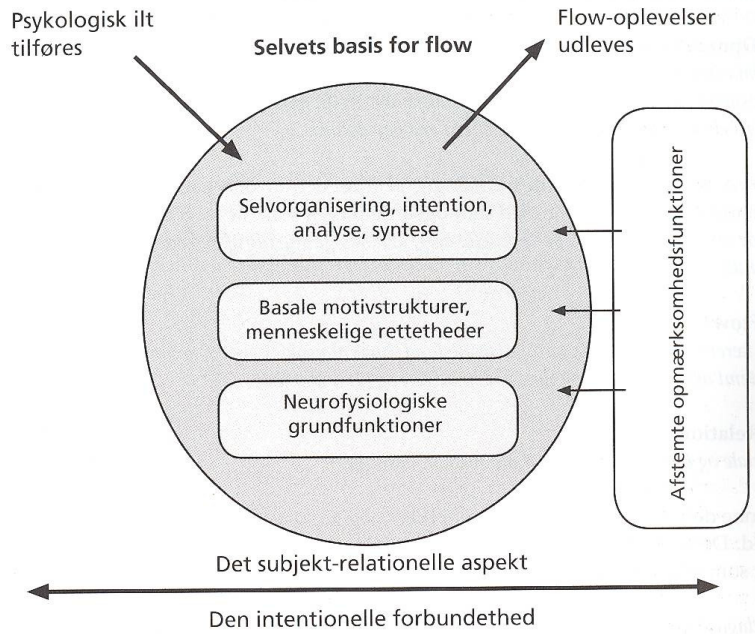
Hans Henrik Knoop siger om *flow*, at *"det er en tilstand, hvor vi er fuldstændig opslugt, hvor vi glemmer tid og sted, og hvor vi udnytter læringsprincippet fuldt ud"*[3] .

Samtidig ved vi, både fra hverdagens erfaringer og fra systemiske teoretikere som Schilling[4], at *al læring foregår i en kontekst, i et samspil med nogen eller noget*. Et samspil mellem eleven og den professionelle, imellem eleverne indbyrdes, eller i relation til personer repræsenteret med deres viden i en tekst eller lignende. En nedsat opmærksomhedsfunktion kan være symptom på en organisk skade hos den enkelte elev – men det kan også være tegn på uheldige relationer i det pædagogiske "rum" omkring eleven, eller en kombination. Psykisk udviklingshæmmede kan være i flow, hvis det pædagogiske miljø omkring dem tager højde for at iværksætte aktiviteter, der finder sted i en tilpas afstemt zone mellem kompetencer og udfordringer. Omvendt kan sunde og "højt, mangesidigt intelligente" børn kede sig og være langt fra deres flowzone i et uinspirerende gruppearbejde, hvor deltagerne ikke fungerer sammen.

Vi vil nu visuelt skitsere nogle sammenhænge imellem vores tre centrale begreber, for senere at gå dybere i forståelsen.

[3]Knoop, Hans Henrik (2002): Leg, læring og kreativitet. København: Aschehoug, s 46.
[4]Schilling (1997).

Forholdet imellem flow, opmærksomhed og relationer



Forklaring til modellen:

Forholdet mellem flow, opmærksomhed og relationer

For at forstå forholdet mellem de tre begreber, kan det være nyttigt at se på det menneskelige "selv" (det vi oplever som vores kerne, "jeg'et"). Selvet indeholder nogle grundlæggende funktioner, der er i spil, når vi taler om flow. De specifikke opmærksomheds-niveauer spiller sammen med selvets forskellige og hierarkisk opbyggede niveauer.

Flowoplevelser styrker og udleves af selvet, altså af den enkelte person, afhængig af netop denne persons udvikling, motiver og potentialer. Selvets samspil med andre, også kaldet "det subjekt-relationelle og intentionelle aspekt", vil have meget stor betydning for menneskets mulighed for at skabe og få skabt flow-oplevelser i forhold til andre.

Læreren tilfører "psykologisk ilt" til elevens flowproces ved på det relevante opmærksomhedsniveau at skabe det ideelle med- og modspil. Denne tilførsel er en meget væsentlig faktor i skabelsen af den ideale flowtilstand[5].

[5]Modellen er inspireret af Jan Tønnesvangs subjekt-relationelle forståelse af selvet. Se Tønnesvang, J. & Kristensen, R. (2004).

Lad os lige, her i starten af bogen, få på plads, hvad vi mener, når vi bruger begreberne *flow, opmærksomhed og relationer*:

1. Opmærksomhed
Opmærksomhed er en funktion eller egenskab i menneskers adfærd og sjæleliv, som gør at psykisk aktivitet rettes mod et bestemt fænomen, fx mod noget som foregår i individets omgivelser, i ens egen organisme eller i ens bevidsthed[6].

Opmærksomhed er således afhængig af tilførslen af den energi, der passer til situationen. Opmærksomhed kan også defineres som: *at reagere på nye og fremmede input eller som det perceptuelle valg; det vil sige styring af perception mod udvalgte stimuli*[7].

2. Flow
En lærerig, motiverende fordybelsestilstand, hvor al psykisk energi er koncentreret om en bestemt aktivitet, og hvor tidsfornemmelsen og alt andet lades ude[8].

3. Relationer
Sociale og følelsesmæssige forhold mellem individer[9].

Denne definition på relationer giver ikke meget indsigt i vigtigheden af disse forhold. Det gør det derimod, hvis vi til lejligheden afgrænser og operationaliserer det som en pædagogisk kompetence:

Pædagogisk relationskompetence er lærerens evne til at anerkende og synliggøre det enkelte barns (menneskes) initiativer og intentioner på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd som autentisk, pædagogisk lederfigur herefter[10].

[6]Egidius, Henry (2000): Psykologisk leksikon. Oslo: Aschehoug.
[7]Vergason, (1997).
[8]Andersen, Frans Ørsted (2002): Flow og pædagogik. Frederikshavn: Dafolo.
[9]Egidius, Henry (2000): Psykologisk leksikon. Oslo: Aschehoug.
[10]Vores definition er inspireret af Maria Aarts (Konferencen Relationer og pædagogik, 2003) og Juul & Jensen (se senere).

Efterfølgende lille historie om "Oliver" fra 3. kl. skulle gerne illustrere den skitserede sammenhæng mellem bogens tre kernebegreber: *flow, opmærksomhed og relationer*. Historien, som i lettere omskrevet form er hentet fra en PPR-beskrivelse, vil sikkert virke bekendt på mange læsere. Sagen om "Oliver" er nemlig et eksempel på en række af de problemer, som er typiske i nutidens danske folkeskole. Problemerne fremstår i første omgang som Olivers egne, men de er – som vi vil vende tilbage til senere i denne bog – også et symptom på vanskeligheder i de systemer og relationer, der omgiver Oliver. Især i familien og skolen.

De tre størrelser *flow, opmærksomhed og relationer* er alle helt afgørende for den enkeltes kompetenceudvikling. Ingen af dem står som "isolerede øer i verden". Det enkelte individ kan være dybt opmærksom, komme i flow og dermed få mulighed for optimal læring. En vigtig pointe er dog, at det altid sker i forhold til noget og/eller nogen.

Historien om Oliver

Oliver er en dreng på 9 år, der går i 3. kl. i en almindelig folkeskole. Sidste år blev Olivers forældre skilt, og nu bor Oliver alene sammen med sin mor. Han har ingen søskende. Hverken mor eller far har det godt ovenpå skilsmissen, som har taget hårdt på dem begge. Begge forældre har fuldtidsarbejde som hhv. butiksassistent (mor) og reklamefotograf (far). Oliver går både før og efter skoletiden i SFO, hvor mor henter ham kl. 16.00 – af og til først kl. 16.30 – hver dag. Hver anden weekend er Oliver hos far, der nu bor ca. 50 km væk.

Disse weekender er meget intense – ofte med både masser af tempo, action og udgifter: badeland, biograf, McDonald's, videoleje, nye computerspil osv. Far "giver den hele armen" når han er sammen med sønnen, der glæder sig meget til disse weekends. Omvendt betegner Oliver hverdagen hjemme hos mor som "kedelig". Betegnelsen rammer også mor selv.

I øvrigt kan Oliver som udgangspunkt beskrives som en helt almindelig dreng, der bl.a. altid er med på moden rent tøjmæssigt. I 1. og 2. kl. har han været ganske godt med i alle fag og aktiviteter i skolen. Sagt i "MI-sprog": Han har en alsidig intelligensprofil og råder desuden over et stort register af læringsstile. Nogle af de andre i klassen har set op til ham – men i det sidste års tid er beundringen hos dem blevet blandet med frygt og irritation: Oliver er nemlig begyndt at forstyrre og mobbe flere af klassekammeraterne. Han har altid været "rapkæftet" – før dog på en humoristisk måde, nu mere ondsindet. Bl.a. er Oliver blevet meget provokerende overfor pigerne, som efter tur bliver overfuset med grove verbale udladninger Han kan også finde på at snuppe deres tasker og gemme dem – eller smide dem ud af vinduet.

Mobningen går også voldsomt ud over Martin – en forsigtig dreng, der almindeligvis ikke "fylder" meget i klassen. Martin og Oliver, der ellers engang var venner, kan nu ikke længere være i stue sammen. Martins far døde for 2 år siden efter alvorlig sygdom – og siden har Martin været en ængstelig og usikker dreng. Både Oliver og Martin kan "krænge helt over" … fra voldsomme skænderier til hysteriske udbrud, der for begges vedkommende kan ende med væltede borde og stole samt penalhuse og/eller madkasser, der kyles vildt gennem klasselokalet. Egentlige slagsmål ender det sjældent med – men en tilfældig klassekammerat kan risikere et spark eller et slag under de hysteriske anfald … for ikke at glemme faren for at blive ramt i hovedet af et penalhus.

Oliver er blevet meget uopmærksom på det faglige i timerne. Han snakker hele tiden – kommenterer og afbryder højlydt alt og alle. Han er også blevet mere fysisk urolig – og går af og til rundt i klassen og forstyrrer de andre.

Lærerne skælder ud og prøver ind imellem at sende Oliver ud på gangen, men han adlyder ikke. Hvis det alligevel lykkes læreren at få ham ud på gangen, står han og larmer – eller lukker gentagne gange døren op for blot at smække den hårdt i. Lærerne føler sig enormt stressede og magtesløse i disse situationer. Ledelsens udmelding har været: "Det må I lige se på i teamet".

Men teamet ved ikke, hvad man skal stille op. Hver især prøver lærerne at overleve, så godt de kan. Lærerteamet er tilsyneladende magtesløst – ingen af dem har hidtil været i stand til at finde en pædagogik, der kan dæmpe Oliver.

En opgave til læseren

Prøv, inden du læser næste afsnit, at lave en analyse af Olivers – og klassens – situation ved at bruge begreberne *flow, opmærksomhed og relationer.*

Hvor ville du starte, hvis du var i lærergruppen?

Hvad kunne være en start på "vejen til flow" i klassen, hvor alle var med?

Skriv dine overvejelser ned og lad dem hvile. Vend evt. tilbage senere og byg videre på en god strategi for lærergruppen, når du har læst mere.

Hvad kan der gøres?

Pædagogisk set er der ikke noget at gøre ved den kendsgerning, at Olivers forældre er blevet skilt. Oliver har fået et grimt psykisk sår – som han må lære at leve med. Såret kan lukke sig og heles – men et ar vil der altid være. Livet er ikke for begyndere – vi får alle nogle større eller mindre slag hen ad vejen, men der er stor forskel på, hvordan vi lærer at leve med dem. Det kan ikke mindst være afhængig af, hvordan omgivelserne møder os.

Og her kan skolen i mange tilfælde hjælpe.

I Olivers situation ved at gøre hans skolegang tryg, overskuelig og tilpas udfordrende. Skolen skal være et sted, hvor noget vigtigt i hans liv fungerer – hvor han kan udvikle sig fagligt og alsidigt. Oliver har mulighederne for det – han har mange evner og ingen medfødte skavanker eller "dysfunktioner". Men som det fremgår af historien, så er det i sandhed lettere sagt end gjort at "gøre Olivers skolegang tryg, overskuelig og tilpas udfordrende".

Alle "systemer" omkring Oliver er kommet i krise – og krisen breder sig som ringe i vandet. Hvad kan man helt konkret gøre ved det? Der må mindst arbejdes på to områder. Oliver har det ikke godt, og det går ud over alle.

Første punkt må være at bede forældrene om hjælp til at forbedre relationerne – at få gode relationer på plads ved at trække på samme hammel og invitere til samarbejde for Olivers skyld.
En relation har altid to ender. Derfor vil det være væsentligt, at lærerne hjælpes ud af deres afmagt og får hjælp til at hjælpe Oliver. Vi vender senere tilbage til, hvordan lærernes "spejlinger" af Oliver er centrale i bestræbelserne på at få opmærksomhedsfunktioner og kvalitetsrelationer til at gå op i en højere enhed.

Andet punkt kunne være, at man lavede en beskrivelse af Olivers opmærksomheds- og flowevner – fx ved hjælp af arbejdsarkene knyttet til denne bog. Dette kunne suppleres med analyser af hans MI-profil og læringsstile. Derved kan man opnå en bredere forståelse af hans situation og bedre mulighed for at "se" Oliver netop der, hvor han er lige nu, rent fagligt. Han har netop nu mere end nogensinde brug for, at ting lykkes for ham, så det gælder om, at læreren kan ramme hans intellektuelle udviklingszone, i en periode hvor han er i krise.

Man kunne desuden overveje at anvende de tænkemåder, der er beskrevet i øvelserne senere i bogen, for at skabe en anerkendende tilgang til Olivers problemer.
En "afdækning" ville formentlig vise, at Oliver, i skolesammenhæng, lige nu har store opmærksomhedsproblemer og dermed også har svært ved at skabe flow for sig selv.

Man kunne måske umiddelbart begrænse opmærksomhedsproblemerne ved at ændre på Olivers fysiske placering i klassen. For at han bedre kan koncentrere sig om det faglige, vil det måske være bedre, i en periode, at sætte ham ved et enkeltmandsbord, tæt på lærerne, så man kan skabe grundlag for mere succes.

Samtidig vil "afdækningen" omkring opmærksomhedsområdet vise, at Oliver stadig kan være meget opmærksom på specielt ét område. Oliver er nemlig fortsat i stand til at fastholde sin opmærksomhed og være i flow længe og intenst, når han spiller på computer.
Ved computeren kan han altså godt, hvis spillet eller aktiviteten interesserer ham, fastholde og fokusere sin opmærksomhed – tilmed i lang tid og om ganske indviklede forhold.

Han benytter en ihærdig "forsøg-fejl" læringsstil, når han spiller avancerede computerspil – og er på denne vis nået meget langt med at forstå og klare engelsksprogede spil, som ellers er beregnede for væsentligt ældre børn og unge.
Han har altså lært at løse avancerede problemer af både logisk-matematisk, spatial-rumlig og sproglig art – og har samtidig udviklet de tilsvarende intelligenser/kompetencer. Der er altså ét område, hvor tingene lykkes for ham.

Der er tale om netspil, dvs. de involverede relationer er ikke blot mellem Oliver og mediet – men også med andre levende medspillere, som godt nok befinder sig rundt om i hele verden – men med løbende chat som et helt centralt element i spilprocessen.
En nærmere analyse af Olivers arbejde med og ved computeren ville kunne sige mere om hans læringsstile, strategier og kompetencer – og man kunne prøve at overføre dette til hans læring i klassen, hvor man med fordel kunne stille en særskilt computer til rådighed for ham, så både han og klassen fik en mulighed for at falde til ro.
Som supplement kunne skolen overveje muligheden for at støtte/vejlede Oliver via e-mails og chat – som Oliver jo er vant til og trives med. Disse redskaber kunne fx bruges til at få en mere seriøs penneven, som Oliver kunne skrive sammen med.

Måske kunne dette være en god metode til at bryde frustrationerne og få noget til at lykkes. Det handler om at opbygge nye og bedre relationer mellem lærer og elev.

I en så svær situation er det lærernes ansvar at invitere forældrene til et samarbejde om at få tingene til at lykkes bedre for Oliver. Noget tyder på, at denne skilsmisse har været en voldsom og problematisk omvæltning for ham. Der er i sådanne tilfælde på mange steder en tradition for at "ikke at blande sig" og hellere "lade som ingenting, for det er jo privat". Det kan i høj grad være nødvendigt og konstruktivt at blande sig, hvis lærerne skal kunne udvikle og bevare et godt *interpersonelt univers* i klassen, som Daniel Stern[11] kalder det. Et sådant velfungerende interpersonelt univers i klassen

[11] På konferencen Relationer og pædagogik (2003).

kan være med til at forebygge, at problemer løber løbsk som i Olivers klasse. Det interpersonelle univers kan både indeholde og medføre en anerkendende måde at møde en frustreret og afmægtig dreng, som er ved at ødelægge en masse for både sig selv og andre.

2. Etik omkring pædagogisk test og analyse

Til denne bog er knyttet nogle arbejdsark, som giver den enkelte lærer eller pædagog mulighed for at skabe sig et billede af nogle centrale elevforudsætninger i forhold til arbejdet med denne bogs centrale temaer.

Hvis man således vil arbejde med opmærksomhed og flow i pædagogisk sammenhæng, er det afgørende at de aktiviteter, eleven skal involveres i, befinder sig i en passende zone i forhold til kompetenceniveauet. Og aktiviteten skal, i et eller andet omfang, opfattes som meningsfuldt af eleven.

Alt sammen forudsætter det en kobling til de færdigheder og den viden, eleven har i forvejen.

Mange lærere og pædagoger har oparbejdet stor erfaring med og en intuitiv fornemmelse for at tilpasse deres undervisning til deres elevers aktuelle niveau – de har udviklet en evne til at formulere sig og handle relevant i forhold til elevernes "nærmeste udviklingszone" som Vygotsky kaldte det. Alligevel kan selv meget erfarne og drevne professionelle af og til møde enkeltelever, grupper eller hele klasser, som de ikke kan rigtigt kan forstå eller nå. Man kan så omtale disse som "urolige", "uopdragne", "umulige", "uunderviselige" osv. – men en mere detaljeret, præcis og hensigtsmæssig beskrivelse leveres ikke.

Som professionelle kan vi derfor have behov for at få stillet nogle flere værktøjer til rådighed for bedre at kunne skabe forståelse for elever, der tænker og reagerer anderledes end læreren/pædagogen er vant til. Det professionelle pædagogiske team kan få brug for hjælp til at "rumme" og arbejde med meget forskellige typer af elever.

Hensigten med denne bog og de tilknyttede arbejdsark vedrørende opmærksomhedsfunktioner, flow-evne og relationer er derfor at skabe bedre viden om elevers strategier, læringsstile og handlinger i skolen. Dermed kan man, suppleret af sin øvrige erfaring og viden, danne sig alsidige og mere præcise hypoteser om elevernes problemer, kompetencer og potentialer.

Intentionen med arbejdsarkene er altså…

1. at opbygge et grundlag for at kunne *udforme kvalificerede pædagogiske hypoteser* – og…

2. at skabe grundlag for at udvikle *et anerkendende læringsmiljø* – ikke mindst omkring elever, der har vanskeligheder.

Vi hævder ikke, at man ved hjælp af denne bog og tilhørende ark kan formulere de endegyldige svar og sande udsagn om elever og undervisning. Men vi kan stille noget mere værktøj til rådighed, så man som pædagogisk arbejdende person bliver bedre klædt på til hverdagens opgaver.

Vi anvender betegnelsen "arbejdsark", fordi der er ikke tale om "test-materiale" i psykologisk forstand.
Inden man sender en psykologisk eller pædagogisk test ud til brug vil den normalt skulle valideres[12] eller "gyldiggøres" via en såkaldt standardisering. "Standardiseringen" foregår fx ved, at man laver en gennemsnitsbaseret scoreliste udarbejdet på baggrund af sammenligninger af store grupper af elever, der afprøver den pågældende test. En sådan standardiseret test har altså en "kvantitativ base", dvs. den er baseret på tal, statistik og gennemsnit. Man skal derfor nøje følge vejledning og opgørelse af resultaterne, som fx i WISC-testen. Har man detaljeret og omhyggeligt fulgt anvisningerne og udregnet scoringen korrekt ifølge den standardiserede manual, kan man ifølge manualen til sidst "udregne" elevens "IQ", altså intelligenskvotienten, udtrykt i et tal.
Vi anvender en anderledes form for validering – nemlig en "kvalitativ" evaluering, hvor fagfolk, der måtte være uenige i pædagogiske hypoteser som fremlægges, skal have mulighed for at se præmisserne for hypoteserne og derefter ud fra sin egen faglighed vurdere de pædagogiske hypoteser.

Ved at præmisserne lægges frem, er der således en sikkerhed i resultatet. Forstået på den måde, at materialet ikke leverer et standardiseret svar, men nogle mulige hypoteser, som brugerne selv må koble på den viden og erfaringer, de i forvejen har.

Kvalitative metoder anerkender, at verden er kompleks og dynamisk. Det betyder, at forskeren/testeren hele tiden må være aktivt engageret i de mennesker, han/hun arbejder med, og forskeren/testeren må desuden acceptere, at forståelse er flydende og leve med, at vi alle sammen ser verden fra varierede ståsteder. Forskere, lærere, pædagoger, elever og forældre har forskellige pointer og indfaldsvinkler, som alle kan være relevante og vigtige for at kunne se og forstå problemer, kompetencer og løsninger. Modsat en kvantitativ tilgang, hvor det alene er testens præmisser, der danner grundlag for resultatet af en undersøgelse.

Som det hedder i en grundbog om kvalitative metoder:

The developing (qualitative results) is thus firmly and richly grounded in (the practitioner's) personal experiences rather than a reflection of the researcher's a priori frameworks[13].

[12]Validering: Vurdering af hvorvidt man reelt undersøger det man forsøger at undersøge (Kruse, 1999).

[13]Banister, P. (1998): Qualitative Methods in Psychology. London: Open University Press. Dansk oversættelse: Opnåelsen (kvalitative resultater) er således solidt og righoldigt funderet i (praktikerens) personlige erfaringer, i højere grad end at være udtryk for forskerens a priori forestillinger.

Tanken er altså, at brugen af materialet kan danne kvalificerede beskrivelser af elev-kompetencer, -problemer og -potentialer – og dermed skabe baggrund for at opstille begrundede hypoteser om, hvad der ville være godt for den pågældende. Hypoteserne om, hvad der fx ville virke for Oliver, kan så bekræftes eller forkastes, ved at de afprøves i lærerens og drengens egen pædagogiske virkelighed.

Vi finder også, at det er en stor fordel at målrette materialet til netop dem, der i forvejen kender eleven godt og derfor kan sammenholde resultaterne af arbejdsarkene med den øvrige viden, man har om eleven.
Arbejdsarkene kan efter behov suppleres med andre beskrivelser – baseret på andet materiale – og resultaterne skal altid sammenstilles med lærerens eller pædagogens øvrige observationer og oplevelser med pågældende elev.

Materialet kan også om nødvendigt danne grundlag for samarbejdet med eksterne specialister, der har standardiserede afdæknings- og testsystemer til rådighed. Fx en PPR-psykolog, som laver en WISC-test[14] eller en læsepædagog, der tager en IL-prøve[15].

Vi vil dog samtidig gøre opmærksom på den definitionsmagt[16], som den professionelle altid sidder inde med i sin forståelse af den fælles virkelighed. Der er en fare for at fastholde en elev i den forståelse, læreren har fået af ham. Dette kan ændres ved mere præcise beskriveformer som grundlag for undervisningsmål og -former.
Specialundervisningen for voksne, som man fx finder den på ASV-centrene[17] i Vejle Amt, arbejder i hverdagen med en systematisk afdækning af elevernes individuelle kompetencer.
Vi har her hentet inspiration til at udvikle det pædagogiske målsætnings- og beskrivearbejde i skemaform. Professionelle i mange pædagogiske sammenhænge bliver nemlig i dag mødt med krav om bedre at kunne dokumentere og begrunde deres indsats.

Begrundede hypoteser, fx baseret på materialet i denne bog og sammenholdt med den professionelles øvrige viden om og erfaring med pågældende elev, bør som udgangspunkt præsenteres for eleven selv. Dette giver eleven mulighed for at vurdere, om hypotesen giver mening for ham eller hende.

[14]WISC-testen: Den globalt set absolut allermest benyttede intelligenstest til børn. WISC: Wechsler Intelligence Scale for Children. Første udgave udkom allerede i 1949. Siden er den flere gange blevet revideret – hovedsageligt sprogligt og layout-mæssigt. Testen må kun tages af psykologer. Den benyttes ofte som en del af grundlaget for specialpædagogisk visitation og intervention.

[15]IL-testen: en dansk diagnostisk læsetest. Udviklet af bl.a. Jørgen Chr. Nielsen og Jørgen Frost. Må benyttes af alle pædagogisk uddannede personer.

[16]Bae, Berit (1996).

[17]ASV: Amternes Specialundervisningscentre for Voksne.

Efterfølgende afprøves de pågældende hypoteser af læreren over tid og evalueres med henblik på justering eller ændringer. *Det er altså den efterfølgende læring og relation mellem elev og lærer, der skal vise kvaliteten i de pædagogiske handleanvisninger, som hentes ud af materialet.* Det skal pointeres, at materialet ikke lægger op til sammenligning mellem elever indbyrdes. I stedet peges mod en forbedring af den enkelte elevs læring ved at læreren/pædagogen opnår et bedre kendskab til netop denne elevs formåen og forskellige måder at arbejde på ("læringsstile" eller "strategier").

Vi forsøger med materialet at skabe nye handlemuligheder på baggrund af ny viden om eleven, men ud fra den synsvinkel, som Jaakko Seikkula[18] kalder "tolerance af uvished". Ved at acceptere, at vi ikke skal opnå en endegyldig sandhed, men i stedet nogle pædagogiske ideer og hypoteser at arbejde videre med, undgår vi fastlåsning i det handlemønster, som eleven indtil nu har anvendt overfor sine problemer.

Vi mener på denne måde at have sikret et etisk grundlag for på én gang at få mere præcis viden om eleven og samtidig sikre, at det er virkelighedens pædagogiske verden, der be- eller afkræfter den. Det er i den ånd, materialet er sammensat.

Et eksempel på præsentation af hypoteser

"Jens, det ser ud til, at du får mest ud af en tekst, hvor der er mange billeder. Lyder det rigtigt for dig?"

"Det ser også ud til, at det er bedst for dig at koncentrere din opmærksomhed om én ting ad gangen. Det kan betyde, at snak omkring dig forstyrrer meget, når du skal arbejde. Passer det?"

Ud fra vores materiale vil jeg foreslå, at du de næste to måneder prøver at arbejde en del af tiden med en computer, og at vi bruger skærme i klasseundervisningen. Hvis det ikke virker, justerer vi eller prøver noget andet!
Hvad siger du til det? Har du andre løsningsforslag?"

18. I. Hertz, 2003.

Opgave til læseren

Overvej, hvor stor betydning din "definitionsmagt" har på opfattelsen af eleverne.

Vil du kunne tilslutte dig det etiske grundlag for at bruge materialet, eller hvordan vil du evt. på anden vis sikre, at der er rum til elevens forståelse?

Hvordan sikrer du, at dine pædagogiske observationer er mest muligt pålidelige, når du sætter mål i undervisningen?

Er der noget, du kunne tænke dig at gøre på en ny måde?

3. Flow

Flow hænger sammen med fordybelse og virkelyst

Man kan anskue flow som en slags meta-opmærksomhedstilstand. At være i flow vil sige, at man har fokuseret al sin opmærksomhed på en bestemt aktivitet, kan fastholde den der og samtidig føler glæde ved det. *Fordybelse og virkelyst*[19] i én samlet proces. Der kan være tale om flow i forbindelse med alt lige fra hverdagens praktisk-musiske fag i skolen, rengøring hjemme, til topidrætspræstationer og enestående kunstnerisk udfoldelse.

Som beskrevet i *"Flow og pædagogik"*[20] er et helt centralt kendetegn ved flow-fænomenet netop en særlig effektiv opmærksomhedsfunktion, der bevirker at alle uvedkommende stimuli og informationer lukkes ude, så hele den psykiske energi kan koncentreres ét sted.

[19]Både "virkelyst" og "fordybelse" findes som målbeskrivelser i Folkeskolelovens formålsparagraf.

[20]Andersen, Frans Ørsted (2002): Flow og pædagogik. Frederikshavn: Dafolo, s. 58.

Dermed bliver flow til topmålet af opmærksomhed – den mest avancerede af de forskellige opmærksomhedsfunktioner (se kapitel 4). Vi fødes alle med flow-potentialet, men ligesom opmærksomhedsfunktionen generelt, er det noget der skal udvikles og læres gennem erfaring og oplevelse. Mogens Hansen skriver, at opmærksomhedsfunktionen faktisk grundlægges og udvikles gennem relationer[21].

Hermed er Mogens Hansen i overensstemmelse med Daniel Stern[22], der i sin forskning påviser, at barnet meget hurtigt og allerede ved fødslen rummer ressourcer og potentialer for relationer og opmærksomhed, som det i samspil med omgivelserne kan udvikle på meget individuelt niveau.

Flow er som nævnt en særlig behagelig fordybelsestilstand, hvor mennesket er så opslugt af en aktivitet, at tidsfornemmelsen og alt andet uvedkommende forsvinder og erstattes af dyb koncentration. Tilstanden opleves som menings- og nydelsesfuld, stressdæmpende og som regel også lærerig. Kreative ideer, grænseoverskridende associationer og æstetiske oplevelser kan opstå eller være en del af flowtilstanden.

Men hvorfra og hvorfor har vi så fået denne flowevne?

Flowevnens oprindelse

Csikszentmihalyi leverer en evolutionspsykologisk forklaring[23]:

Via flowevnen blev mennesket i urtiden – i modsætning til fx rivaliserende menneskeaber – i stand til, i en periode, at glemme presserende behov (fx sult, tørst eller brunst) og irritationsmomenter (fx forstyrrende lyde, kulde, sygdom eller fysisk smerte) og i stedet bruge al energi og opmærksomhed på at engagere og fordybe sig i løsningen af et eller andet problem, evt. realisere en god ide, der længe havde "rumlet", som fx opfindelsen af et redskab. Flow er altså forbundet med problemløsning, kreativitet og innovation – og dermed læring.

Vi deler 96 procent af vores gener med chimpanserne – men noget af det, der netop adskiller os fra dem, er altså flowevnen. En evne, der har været medvirkende til at gøre os til det, vi er. Mennesket fandt en evolutionær niche, hvor vi kunne dyrke denne særlige overlevelsesmekanisme. Via flowevnen og den medfølgende kreativitet udviklede vi redskaber, klæder, kunst, sprog, religion, teknik og videnskab.

[21]Hansen, Mogens (2002): Børn og opmærksomhed. København: Gyldendal.

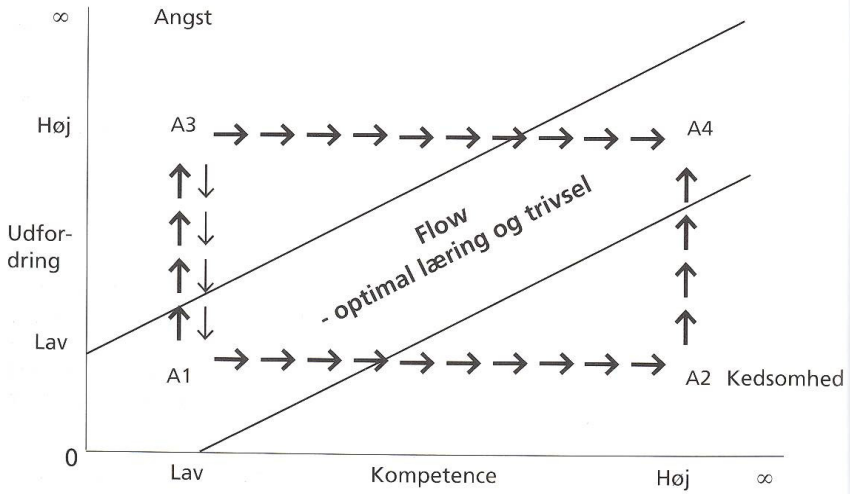
[22]Stern, Daniel (2000).

[23]Csikszentmihalyi, Mihaly (1994): The Evolving Self. New York: Harper Perennial.

Når man én gang har oplevet flow, vil der være en tendens til, at man vil prøve det igen, altså positiv selvforstærkning. Men som sagt er flowtilstanden ikke forbeholdt kreative og innovative eller grænseoverskridende, enestående aktiviteter. Flow forbindes også med helt almindeligt hverdagsarbejde som fx indkøb og madlavning – eller i skolen: læsning og regning. Dermed bliver flow en nøgle til forståelse af det enkelte menneskes normale liv: med nedsat eller manglende flowevne vil skolegang, arbejde og fritid langt lettere opleves som kedeligt, stressende, uvedkommende eller ligefrem uoverkommeligt. Manglende flow i hverdagen kan også føre til negative tilstande som opmærksomhedsproblemer og lav selvtillid.

På modellen nedenfor kan vi se, hvorledes flow-tilstanden indtræffer, når vore færdigheder og udfordringer er afbalancerede. Den viser også, at for lidt udfordring fører til kedsomhed og for meget til stress/angst.

Model for flowzonen



Flow-zonen: balance mellem udfordring og færdighed. H.H. Knoop (2002), s.48.

Forklaring til modellen:

Position A1: Flow-tilstand med overensstemmelse mellem et lavt kompetenceniveau og et lavt udfordringsniveau. På et eller andet tidspunkt opstår et behov for at justere/forny det lærte – altså må man bevæge sig. Bevægelsen kan gå til A2, A3 eller A4.

Position A2: Udfordringerne er for lave. Man keder sig.

Position A3: Udfordringerne er for store. Man får stress.

Position A4: Udfordringer og færdigheder passer sammen igen – på et højere niveau.

Flow og pædagogik

Man kan sige, at flow er et af livets naturlige rusmidler. Det er hjernens elektromagnetiske måde at belønne os på, når der udføres et godt stykke arbejde, dvs. når vi har lært og evt. også skabt noget. Men flow kan også forbindes med "afspænding" og "genopladning". Det er et komplekst fænomen.

Flow-forskningen peger på flg. 5 generelle forhold, som man overordnet set kan prøve at tage højde for, hvis man gerne vil fremme flow i pædagogisk sammenhæng:

1. Opstilling af klare, konkrete og realistiske mål – både på kort og lang sigt.

2. Feedback - dvs. løbende, tydelig og relevant tilbagemelding om, hvordan man klarer sig.
I nogle pædagogiske sammenhænge kan en sådan feedback være indbygget i aktiviteten, så man så at sige kan evaluere selv. Det kender man fx fra computerbaserede undervisningsmaterialer ("den levende bog" fx). Men der kan også være tale om ganske almindelige, løbende lærer-elev-samtaler, "e-mailing" eller opgaveretning med skriftlige kommentarer. Meget forskning viser, at sådanne helt basale og traditionelle feedbacksystemer er meget effektive og værdifulde[24].

3. En passende balance mellem færdigheder og viden på den ene side og udfordringer på den anden.
Udfordringer og kompetencer skal matche hinanden. For store udfordringer giver stress, for små kedsomhed (se model for "flowzonen").

[24]Shernoff, D. (2002): *Mentoring and Development*, University of Chicago.

4. Fjernelse af distraherende faktorer.
Perioder med ro og utilgængelighed, så man uden afbrydelse kan koncentrere sig om bestemte aktiviteter.

5. Håndterbare, forståelige og præcise regler for arbejdet/aktiviteterne.
"Vær gode mod hinanden" eller "vis hensyn" hører ikke til denne kategori. Det gør derimod "arbejd sammen to og to", "I skal være færdige om 1 time" osv.

I pædagogisk sammenhæng kan man ofte med fordel sammentænke opmærksomhed, flow, MI-moduler og læringsstil. Hvis man fx i skolen vil arbejde seriøst med disciplinen *orienteringsløb*, fx i 5.-6. kl., så kræver det at eleverne, i passende omfang, udvikler følgende MI-moduler:

1. Det motoriske: så de fx kan løbe på små, smalle stier og direkte gennem forskelligt terræn – herunder springe over smårender o.lign.

2. Det logisk-matematiske: så de kan forstå målestoksforhold, kompasretninger og operere med skridtlængder, mellemtider osv.

3. Det rumligt-spatiale: så de kan "læse" terrænet i forhold til kortet, finde vej og vide, hvor de er.

Der kan være mange forskellige læringsstile[25] knyttet til opbygningen af en *"orienteringsløbskompetence"*.

Nogle har en *digital eller sekventiel læringsstil*: De bearbejder løbende de informationer, de støder på undervejs – tæller deres skridt, omsætter disse til centimeter på kortet, registrerer hver enkelt markante terrængenstand og tilsvarende signatur på kortet osv. "Finorienterer" hedder det i fagsproget. Fordelen for sådanne løbere er, at de hele tiden ved præcist, hvor de er – og sjældent "går forkert på posten". Omvendt tenderer de også til at bruge relativt mere tid – og vinder sjældent mange løb.

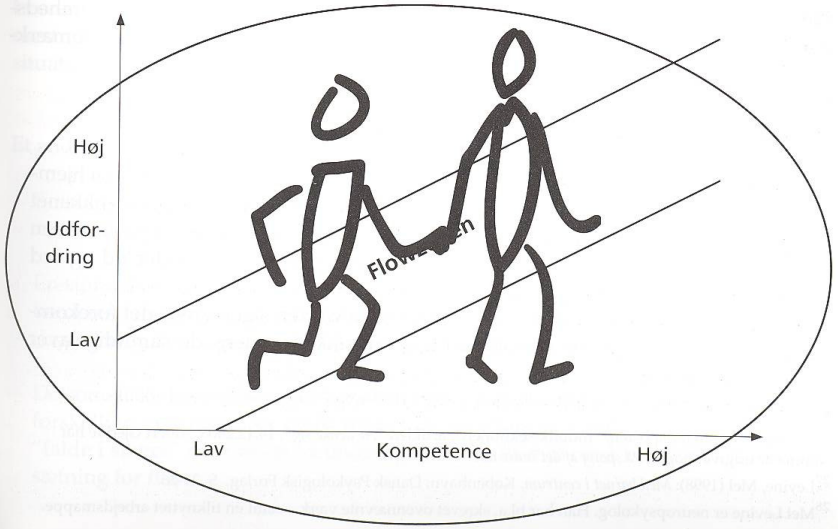
Andre har derimod en mere *analog eller simultan læringsstil*: De affotograferer simpelthen kort og terræn i store helheder, bearbejder det hele i én sammenhængende proces og spæner så ellers deruda'. Kompasset benyttes nok, men ofte kun lige til at justere kursen et par enkelte gange. Fordelen er, at disse O-løbere kommer hurtigere frem. Ulempen kan være, at usikkerheden mht. at finde posten uden at løbe forkert kan være større – og at det kan tage meget lang tid at komme tilbage på ret kurs, hvis man farer vild.

[25] Læringsstil kan fx defineres som *hvordan man er opmærksom på, perciperer, bearbejder, forstår og husker nye opgaver / informationer.*

Men uanset læringsstil kan man være i flow under et sådant orienteringsløb, hvis man løber en bane, som man finder tilpas udfordrende. Man kan nemlig indenfor orienteringssporten vælge mellem forskellige sværhedsgrader og banelængder – vælger man en for let og kort tur, keder man sig og løber og tænker på alt muligt andet. Vælger man omvendt en for svær og lang rute, får man måske stress af hele tiden at fare vild, falde i render, blive revet af brombærkrat, bidt af flåter, aldrig at kunne finde de rigtige poster og stadigvæk være ude i skoven, når alle de andre er i bad.

Det gælder om at løbe en bane, der lige rammer "den optimale frustration" – i ens nærmeste udviklingszone, hvor udfordringer og kompetencer matcher hinanden – således at man ved fuld opmærksomhed og brug af det bedste man har lært lige nøjagtig kan få det hele til at glide. Så kan man opleve "flow-rusen" derude i skoven, når man gang på gang løber lige på posten – og uden at miste pusten kan følge trit med ens konkurrenter.

Men selv om O-løb i sig selv er en individuel aktivitet, så udvikles O-løbsevnen jo indenfor det relationelle rum i den pågældende gruppe eller klasse. Lærerens engagement, viden og evne til at inspirere og præsentere viden er med til at udvikle elevens motivation – og dermed opmærksomhed på den pågældende aktivitet. Baggrundsstemning og kammeratskab i klassen har samme betydning.



4. Opmærksomhed

Man kan sige at opmærksomhed på en måde er bevidsthedens kobling. Og det betyder at du kobler bevidstheden ind ved hjælp af opmærksomheden. Og omvendt er det sådan, at når du kobler opmærksomheden fra, så falder bevidstheden bort.

Albert Gjedde, professor[26].

Opmærksomhed kan beskrives som et sammensat kontrolsystem i hjernen, der gør det muligt at tilføre energi til og styre vore daglige aktiviteter[27].

Mel Levine, neuropsykolog[28].

Opmærksomhedsevnen er en væsentlig forudsætning for at kunne fungere i det moderne hverdagsliv. Medieverdenen er meget optaget af at fange vores opmærksomhed på alle mulige måder i det "informations-overkill", vi efterhånden lever i. Børn, unge og voksne er udsat for en dagligdag, hvor man uafbrudt skal være i stand til at skifte fokuspunkt – det der er blevet døbt "zapperkultur".
Samtidig er det nødvendigt i den anden ende af skalaen at kunne fokusere meget koncentreret på en bestemt informationsstrøm, som kræver al vores opmærksomhedskraft for at blive valgt og fastholdt. Ofte skal vi endda også kunne dele vores opmærksomhed imellem flere ting på én gang samtidig.

Lad os se på et eksempel:

Efter skoletid laver veninderne Camilla og Cathrine fra 5. kl. mad sammen hjemme hos Camilla. Der skal koges spaghetti, laves salat og kødsovs. Ude i køkkenet kører Ghettoblasteren på fuld drøn med Radio Voice. En studievært på stationen spytter i kraftigt opskruet tempo ord i æteren – ordstrømmen fader ud og ind over musik- og reklameindslag.
Ind imellem får pigerne fat i noget af det, studieværten siger – hvis det forekommer dem interessant. De danser rundt til musikken – mens de samtidig laver mad.

[26]Citatet er fra Jyllandsposten, "Indblik-sektionen", artiklen *"At tænke sig"*, 14.12.2003. Albert Gjedde har samme år udgivet bogen *På sporet af det indre liv*.

[27]Levine, Mel (1998): *Med barnet i centrum*. København: Dansk Psykologisk Forlag. S. 21-26.

[28]Mel Levine er neuropsykolog. Han har bl.a. skrevet ovennævnte værk – samt en tilknyttet arbejdsmappe.

Inde i stuen ser Camillas storebror samtidig MTV. *"Kom lige og se den her lækre musikvideo"* råber han til pigerne, der et kort øjeblik forlader madlavningen for at se en stump TV i stuen. Pigerne "zapper" på denne måde let rundt mellem forskellige opmærksomhedsfelter – men så pludselig brummer Cathrines mobiltelefon.

Der løber nu en lang SMS-besked ind fra Stine, en anden god veninde, der har skrevet en længere historie om en krise, hun er kommet i, fordi hun ikke blev udvalgt til en bestemt rolle i et teaterstykke, skolens dramahold skal opføre.

Cathrine må i nogle minutter koncentrere al sin opmærksomhed om at læse SMS-beskeden og svare på den med det samme.

Efter svaret vender hun dog ubesværet tilbage til de andre aktiviteter igen.

Både Camilla og Cathrine kan tilsyneladende godt klare "zapperlivet".

Mange børn har problemer med at følge med. De bliver forvirrede – får ikke tingene gjort færdige, glemmer aftaler, lader maden brænde på, glemmer deres tasker og tøj rundt omkring, kommer for sent i seng – kort sagt: lever et stresset og forstyrret liv ligesom deres forældre.

I vores senmoderne nutid skal vi ikke bare mestre at være opmærksomme, vi skal også mestre at være det på forskellige niveauer og i forskellige tidsrum, afhængigt af den situation, vi er i.

Et andet eksempel:

En somalisk familie, der indtil de for 3 år siden kom til Danmark levede som nomader og hyrder, oplever tydeligt at opmærksomhed også er kulturelt betinget.

En stor del af den kolossale mængde af informationer, vi danskere konstant bombarderes med, er vi så vant til, at vi ikke selv oplever, hvor massiv den er i hverdagen. Men for disse somaliere synes den helt overvældende.

De somaliske børn oplever et konstant pres på deres opmærksomhed på mange forskellige niveauer. Der gives ikke, som de ellers er vant til, mulighed for at "falde i staver" over livets forunderligheder, hvilket jo også kan være en forudsætning for flow.

Omvendt er der heller ikke samme mulighed for at rette opmærksomhed og energi på konkrete fysiske udfoldelser, som man var vant til at kunne som hyrder i Afrika.
Alle de skjulte koder for hvad der opfattes som væsentligt og hvorhen man må og kan rette sin opmærksomhed i Danmark er således indlejret i de kulturelle, relationelle samspil og skal læres.

Opmærksomhedsproblemer og manglende flow kan skabe stagnerende eller faldende læring. Opmærksomhedsniveauet hænger således også sammen med, at en aktivitets grad af abstraktion i indhold og relationer som oftest[29] afspejler en given kultur .

Opmærksomhed set fra tre forskellige vinkler

Opmærksomhedsfunktionen er, som påpeget, en vigtig grundforudsætning for både læring i almindelighed og flowtilstande i særdeleshed. Vi vil i dette afsnit præsentere tre forskellige synsvinkler på opmærksomheds-funktionen: den *neuropsykologiske, den relationelle og den eksistentielle.*
Opmærksomhedsfunktionen er *neuropsykologisk*[30] set baseret på vores evne til at tilpasse psykisk energi til den aktivitet og "vågenhedsgrad", der er hensigtsmæssig.

Perception, dvs. den proces der omsætter den umiddelbare sansning til meningsfuld information, kræver efterfølgende at vi kan målrette opmærksomheden på en aktivitet over tid. Opmærksomhedsfunktionen er dermed tæt vævet sammen med perceptionen. Både *arousal og perception* er centrale neuropsykologiske begreber.

Neuropsykologisk set har opmærksomhed altså en tæt sammenhæng med egenskaber ved personens fysiologiske beredskab: lige fra den helt basale energitildeling til den allermest komplekse styring af hvilke og hvor mange ting, vi kan fokusere på samtidig.

Vi kender alle fornemmelsen af at sidde i timevis til et foredrag. Der kommer mindre og mindre ilt i lokalet, og temperaturen stiger. Når vi mangler den relevante mængde energi til at være opmærksomme, begynder vores automatiske nervesystem at gøre sig gældende. Vi begynder at gabe og måske endda at strække os for at få et kortvarigt øget iltindtag.

[29]Daniel Stern argumenterer dog for, at spædbørns meget tidlige relationskompetencer er relativt uafhængige af kulturen (Stern, 2000).
[30]Neurologi handler om hjernen – psykologi bl.a. om vores adfærd. Neuropsykologi drejer sig derfor om foreningen af de to – dvs. om sammenhængen mellem hjerne og adfærd.

Mange kan også genkende den modsatte situation. At fare rundt til squash, orienteringsløb, jazzgymnastik eller fodbold, hvor vi brænder mængder af energi af.
I begge situationer regulerer kroppen automatisk energitilførslen.
Nogle børn og unge mangler tilsyneladende i forskellig grad denne reguleringsevne.

Vi vil i det medfølgende materiale lægge op til at undersøge og danne nogle hypoteser om hvilke opmærksomhedsniveauer, den enkelte elev ser ud til at kunne magte i en afgrænset situation.

En lille historie om Peters opmærksomhedsfunktion i skolen:

Peter i 5.kl. sad ofte og stirrede tomt ud i luften. Når han blev spurgt om noget direkte, sagde han som regel *"hva?!"*.

Først efterfølgende blev opmærksomheden rettet imod det, læreren spurgte om. Læreren bemærkede dog, at Peters "psykiske fravær" var værst sidst på skoledagen.

Der var ikke så mange problemer med at følge med midt på formiddagen……

Opmærksomhed er, som det fremgår af eksemplerne, samtidig et *relationelt begreb.* Udviklingen af opmærksomhedsevnen foregår i høj grad i det relationelle "rum" mellem børn og voksne, som Mogens Hansen påpeger i *Børn og opmærksomhed* (2002). Vi kan ikke være opmærksomme uden at være det på noget eller nogen.
Det betyder, at den eller det, vi retter opmærksomheden på, også får afgørende betydning for, om vi er i stand til at fastholde fokus.

Opmærksomhedsproblemer kan være mere eller mindre funderet i rene hjernemæssige forhold. Men de kan altid forstærkes eller reduceres meget af kvaliteten i de relationelle forhold. Lærerens/pædagogens rolle kommer derved naturligt i centrum.
Den ideelle lærer kan iflg. Jan Tønnesvang[31] skabe *det optimale medspillende medspil eller medspillende modspil*[32] for den enkelte elev. Det er den lærer, der formår at skabe et fælles optimalt opmærksomhedsfelt i klassen og dermed måske også flow for nogle elever. Det kan fx ske ved af og til at gøre noget uventet.

[31]Jan Tønnesvang har på baggrund af bl.a. den såkaldte "selvpsykologi" beskæftiget sig meget med relationer i det pædagogiske arbejde. En overskuelig introduktion til Tønnesvangs tænkning gives i artiklen, Lærerens møde med eleven i bogen Lærer i tiden, red. K. Krogh-Jespersen (1997).
[32]Tønnesvang (2002).

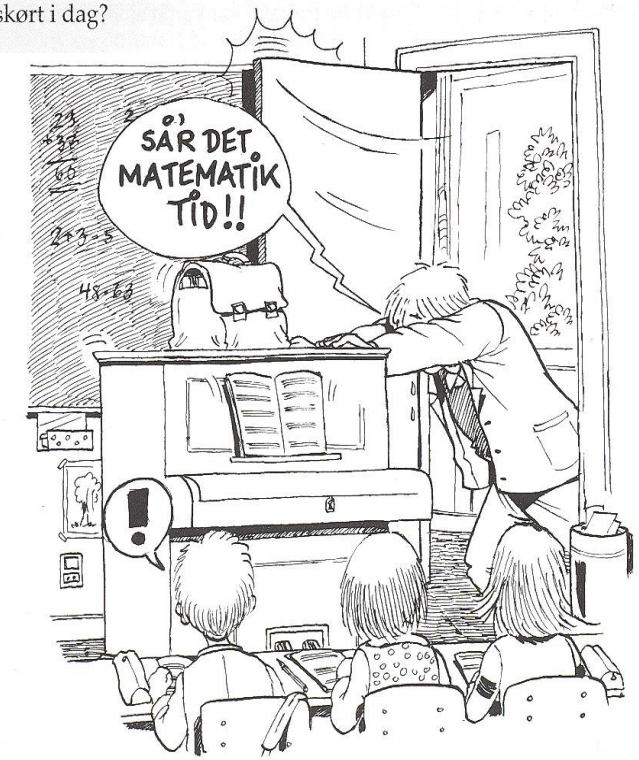
Lad os se på et eksempel:

Matematiktimen i 5.kl. startede med, at døren gik op med et brag, da et klaver kom brasende ind i pæn fart med læreren umiddelbart efter. Klaveret blev plantet midt i lokalet – nogle borde måtte skubbes lidt væk først – og eleverne blev på ganske upædagogisk vis dikteret, hvad de skulle gå i gang med at lave i matematikbogen. Straks derefter gik læreren i gang med at spille på klaveret – og synge til.

Dermed blev der på én gang skabt meget arousal; alle rettede sig op og tænkte: "Hvad foregår her?". Der blev skabt et fælles opmærksomhedsfelt for hele klassen. Læreren havde på denne vis brudt alle andre dagsordener i klassen – og via musikken/sangen skabt mulighed for at elever med problemer med den fastholdte opmærksomhed nu kunne være med i matematikken.

Det uventede skabte samtidig hos nogle elever en floweffekt – på trods af, at der samtidig blev gjort meget for at "forstyrre" opmærksomheden.

Effekten af det uventede holder sig derefter også en vis tid i andre sammenhænge, hvor eleverne er mere opmærksomme på, om han nu også har fundet på noget skørt i dag?



Et andet eksempel:

Anja sad og havde ondt i maven ved tanken om, at to piger fra parallelklassen havde set sig onde på hende og truede hende, fordi de mente hun var lærerens kæledægge.

Hvad skulle hun gøre? De havde jo ikke gjort noget - endnu....

Denne historie er et lidt anderledes eksempel på, at mange ydre faktorer, herunder de relationelle, kan have afgørende betydning for opmærksomhedsfunktionen i pædagogisk sammenhæng.
Når vi så ved, at rigtig mange oplever eller har oplevet at have haft det dårligt i skolen i perioder eller endda hele skoletiden, må vi lægge stor vægt på det relationelle aspekt af opmærksomhedsforståelsen.

Vi har således indkredset to centrale synsvinkler på at undersøge opmærksomhed i forhold til en elev, nemlig:

1. Den neuropsykologiske

2. Den relationelle

Vi mangler så den **3. – nemlig den eksistentielle**. Den der drejer sig om den større mening med livet. "*Hvor er jeg på vej hen netop nu ?*" er et centralt eksistentielt spørgsmål. Hvad er elevens afgørende dagsorden og fokus i sit liv? Hvis dagsordenen for Emil i 5.kl. er hans store forelskelse i Line fra klassen ved siden af, kan det ind imellem være vanskeligt at fokusere og koncentrere sig om skolen.
Elevens "større" personlige dagsorden er af stor betydning for den aktuelle udfoldelse af hans opmærksomhed og flow.

Jan Tønnesvang beskriver dette som udviklingsbestræbelser[33]. Denne størrelse omfatter nogle universelle fokusområder, vi som mennesker altid vil være præget og optaget af - om end i forskellig grad i løbet vores liv.

Neuropsykologi og opmærksomhed

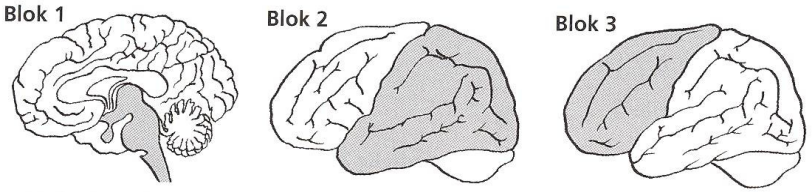
Vi vil nu uddybe den neuropsykologiske side af opmærksomhedsfunktionen.
Opmærksomhed er som før nævnt tæt knyttet til de fysiologiske funktioner, der regulerer vores energiforbrug i forhold til den aktuelle situation, vi befinder os i. Opmærk-

[33] Tønnesvang (2002).

somheden spænder over en stor skala, der i den ene ende har meget svag vågenhed med en næsten ikke-eksisterende bevidst opmærksomhed, som det bl.a. kan ses ved meget alvorligt trafikskadede personer, til i den anden ende af spektret den "ekstreme opmærksomhed", som fx skabes, når vi pludselig er i en farlig situation i trafikken. Sidstnævnte kan være så ekstrem, at den kan dræne os for al energi på sekunder – og man kan være voldsomt udmattet i timer bagefter.
Disse yderpunkter er selvfølgelig sjældent direkte relevante i pædagogisk sammenhæng.

Men omfattende opmærksomhedsproblemer i skolen kan have baggrund i neurologiske dysfunktioner, der eksempelvis kan være opstået som følge af mangel på ilt ved fødslen eller ved trafikskader.

Opmærksomhedsfunktionerne kan med stor sandsynlighed lokaliseres til bestemte områder i hjernen. For bedre at forstå dette, vil vi se på en "klassisk", men stadig gangbar hjernemodel – først udviklet af den russiske psykolog Luria. Der er tale om den såkaldte blokmodel med opdeling af hjernen i tre dele[34].



Blok 1 er den del af hjernen, der ligger bagest i hovedet og strækker sig ned i den forlængede rygmarv. Det er den udviklingsmæssigt set ældste del af hjernen, og den tager sig af meget basale funktioner som fx regulering af energi og livsvigtige automatiske processer som åndedræt og temperatur.

En hensigtsmæssig regulering af energitilførslen ("arousal") er, som før nævnt, en helt grundlæggende forudsætning for en velfungerende opmærksomhedsfunktion. Hvis der bliver "skruet for meget op for hanen" (hyperarousal), kan resultatet blive en meget urolig og "overgearet" adfærd – altså en adfærd, der "brænder energien af i et opskruet tempo".
Denne "hyperaktivitet" kan, i pædagogisk sammenhæng, blokere for en hensigtsmæssig opmærksomhedsfunktion. Det er indlysende, at det for en hyperaktiv er svært at fastholde fokus i en læreproces, der kræver at man sidder stille i længere tid og løser skriftlige opgaver sammen i en gruppe.

[34]Se Luria (1989) i litteraturlisten.

Omvendt er der også elever, der har "skruet for lidt op for hanen" (hypoarousal). De gaber måske ofte eller sidder uroligt på stolen for at holde sig selv i gang, vel at mærke også når de er kommet i seng til tiden og har fået morgenmad.

Uanset hvor alvorlige disse tilstande er – og der er jo nogen, der ligefrem har en diagnose[35] hæftet på sig – så er det velkendt, at fysisk aktivitet kan være med til at regulere det psykiske energiniveau (en mindre sund, men vel ligeså benyttet metode, er indtagelse af stimulerende drikke som te, kaffe og cola).
Der kan derfor være behov for at medtænke fysiske aktiviteter i undervisningen for at justere energiover- eller underskuddet til et funktionelt niveau.

Elever med begge typer af opmærksomhedsvanskeligheder kan have glæde af fysisk aktivitet. Elever, der har tendens til, at der bliver "skruet for lidt op for hanen" (hypoarousal) har et opmærksomhedsniveau, som kræver løbende ydre stimulation, for at de ikke mister opmærksomheden – eller ligefrem falder i søvn.

For sådanne elever kan der også i nogle tilfælde skabes en mere relevant energi ved at bruge "walk and talk"-princippet. Ved at gå og tale samtidig understøttes og fremmes den fysiske energibalance og læring fremmes.

Nogle tænker måske straks at det ikke er realistisk – men brug af meterhjul, vinkelmålere og kompasser i matematik, rytmiske aktiviteter i musik, ekskursion til den nærmeste park i natur & teknik samt mange andre tilsvarende praktiske aktiviteter, vil kunne understøtte opmærksomhedsfunktionerne ved hypo-arousalproblemer.

Det er da også noget, vi i en vis udstrækning allerede gør – skovbørnehaver og friluftsskoler er steder, hvor det er sat i system.

Blok 2, den bagerste og midterste del af hjernen, analyserer alle vore sanseindtryk. Den modtager en konstant strøm af data fra vore sanser om vores fysiologiske status, temperatur, åndedræt og andre basale funktioner (fra blok 1) og omsætter disse til meningsfulde informationer. Altså ikke bare modtagelse, men også bearbejdningen af enorme mængder af data – det vi før kaldte perception – og dermed også konstruktion af ny hukommelse.

Denne bearbejdningsproces kan reduceres eller forstyrres af ydre faktorer som syns- og høreproblemer. Dette vil derfor være væsentligt at undersøge i forbindelse med nogle former for opmærksomhedsproblemer. Derudover vil skader i blok 2 kunne

[35]DAMP er nok en af de mest velkendte af sådanne diagnoser vedr. opmærksomhedsvanskeligheder. DAMP står for en dysfunktion (D) mht. opmærksomhed (A= attention) , motorisk (M) og perception (P). ADD og ADHD er eksempler på andre lignende diagnoser. A og D står for det samme som før. H= hyperaktivitet.

påvirke opmærksomhedsfunktioner, hvis perceptionen er reduceret på grund af hukommelses- eller bearbejdningsproblemer. Det er svært at bevare fokus på noget, hvis man ikke kan finde mening og system i tingene.

Blok 3, den udviklingsmæssigt yngste del af hjernen, er sæde for de såkaldte *eksekutive funktioner*, der drejer sig om hele styringen og overvågningen af vore handlinger. Kernebegreberne i blok 3 er: *selvindsigt, selvregulering, planlægning samt overvågning af og overblik over egen tænkning og følelsestilstand*. I pædagogisk sammenhæng står blok 3 således for elevens evne til at: *tage initiativ, hæmme impulser, ordne og strukturere og danne indsigt*. Blok 3, der dækker den forreste del af hjernen, også kaldet frontallapperne, "tager sig altså af den overordnede styring" i et kompliceret samspil med hjernens øvrige dele.

Grundlæggende opmærksomhedsproblemer kan have udspring i små eller store skader et eller flere steder i de tre blokke. En sådan skade vil kunne påvirke funktioner i andre dele af hjernen – også i form af opmærksomhedsvanskeligheder.
Hyper- eller hypoarousalproblematikker er typisk lokaliseret i blok 1, altså dybt i vores mest oprindelige hjerne. De kan have betydning for funktionerne i hjernens øvrige dele.

Men en stor del af de opmærksomhedsproblemer, man kan konstatere i folkeskolen, bør helt sikkert anskues som udtryk for alt muligt andet end hjerneskader. Fx som mangelfuld opdragelse, manglende sociale kompetencer, forkert ernæring, for lidt motion, forskel i personlige kompetencer, stress, krise, manglende motivation *samt ikke mindst som noget, der har med uhensigtsmæssige relationelle forhold at gøre. Således som vore mange eksempler har peget på.*

Opmærksomhedsformer

Vi vil i det følgende skitsere en model for forskellige niveauer af opmærksomhed. En model, som kan bruges i det pædagogiske arbejde[36].

Der findes flg. opmærksomhedsformer:

1. Vågenhed
2. Fokuseret opmærksomhed
3. Fastholdt opmærksomhed
4. Udvalgt opmærksomhed
5. Fleksibel opmærksomhed
6. Delt opmærksomhed

[36]Sohlberg & Mateer (2001), Hilling (1998), Hilling, S. & Kristensen, R, (1999).

1. Vågenhed

Den mest basale forudsætning for opmærksomhed er vågenhed.

Det helt nyfødte barn har som basis en vågenhed, en sansning[37], der ikke umiddelbart er rettet imod noget bestemt. Anders Gade definerer sansning som "at modtage stimuli via sanserne, en digital funktion, der kræver opmærksomhed og samtidig er en del af den". Ifølge Daniel Stern og andre spædbarnsforskere[38] kan barnet i løbet af få dage – eller måske ligefrem allerede straks ved fødslen – fokusere i en form, som vi må se som den fysiologisk set mest basale form for opmærksomhed.

Denne basale form for opmærksomhed, altså decideret vågenhed, opfattes almindeligvis ikke som et problem i folkeskolen. Der kan dog være tale om elever med meget lavt blodsukker på grund af manglende morgenmad eller ustabil ernæring med for mange tomme kulhydrater. Eller selvfølgelig egentlige sygdomme.
Et varmt og iltfattigt lokale kan som tidligere nævnt også resultere i opmærksomhedsproblemer, hvilket de fleste kender fra en hed sommerdag i et klasselokale, hvor solen bager ind.

2. Fokuseret opmærksomhed

Fokuseret opmærksomhed er den første egentlige og samtidig den mest grundlæggende opmærksomhedsform. Den følger med op igennem det kognitive hierarki af opmærksomhedsformer, som vi lærer at mestre – om end i forskellig grad – i løbet af vores barndom. Det betyder, at opmærksomhedsformerne ikke erstatter hinanden, men derimod efterhånden differentieres til et avanceret parallelt niveau.
Den fokuserede opmærksomhed indebærer, at vi stiller skarpt på noget og derved bevidst fravælger noget andet.
Fokuseret opmærksomhed er en grundlæggende funktion i al informationsbearbejdning. De fleste generelle definitioner på opmærksomhed lægger sig derfor også tæt op ad fokuseret opmærksomhed, men over tid. Det vil sige, at andre definitioner inddrager det aspekt, at den basale fokuserede opmærksomhed først får pædagogisk værdi, når det mestres over en vis tid, så det giver mulighed for læring. Det er hvad vi efterfølgende forstår som fastholdt opmærksomhed.

Anne Vibeke Fleischer definerer eksempelvis opmærksomhed som "evnen til bevidst at udvælge stimuli uden at lade sig aflede af andre stimuli imens[39]."

[37]Gade (1998).
[38]Et spædbarn kan genkende lugten af sin egen modermælk efter fire døgn. Se Stern (2000).
[39]I Kristensen & Hilling (1999) og Fleischer (1990).

3. Fastholdt opmærksomhed

Det spæde barns opmærksomhedsspændvidde, dvs. den tid det kan fokusere på noget bestemt, er måske kun på få sekunder. Altså en meget kort spændvidde for den fastholdte opmærksomhed. Udviklingen og differentieringen af det lille barns perception vil derfor være afhængig af, at barnet lærer at kunne udvide tidsrummet for fastholdt opmærksomhed yderligere. Stern[40] har i den forbindelse påvist, hvor stor betydning kvaliteten af de tidlige dyadiske og senere triadiske[41] relationer mellem baby, mor og far har for udviklingen af opmærksomhedsspændvidden.

Nogle generelle definitioner vægter aspektet med fastholdelse:

> Vergason definerer opmærksomhed som *"at reagere på nye og fremmede input, eller det perceptuelle valg; styring af perception imod udvalgte stimuli"*.
>
> Han definerer i forlængelse heraf koncentration som *"styret opmærksomhed i forhold til at løse problemer over tid"*[42].

Koncentration i Vergasons forståelse kræver derfor fokuseret opmærksomhed over tid, altså *fastholdt opmærksomhed*.

En af de centrale parametre for opmærksomhedsproblemer bliver således tidsfaktoren. Hvor længe kan opmærksomheden fastholdes på noget eller nogen – *og næsten lige så vigtigt: Hvor længe kan opmærksomhed holdes væk fra noget andet, som måske er mere sjovt, men ikke lige det centrale på den pædagogiske dagsorden?*

Den fastholdte opmærksomhed er således en iboende forudsætning for koncentration – og dermed også, som før nævnt, for flow. Uden den reduceres den bevidst kognitive læring tilsvarende.
Den fastholdte opmærksomhed kan pædagogisk set blive udfordret i flg. sammenhænge:

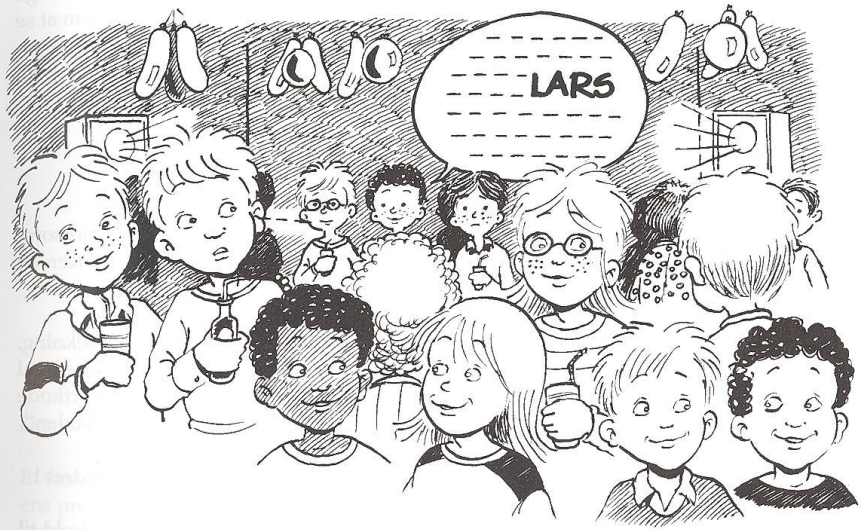
- *Rutinemæssige situationer*, hvor det kræver en indsats at fastholde opmærksomheden, fordi aktiviteten er ensformig, kedelig og/eller trættende.
- *Komplekse situationer*, hvor vigtige informationer "går hen over hovedet på en" – og man bliver stresset, fordi man ikke kan overskue hvad der foregår, hvad spillereglerne er og hvad der kræves.

[40]Stern på konferencen Relationer og pædagogik, 2003.
[41]Dyadiske: mor-barn relationer. Triadiske: Mor, far, barn relationer.
[42]Vergason (1997).

- Det hele kan også være uforståeligt på grund af *manglende fælles sprog*, eller hvis man simpelthen ikke hører dele af udsagnet.[43]

4. Udvalgt opmærksomhed

Den udvalgte opmærksomhed kræver en stabil evne til at fastholde opmærksomheden på noget udvalgt mellem et mylder af "støjkilder".



"Cocktailpartyeffekten" refererer til det fænomen, at vi, selv om vi er fuldstændig optaget af at tale med én person til festen, kan blive afledt, hvis vores navn nævnes i den anden ende af lokalet.
Det betyder, at selv om vi er koncentrerede om noget bestemt, så har vi også evnen til at være på vagt samtidig, idet vi hører ting, der kan have speciel betydning for os. Det kan være en, der nævner vores navn i en anden samtale.

[43]En rapport fra Vejle Amt om tosprogede med behov for særligt tilrettelagt undervisning eller specialundervisning viste, at gruppen havde mange syns- og høreproblemer, der ikke var taget højde for og som derfor kunne have betydning for opmærksomhed og læring. Dette kan i forskellig grad også være tilfældet for tosprogede elever i folkeskolen. Kristensen & Haue Bentsen (2001).

5. Fleksibel opmærksomhed

Baggrunden for den fleksible opmærksomhed kan sandsynligvis findes i den samme "evolutionære" kendsgerning, nemlig at vores forfædre gennem millioner af år har haft et helt basalt behov for permanent at kunne "være på vagt" overfor omgivelserne – farlige dyr, truende vejrfænomener, fjender osv. – også selv om de rettede deres fulde opmærksomhed mod noget andet. Det drejer sig om evnen til hurtigt at kunne skifte fokus og senere at finde tilbage igen.

Hvis vi genkalder os orienteringsløbsituationen fra tidligere i bogen, så er der i mange situationer brug for den fleksible opmærksomhed. Fx når man skal skifte mellem at se helhederne i landskabet og detaljerne på kortet. Problemer på dette felt kan også ses i de mindste klasser, hvis der opstilles plus- og minusstykker imellem hinanden, og eleven ikke magter at skifte imellem de to former, fordi fleksibiliteten mangler.

6. Delt opmærksomhed

Den fleksible opmærksomhed fra før overlapper lidt med den sidste opmærksomhedsform, nemlig den delte opmærksomhed, som samtidig er den mest avancerede form for opmærksomhed.

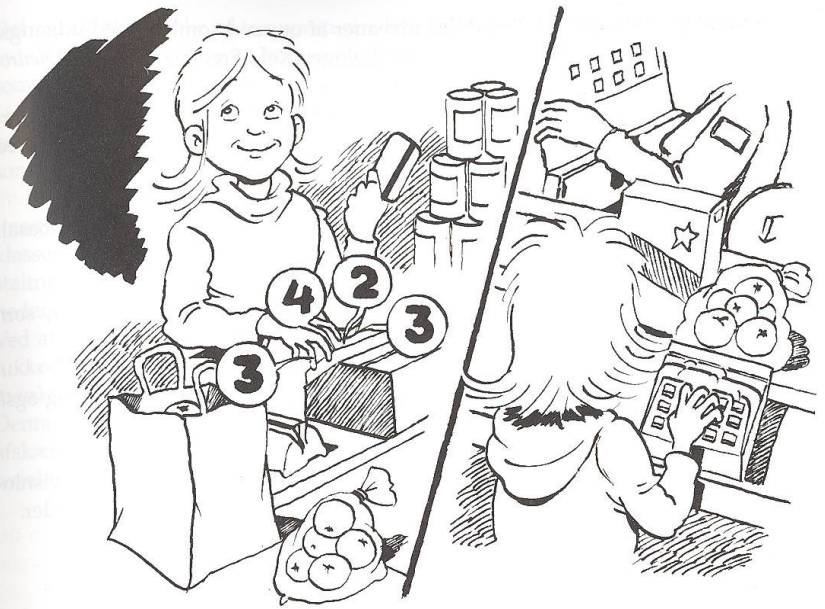
Den forudsætter, at de øvrige opmærksomhedsformer mestres i en vis udstrækning, og er baseret på, at vi er i stand til at automatisere mange processer i forbindelse med rutinemæssige aktiviteter. Kodning af cykellåsen og indtastningen af en dankortkode foregår typisk som helt automatiserede processer, hvor "fingrene selv husker koden".

Det går som regel fint indtil den dag, hvor tasternes placering på tastaturet ændres !

Læsning er et af de mest tydelige eksempler på automatiserede processer i forhold til skoleverdenen. Først når læseprocessen er godt på vej til at blive automatiseret, bliver der frigjort kapacitet i hjernens centre til at koncentrere sig om indholdet.

Dette taler for, at der sættes fokus på at prioritere svage læseres automatisering af læseprocessen relativt højt i forhold til indholdsforståelsen. Det er naturligvis vigtigt også at få fornemmelsen af at forstå det læste. Dette kan understøttes ved at handlingens essens fortælles inden læsningen, så der skabes mening i læseprocessen.

Den delte opmærksomhedsfunktion bruger vi eksempelvis, når vi kører bil og samtidig taler med en, der sidder ved siden af. Samtalen går fint, så længe der ikke sker uventede ting på kørebanen. Men chaufføren stopper brat samtalen, hvis der sker uventede ting, som gør det nødvendigt at slå over fra "automatpilot" til mere bevidst kørsel.



Den delte opmærksomhed er altså betinget af automatiseringen af en af processerne.

Et fænomen, der yderligere belaster den fleksible opmærksomhed er, hvis to næsten ens processer "forstyrrer hinanden". Det kan fx opstå, hvis to elever ved samme bord hver for sig regner højt. De vil kunne "blande hinandens tal sammen", hvorimod en højtlæsning hos den ene ikke vil skabe den samme interferens. Både den fleksible og den delte opmærksomhed kan således understøttes ved at sikre dels at den ene proces er automatiseret, dels at de arbejder med opgaver så forskellige, at de ikke forstyrrer hinanden.

Når nogle piger i 10. klasse hævder, at de godt kan lytte i biologitimerne, mens de strikker, så kan de faktisk have ret!

De kan strikke som en automatiseret proces – med mindre mønstret er meget kompliceret – og samtidig lytte, hvis de altså mestrer at fastholde den fleksible og delte opmærksomhed i længere tid.

Vi har i dette afsnit beskrevet forskellige niveauer af opmærksomhed med udgangspunkt i det neurologiske potentiale. Neuropsykologen Keld Fredens påpeger at *neuropædagogik er specialpædagogik*.[44]
Vi er langt hen ad vejen enige heri, men mener at normalundervisningen – med skærpede krav om individuelle undervisningsplaner, differentiering og rummelighed – med fordel kan lade sig inspirere af neuropædagogikken.

Vi kan ud fra gennemgangen af opmærksomhedsformerne opsummere, at der basalt set er to grupper af opmærksomhedsproblemer:

1.Omfattende *opmærksomhedsproblemer med markante neurologiske dysfunktioner*, som kræver skræddersyede specialpædagogiske og rent fysiske tiltag.

2. Mere *diffuse opmærksomhedsproblemer med andre årsager, fx relationelle*, som dog også kan afhjælpes med specialpædagogiske metoder.

Kravene om "individualisering" og "rummelighed" gør altså, at "normalundervisningen" med fordel kan lade sig inspirere af nogle af specialundervisningens metoder.

Et opmærksomhedsfastholdende miljø

Omfattende opmærksomhedsproblemer kræver som oftest, at omgivelserne rent fysisk indrettes, så den pågældende elev lærer mest muligt på trods af begrænsningerne. Der kan være tale om, at eleven skal have en anden fysisk placering i klasselokalet. En placering der skaber ro ved at afskærme imod for mange ydre input. Det kan også være ved en placering forrest i klassen og ikke for tæt på andre elever – især ikke elever med samme problemer.

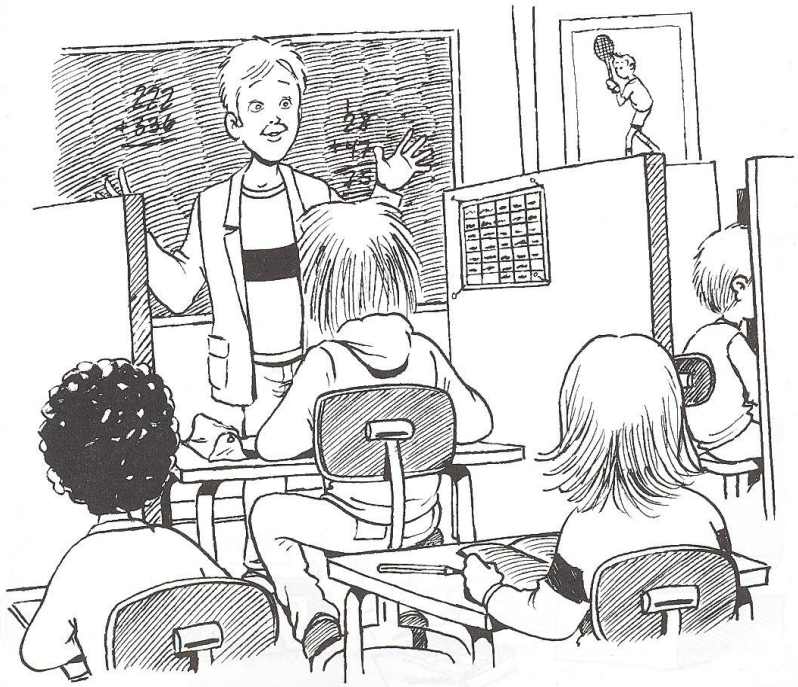
Generel reduktion af støjniveauet i klassen kan understøtte et bedre miljø for opmærksomhedsfunktionerne hos alle elever. Det kan gennemføres ved støjdæmpende foranstaltninger som tæpper på væggene og dæmpende materialer i loftet. Klassen kan også udstyres med et "kunstigt øre", der måler støjen og blinker, når støjniveauet er for højt.

Godt lys i klassen er for mange elever med til at skabe bedre forudsætninger for at fastholde opmærksomheden. Godt lys kan blandt andet opnås ved at male klassen i hvide eller lyse nuancer.

[44]For en uddybning af neuropædagogikken, se fx Charlotte Ringsmoses bog Hjerne og læring – fra neuropsykologi til neuropædagogik (2000). Jelling: Forlaget Munkholm.

Det er vigtigt at tænke på temperaturen, hvis lokalet ligger, så solen kan skinne direkte ind. Varme er en energidræber, som gør det endnu sværere for elever med opmærksomhedsproblemer. Solfiltre i form af film på ruderne kan reducere dette problem.
Ligeledes kan andre fysiske faktorer som fx dehydrering og lavt blodsukker skabe konfusion og desorientering hos eleverne og dermed momentant reduceret opmærksomhedsfunktion.

I nogle situationer kan problemerne løses ved at opsætte korte, lave skillevægge fx i klassens midtergang, så udsyn til siden reduceres, men ikke helt fjernes. Denne foranstaltning kan især hjælpe elever, som også selv er motiverede for at øge opmærksomheden.
Ved at placere samme form for skillevægge langs en ydervæg kan der skabes gode, lukkede arbejdspladser til udvalgte elever, der har behov for hjælp til at fastholde opmærksomheden på selvstændigt arbejde over tid.
Denne form for "båse" kan i den ene side bestå af en stigereol med en plade som afskærmning. Dette giver så samtidig opbevaringsplads til elevens undervisningsmaterialer.

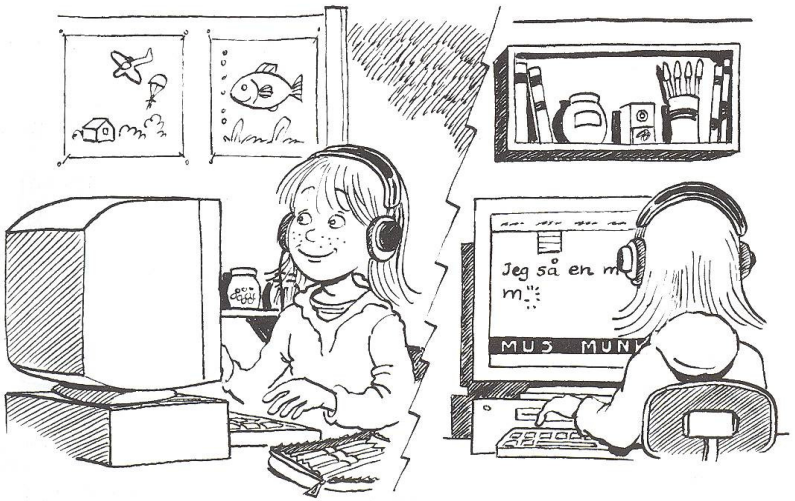


Der kan også etableres afskærmning ved at lave arbejdsstationer med PC, hvor der samtidig anvendes hovedtelefoner. Computeren er et særdeles velegnet redskab til at tilrettelægge individuel undervisning efter, hvor længe og hvordan en elev magter at fastholde sin opmærksomhed på et emne. Computerprogrammer kan både være med til at træne opmærksomhedsfunktionerne og til at skabe rammerne for ydrestyrede, afpassede forløb for enkelte elever – mens læreren så anvender sin tid på de andre.

I dagens righoldige udvalg af software findes programmer, der kan fastholde opmærksomheden hos mange elever ved hjælp af hyppige skift og valg. Desuden kan nogle programmer via mange gentagelser "samle op på" og derved fastholde det, der evt. ville være mistet på grund af opmærksomhedsproblemer.

Læseprocessen

Læsning er en af de vigtigste redskaber til læring i dagens folkeskole. Læseprocessen er bl.a. svær, fordi den kræver automatisering. Ved omfattende opmærksomhedsproblemer, kombineret med forskellige grader af læsevanskeligheder, besværliggøres læseprocessen yderligere, så læsetempoet kan komme meget langt ned. Behovet for at stave sig igennem teksten kan dermed blive så omfattende, at der ikke opnås meningsfuld forståelse. Det virker igen forstærkende på opmærksomhedsproblemerne, når meningen og derved en del af motivationen forsvinder.



I sådanne sammenhænge kan PC-programmer som "CD-ord", "Den talende bog", "Tegneserien 2000", "Staver DK" ,"Iris Ordbank" og "Vise Ord"[45] være med til at understøtte både skrivning og læsning og dermed hjælpe eleven med at fastholde opmærksomheden på indholdet og på læsning og skrivning som redskaber for læring. Og det måske endda i en grad, der understøtter et reelt flow!

Et eksempel hentet fra en anden skoleform kan illustrere dette:

> En designstuderende havde på grund af ordblindhed store problemer med at tilegne sig de nødvendige faglige tekster, selv om motivationen var helt i top. Dette blev for en stor del afhjulpet ved hjælp af stave- og læseprogrammer til computeren.
>
> Det flow, som den studerendes gode kreative evner var med til at skabe i hans praksisudførelse, blev øget af muligheden for at læse de nødvendige faglige tekster – som nu også kunne suppleres med selvvalgte fagtekster efter eget ønske – og endda på engelsk!.[46]

Når børn og unge bliver testet af en "udefrakommende" person, fx en speciallærer eller en læsepædagog, er det vores erfaring, at det ofte viser sig at eleverne kan fastholde opmærksomheden langt ud over, hvad elevens lærer almindeligvis havde forventet – og til daglig oplevet.

Vi tror, det kan skyldes to ting:

1. Den kendsgerning, at der i mange tests til stadighed skiftes imellem forskellige aktiviteter og dermed skabes opmærksomhed.
2. Det "nye", relationelle, i situationen: en ny lærer og noget nyt materiale, der tilsammen skaber basis for en umiddelbar og opmærksomhedsskabende kontakt.

Dette understreger ikke overraskende lærerens rolle som meget afgørende i forhold til at skabe opmærksomhed på alle planer.

[45] Man kan finde en opdateret oversigt over en del af disse programmer på Mikroværkstedets hjemmeside, www.mikrov.dk

[46] Kristensen, René. (2004). Arbejdstitel: "Kom bare an med den engelske litteratur. Ordblind – og hvad så"?

Underviseren

Paradoksalt nok kan der i arbejdet med at skabe og fastholde fælles opmærksomhed i klassen være behov for to helt modsat rettede mønstre hos underviseren.

Det ene er en cirkulær undervisningsform, hvor læreren vender refleksivt tilbage til det gennemgåede stof og knytter tråde til personlig viden og erfaringer. Han bruger opsamlende gentagelser kombineret med nye begreber, som kobles til det tidligere lærte.[47]
Denne proces vil være præget af en kontinuerlig "samlen masker op" i læringens på én gang enkle og komplekse strikkemønster.

Den anden form ses i historien om matematiklæreren og klaveret. Læreren gør noget uventet, som ikke har nogen direkte sammenhæng med indholdet, men alligevel skaber undren, øget vågenhed og opmærksomhed ved at forstyrre forventningerne. "Hvad mon han nu har gang i?" Denne effekt vil også kunne påvirke de dage, hvor der ikke sker noget uventet.

Det kræver erfaring at mestre paradokset imellem at have fokus både på magien, det uventede, og samtidig fastholde en vis stringens, struktur og forudsigelighed i læreprocesserne.
Magien som tryllebindende element kendes fra de tidlige klasser, hvor eleverne kan være fuldstændig opslugte af fortællinger, der kobles sammen med deres egen virkelighed og fantasi. Flowet skabes i det narrative felt, i fortællingen, af det på én gang overraskende og genkendelige både i eventyret og i virkelighedens gode historier.
Sådanne metoder kræver, at læreren kan jonglere med sit stof og sine virkemidler, hvilket kan være uoverskueligt ikke mindst for nye lærere.

Analyser og analyseproblemer

Opmærksomhedsproblemer kan medføre analyseproblemer, der igen kan være forstærkende på opmærksomhedsproblemerne.

Analyser laver vi uafbrudt i hverdagen. Hvis vi som lærere kommer ind i en klasse, hvor der er larmende tavshed, ved vi at noget er galt. *Vi analyserer ved at sammenligne med erfaringer*. Dermed er det neuropsykologiske analysebegreb sammenligneligt med kognitiv stil, som det beskrives af neuropsykologen Steen Hilling.[48]

[47] En systemisk inspireret arbejdsproces. Tomm, Karl (2000).
[48] Hilling, Steen (2000).

Hvis vi lægger en tegning foran en elev og beder ham tegne den efter eller huske den, vil han gå i gang med at afkode tegningen ved at registrere og systematisere den på netop den måde, der giver mest mening for ham. *Der ligger altså en analyse bag at overføre/ eftertegne en tegning eller at huske den.*

En historie om analyseproblemer

Peter og Anne skal sammen tegne en kopi af grundplanen på en gård. De aftaler at starte i hver sin ende og sætte de store ark sammen bagefter. Da de skal sætte det sammen, viser det sig, at Peters del er dobbelt så bred som Annes. Desuden har han tegnet den i flere dele, fordi han har opfattet nogle skillevægge, som om huset var delt op i flere små bygninger. Han har også byttet om/spejlet sin tegning, så vinduerne vender ind imod gårdspladsen og døren er kommet på ydersiden. Peter kan ikke se det, mens han arbejder, fordi han har analysevanskeligheder – og synes da i øvrigt det ligner den rigtige tegning godt nok. Peter vil ofte få "rod i læringen", idet han ikke opfanger misforståelsen.

Hvad værre er, så er det de lagrede erfaringer, vi bruger til at sammenligne med, når vi bygger nyt på, altså lærer nyt. Det vil sige, at Peters hukommelse også har analyseproblemer. Der er risiko for dobbeltfejl.

I analysen ligger en af de vigtigste forudsætninger for læring, nemlig evnen til at ***reducere*** *omfanget af informationer, der skal huskes, ved at systematisere og skabe overordnede systemer.*

Hvis Peter ofte har misforståelser af samme type som ved tegneopgaven, er det aktuelt at spørge, om han mon har problemer med at begå sig i samspil med kammerater og lærere.

Tænk, hvis Peter misforstår/ altså analyserer mange situationer helt anderledes end kammeraterne og derfor reagerer aggressivt, hvor andre ikke ser nogen grund til det, simpelthen fordi han ikke kan holde styr på de mange faktorer i et socialt samspil!

Analyseproblemer kan således på et kognitivt grundlag skabe mange problemer for relationerne til andre mennesker.

Analyse og hukommelse

Analyse[49] er således afhængig af dels det kognitive analyseapparat, dels arbejdshukommelsens spændvidde.

Den følgende opgave kan give et billede af sammenhængen imellem analyse og mulighederne for at danne hukommelse, altså at lære noget.

En opgave til læseren

Prøv at læse denne talrække en gang. Luk øjnene og prøv at huske flest muligt.
2-6-9-5-3-4-1-8-7-1
Hvor mange kunne du huske?

Så prøv hvor mange tal du kan huske af denne række:
2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22-24-26-28-30-32-34-36-38-40

Vi antager, at du forbedrede mængden af huskede tal ved at du i stedet for tallene huskede én regel, nemlig: "de lige tal fra 2 til og med 40".

Analysen har givet os en strategi til at klare opgaven og dermed også til at kunne huske meget mere end i første runde.

Forudsætningen for at analysen lykkes er, at perceptionen indenfor de enkelte sansekanaler er i orden, og at opgaven mestres på det niveau den stilles. Dette indebærer at analyseproblemer også afspejles i en arbejdsopgaves sværhedsgrad.

Altså, jo sværere opgave, jo flere vil kunne få opmærksomhedsproblemer, MEN der kræves altid et vist kognitivt grundberedskab for at få analyser til at fungere i forhold til vores komplekse omverden.
Opmærksomhed og hukommelse er nogle af de mest afgørende faktorer, men meget centralt er også selve evnen til at reflektere, lave analysen og ud fra denne skabe strategierne. Se evt. modellen side 11. Den påpeger, at opmærksomhedsproblemer kan afspejles på forskellige niveauer i sammenhæng med selvets beredskab.

Analysepotentialet befinder sig i modellen øverst i selvets kognitive konstituering.

[49]Analyseproblemer: Begrebet indgår bl. a. i PAS-materialet v. Steen Hilling. Munkholm Forlag, Jelling.

Opmærksomhedsproblemer vil typisk kunne medføre, at ikke alle informationer er tilstede i en analyse og derfor medføre manglende eller utilstrækkeligt grundlag for en reel forståelse af en opgave eller en situation. Det kan igen medføre, at en undervisningssituation mangler mening for en elev, fordi han ikke har fået det hele med og måske tilmed sætter "brikkerne i puslespillet" forkert sammen på grund af en misforstået eller utilstrækkelig analyse.

Hvis denne form for problemer opstår, kræver det en væsentlig mere understøttende pædagogik, som forærer eller tilrettelægger "hele analyser eller dele af analyser" til en elev med henblik på at skabe grundlag for indsigt i en opgave. Øget forståelse vil skabe øget motivation og opmærksomhed. Det er derfor relevant at forholde sig til analyseproblematikken i forhold til opmærksomhedsproblemer, men også i forhold til manglende flow i læring og socialt samvær.

Opmærksomhed og hukommelse

Hukommelsesspændvidde
Vores korttidshukommelse for tal er blevet undersøgt grundigt, og Miller[50] påviste allerede i 1956, at denne hukommelsesspændvidde var ret kort. Han opregnede den til at være 7 +/- 2, altså mellem 5 og 9 for de fleste mennesker. Denne spændvidde kan kun give et forsigtigt bud på generelle hukommelsesproblemer.

Talspændvidden kan undersøges meget enkelt ved at bede eleven eftersige et stigende antal cifre og notere, hvor langt eleven kan nå.

Talspændvidden 1	**Kommentarer**
3 8 6 4 9 5 7 5 3 6 9 1 6 5 0 1 4 2 7 0 3 2 5 8 4 8 3 7 5 9 2 4 6 9 1 6 4 7 8 5 2 0	Vær opmærksom på, at dette kun kan give et hint om hukommelsesproblemer, idet der ikke indgår bearbejdning eller meningsdannelse i denne form. Til gengæld er opgaven en hurtig indikator på, om elevens arbejdsform skal undersøges mere grundigt for at påvise hukommelsesproblemer.

[50]G. Miller (1956).

Arbejdshukommelsen

Korttidshukommelsen kan også forstås som en arbejdshukommelse. Denne fortolkning forudsætter, at det huskede bliver bearbejdet. En afprøvning af arbejdshukommelsen viser store variationer. Bearbejdningen af det huskede vil nemlig kunne afsløre problemer, der virker forstyrrende for fastholdelse af opmærksomhed og meningsfuld læring.

> En meningsfuld analyse af noget konkret eller en situation kræver som nævnt at eleven kan huske – og samtidig bearbejde en vis mængde informationer for at kunne forholde dem meningsfuldt til hinanden på baggrund af sine erfaringer.

Arbejdshukommelsen kan undersøges ved at arbejde med aktive processer samtidig med, at de skal huskes.

Det ses her, at opmærksomheds- og hukommelsesproblemer kan have en tæt sammenhæng, idet en fastholdt og fokuseret opmærksomhed er basis for at kunne huske den bearbejdede viden. Bearbejdningen er desuden både forudsætningen for og indholdet i den analyse, som skaber mening og overskuelighed i en læringssituation – og som i den sidste ende er en del af forudsætningerne for at kunne komme i flow.

Talspændvidde 2

2 9
3 0 6
4 6 4 7
5 2 7 6 0
6 4 8 5 3 9
7 4 6 2 5 0 1
8 7 1 4 3 5 2 9
9 0 8 3 5 2 7 8 6

Arbejdshukommelse

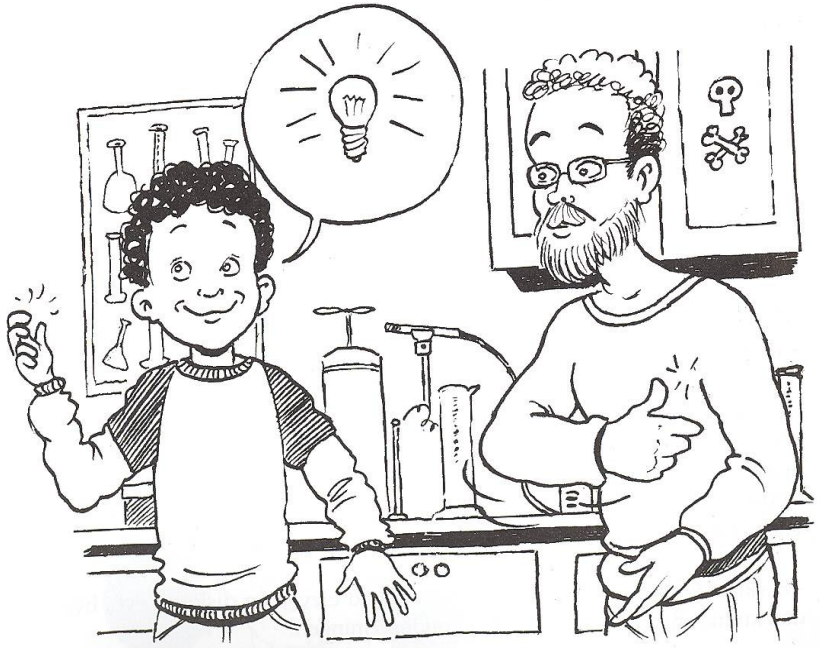
Læs talrækkerne højt for eleven en ad gangen og bed ham om at gengive tallet med 1 tillagt.
(Dvs. 2 og 9 bliver til 3 og 10)
Notér spændvidden. Hvordan forholder denne sig til talspændvidde 1 ? Er der basis for at arbejde med mange informationer samtidig med en enkel analyse af en situation?

Prøv flere gange og spørg efterfølgende, hvilke strategier der blev brugt til at huske og bearbejde tallene. Noter disse med henblik på yderligere arbejde med strategier.

Den visuelle hukommelsesspændvidde

Vi kan her undersøge den visuelle spændvidde. Den er central, fordi mange elever er stærkere til at arbejde i billeder end lyd, når noget skal huskes.

- Giv eleven arbejdsark nr. 6 med 35 billeder og bed ham huske flest muligt.
- Lad ham studere billedet i ca. 30 sekunder.
- Gem arket og lad ham sige flest mulige billednavne højt.
- Noter hvilke og hvor mange.
- Gentag øvelsen og noter på samme måde.
- De samme enheder må gerne nævnes igen.
- Bemærk, om eleven kategoriserer fx dyr, frugt, mad eller lignende.



Visuelle huskestrategier og visuel spændvidde

- Giv nu eleven arbejdsark nr. 6 igen.

- Bed ham fortælle, hvad han gjorde for at huske billederne.

- Spørg efterfølgende, om der var flere strategier han kunne have brugt, når han nu ser arket igen.

- Noter elevens forslag til strategier.

- Spørg, om der var nogle billeder, der specielt tiltrak opmærksomheden.

- Noter fokuspunkter og interessepunkter, der kunne understøtte opmærksomhed som tema i undervisningen.

- Overvej efterfølgende, om flere eller andre afledte huskestrategier kunne understøtte læring og dermed skabe basis for at fastholde opmærksomheden og skabe flow?

- Diskuter dine overvejelser og forslag med eleven.

Undersøgelse af verbale huskestrategier

- Lad eleven læse en side af en bog på et funktionsrelevant niveau. (Ved store læseproblemer læses siden højt for ham).

- Lad ham efterfølgende genfortælle teksten og noter, hvad han huskede: navne, steder, tid, struktur eller andet.

- Hvordan huskede han det? Hvis der ikke blev husket meget, så lad ham overveje strategier til at kunne huske det bedre (fx ved gentagelse eller ved at finde nøgleord).
- Prøv det, eleven foreslår som sin strategi, på en ny side i bogen og se, om det virker bedre.

- Beskriv og præciser strategien sammen med eleven og diskuter evt., hvordan den kunne anvendes i andre dele af undervisningen.

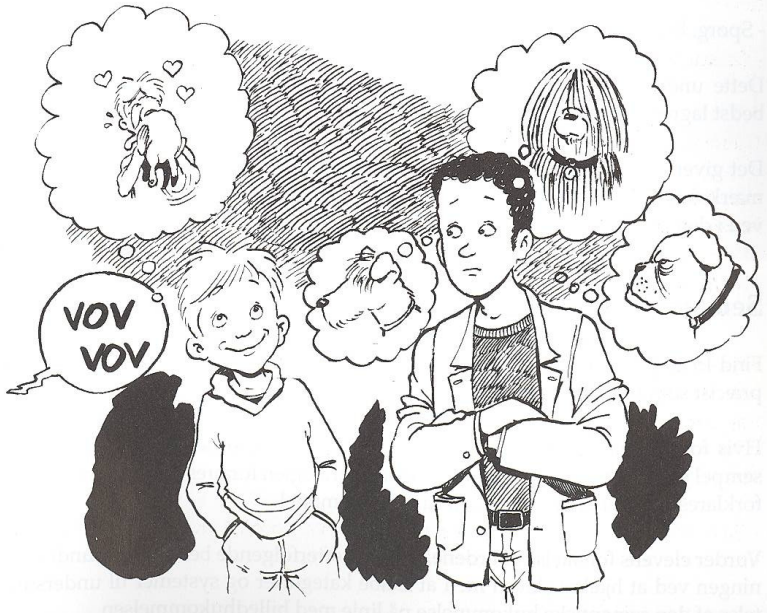
De nævnte forslag til at arbejde med hukommelsen retter sig imod arbejdshukommelsen, som er relativt kortvarig i sin spændvidde.

Langtidshukommelsen

I langtidshukommelsen lagres den viden, som er blevet tilbage efter omfattende sorteringsprocesser. Der er et overlap mellem de forskellige former for langtidshukommelse.

Den episodiske hukommelse og viden er primært knyttet til de personlige oplevelser – viden defineres med udgangspunkt i personen selv.

En anden del af langtidshukommelsen kaldes for den ***semantiske hukommelse***. Den gør os i stand til at definere og beskrive begreber ud fra kriterier udenfor os selv: En mere almen, leksikalsk viden, som er baseret på vores fælles sproglige definitioner og ikke vores personlige opfattelse.
Vi har dog stadig den personlige, episodiske forståelse parallelt med den semantiske, når vi efterhånden mestrer denne form for tænkning.[51]



[51] For uddybende beskrivelse, se Gade, Anders (1998).

En episodisk beskrivelse af begrebet "en hund" kan være: "Sådan en har jeg, og den er sød. Den går jeg tur med".

Den semantiske beskrivelse kunne være: "En hund er et pattedyr. Der findes forskellige racer, såsom collie, schæfer og gravhund".

Episodisk hukommelse

Få eleven til at fortælle om en spændende episode i hans liv.

- Noter, om han kan strukturere fortællingen.

- Noter, om han husker i følelser eller i rationelle termer.

- Noter desuden, om han er i stand til at distancere sig og efterfølgende analysere på sin egen historie.

- Spørg, hvad han gør for, at han husker det, der er vigtigst for ham.

Dette understøtter både lærerens og elevens bevidsthed om, hvordan eleven bedst lagrer sin episodiske viden.

Det giver dermed også læreren et redskab til at forstå, hvordan han skaber opmærksomhed ved at understøtte episodisk meningsdannelse for eleven og derved i den sidste ende skabe grundlaget for flowoplevelser.

Semantisk hukommelse

Find 15 blandede ord fra en læsebog på elevens klassetrin. Lad eleven fortælle så præcist som muligt, hvad ordene betyder. Noter dette.

Hvis formen på elevens beskrivelse er mangelfuld, kan der præsenteres et eksempel på en præcis beskrivelse for eleven (strategien foræres). De resterende ord forklares herefter af eleven ud fra ca. samme model.

Vurder elevens forståelse af ordene. Der kan efterfølgende bearbejdes i undervisningen ved at hjælpe eleven med at skabe kategorier og systemer til understøttelse af den semantiske hukommelse på linie med billedhukommelsen.

Vi har nu forsøgt at afdække en flig af det neurofysiologiske grundlag for opmærksomhedsfunktionen.

Viden om det neurofysiologiske grundlag for opmærksomhedsfunktionen kræver, at læreren aktivt forholder sig til, på hvilket niveau og i hvilken form eleven skal have informationer og viden præsenteret, og hvordan han skal have tilrettelagt sin aktive deltagelse.
Dermed er også gjort klart, at læreren her har nogle pædagogiske handlemuligheder og et langt større ansvar for tilrettelæggelsen af situationen end eleven.

I denne fase har vi haft *fokus meget rettet på eleven* med fare for at lande i en fejlfindingsmodel. Vi betragter imidlertid dette som en nødvendig forudsætning for at kvalificere næste fase.
Vi skal her arbejde med *relationen imellem elev og lærer* og med *kvalificeret afstemning af pædagogikken efter elevens afdækkede forudsætninger og potentialer* i forhold til netop denne lærer og i netop disse sammenhænge.

5. Opmærksomhed i relationer

Relationskompetence

Vi sætter nu fokus på, at vi altid er i en relation til nogen eller noget, når vi er i en læringssituation, hvilket leder hen til vores næste synsvinkel på opmærksomhed.

At kunne fastholde sin opmærksomhed er ud over de fysiologiske grundfunktioner afhængigt af motivationen. Og motivation afhænger af, hvem vi er sammen med, og hvad samtalen drejer sig om.
Fastholdelse af opmærksomhed er således også afhængigt af, om en aktivitet giver mening for den pågældende. En banal, men meget væsentlig pointe i forhold til skabelse af opmærksomhed som basis for flow i læringssituationer.

Idet vi hævder, at opmærksomhed også kan beskrives som et relationelt begreb, har alle personer i en elevs netværk centrale roller at spille. Men især har de professionelle voksne, som omgiver eleverne i rigtig mange af døgnets timer, et særligt ansvar for kvaliteten i deres samvær – parallelt med forældrenes ansvar i deres tid sammen med barnet. Den professionelles relationskompetence kommer derfor i fokus.

Vi vil repetere vores definition:

> *Pædagogisk relationskompetence er lærerens evne til at anerkende og synliggøre det enkelte barns (menneskes) initiativer og intentioner på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd som autentisk, pædagogisk lederfigur herefter.*

Den er delvist baseret på Jesper Juul og Helle Jensens definition:

> *"Pædagogens (lærerens) evne til at "se" det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten =det pædagogiske håndværk".*[52]

Ud fra vores definition, som også er inspireret af Marte Meo-metodens skaber, Maria Aarts[53], kan vi bestemme nogle klare arbejdsområder, når det drejer sig om at skabe opmærksomhedsfremmende relationer og dermed flow:

[52]Juul & Jensen (2002).
[53]Sørensen, Jytte Birk (2002).

Lærerne kan arbejde med deres evne til at anerkende og synliggøre barnets initiativer og intentioner og ad den vej udvikle kvalitet i relationen. De kan afstemme deres adfærd efter eleven og samtidig være autentiske ledere af relationen. Dette kræver, at læreren er bevidst om og magter samt har redskaber til at fastholde sit ansvar for kvaliteten i relationen.

Ansvar kan i denne situation beskrives som, at læreren ønsker og konkret stræber efter at udvikle og rummeliggøre relationen til eleverne bedst muligt.
At være en ansvarlig lærer er ikke ensbetydende med at skulle være den perfekte lærer, men derimod at turde acceptere og lære af sine fejltrin som grundlag for læring.

> *Relation imellem læreren og eleven kan til enhver tid blive anderledes, hvis bare én af parterne handler efter det.*[54]

Det drejer sig altså om afstemning af forventninger og muligheder imellem en ansvarlig pædagogisk professionel person og et barn.

Vi kan arbejde med at styrke samspillet blandt andet ved at give læreren mulighed for *at skærpe og nuancere hendes pædagogiske syn og strategier og dermed muligheder for at rumme eleven og dennes strategier i sin verden.*

> *Vi betragter både elevers og læreres handlemåder som udtryk for deres for tiden bedste strategier til at klare de opgaver og vanskeligheder, de løber ind i.*

Skabelse af opmærksomhed og dermed basis for flow kræver, som nævnt i afsnittet om de neurologiske grundforudsætninger, *en afstemning efter elevens kognitive kompetencer*. Dernæst kræves, at det der arbejdes med, giver en eller anden form for mening for eleverne. Dialogen kommer således i højsædet.

Det er efterhånden veldokumenteret, at egenaktivitet på et niveau, der mestres, hos mange skaber langt større læring end passivt at lytte til en forelæsning. Det vil således kunne forøge flow i læringen væsentligt, *hvis eleverne selv får mulighed for at sætte netop deres ord på det, de synes var det vigtigste i det de lærte*. Lærerens pædagogiske udfordring er derfor at skabe denne relationelle egenaktivitet i en balance, der tilgodeser de fysiologiske grundforudsætninger og skaber læringens optimale felt, den nærmeste udviklingszone.

[54]Kristensen, René. "Supervision som undervisningsform – et udspil til udvikling af rummelighed i folkeskolen" i Skolen i morgen, nr 6., 2003.

Keld Fredens refererer en undersøgelse[55], hvor tre grupper af børn skal arbejde med samme emne:

- **Gruppe 1** læste teksten og fik undervisning.

- **Gruppe 2** læste ingen tekst, men fik opgaver i relation til emnet og bagefter undervisning.

- **Gruppe 3** læste teksten dobbelt så længe som gruppe 1, men fik ingen undervisning.

Hvem kunne så anvende den tilegnede viden bedst i nye situationer?

- o **Gruppe 1**: landede på ca. 17%
- o **Gruppe 2**: *på ikke mindre end 47 %*
- o **Gruppe 3**: på 15 %.

At arbejde med emnet selv og efterfølgende få undervisning gav altså langt den største effekt.

Til overvejelse:

- Overvej, hvilke opmærksomheds- og læringsstrategier, du kan udlede af undersøgelsen.

- Hvordan passer den – ifølge undersøgelsen – bedste arbejdsform med din praksis?

- Er der nogle nye strategier, du kunne tænke dig at prøve af?

[55]Foredrag på konferencen Intelligenser og pædagogik (2001).

Egenaktiviteten aktiverer elevens sproglige beredskab omkring det emne, som han netop har lagret i langtidshukommelsen. Det aktiverer også elevens motivation og dermed flowpotentiale.
Emnet bliver ved egenaktivitet behandlet på det niveau og i det tempo, som den pågældende elev oplever som det bedste. Udgangspunktet for læringen bliver derved netop afstemt efter elevens kompetencer og læringsstil.

Lærerens rolle må, hvis vi skal tage konsekvensen af denne viden, have mere fokus på at være anerkendende overfor de mange forskellige elevudgangspunkter og dermed forsøge at skabe den opmærksomhed og magi, som skaber meningsfuld læring hovedparten af tiden.

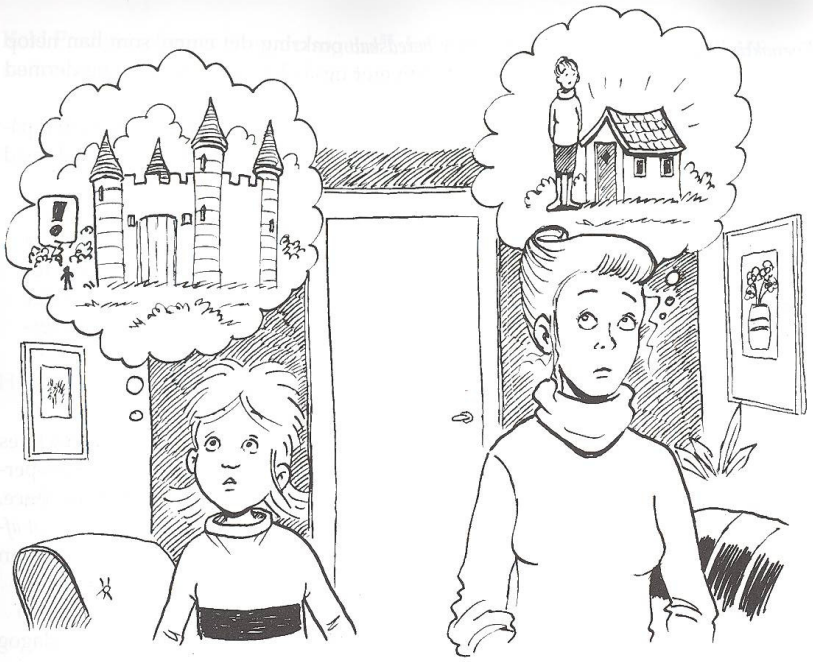
Opmærksomhedsproblemer og skabelse af flow kan derfor i meget høj grad påvirkes af lærerens didaktiske og metodiske valg, afstemningen efter eleven, samt hendes personlige autenticitet. Altså med andre ord lærerens pædagogiske relationskompetence. Derfor er der *et stort pædagogisk potentiale i, at læreren i første omgang arbejder med at afpasse sin "ende" af relationen* i erkendelse af den meget forskellige tilgang, vi altid kan forvente af andre mennesker.

Det er et livslangt arbejde både som menneske og professionel lærer eller pædagog at blive mere autentisk i sit kommunikative udtryk og samtidig mestre sit/sine fag med den begejstring, der skal medvirke til at skabe flow i læringen. Fagpersoner som lærere og pædagoger må derfor også være "på vej" i deres faglige udviklingsproces såvel som den privatpersonlige. De møder eleven med det beredskab, de har tilegnet sig og med de "bløde punkter", som kan være kilden til at relationen til nogle elever er meget sværere end andre.

Konstruktivistiske læringsteorier betragter menneskets læring som et meget individuelt projekt, fordi de ser den menneskelige hjerne som et lukket kredsløb, der *forestiller sig* det, vi ser.[56] Vi påvirker således i høj grad alt, hvad vi perciperer og husker.
Vi bruger ny viden til at konstruere virkeligheden eller måske nærmere *re-konstruere* i samråd med vore erfaringer, og efter hvad der giver mening i vores selvforståelse.

Hvis vi ser vores barndoms hus efter mange år, vil de fleste opleve det som meget mindre end det erindrede. Barnets erfaringsverden gjorde huset stort. I den voksnes erfaringsverden er det et "mindre" hus på grund af et voksenperspektiv. Nye erfaringer giver ny erfaringsdannelse og forståelse af det samme hus, den samme "virkelighed".

[56]Maturana i Schilling (2000).



Et andet eksempel er, hvis vi skal huske en norsk tekst. Det vil det gå nogenlunde, fordi vi kan referere til de begreber, der ligner dansk. En russisk tekst vil derimod stort set ikke kunne skabe reference i vore erfaringer og vil være næsten umulig at huske.

Der vil derfor være en tendens til, at "jo større erfaringsverden vi har, jo mere viden kan opfattes som relevant og give mening, motivation" og dermed skabe opmærksomhed og grundlag for flow.

Udvikling af den professionelle relationskompetence

Vi har indtil nu set på opmærksomhed og flow ud fra en kognitiv, neuropædagogisk synsvinkel og en relationel forståelse.

Læreren kan øve sig i at se og anerkende eleven samt i at være autentisk som person. Hun kan arbejde med observation og kommunikation i forhold til sine omgivelser generelt og i særdeleshed i forhold til eleverne.

Opgave: veje til rummelighed i pædagogikken

Anerkendelse er mere en måde at være på end en metode.[57] Alligevel kan vi gøre noget helt konkret. Vi begrænses nemlig afgørende i vores forsøg på anerkendelse af de ord, vi forstår vores verden med.

- Prøv i en stille stund at sætte dig og skriv en liste over ti ting, som den elev (eller kollega) der frustrerer dig mest, har gjort for nyligt.

- Tænk efterfølgende grundigt over hvert enkelt punkt ud fra følgende påstand: *Der er ALTID en god grund til, at han/hun gør, som han/hun gør!* (Hvorfor skulle han/hun ellers gøre det?)

- Skriv ud for hvert punkt, hvilke forklaringer du synes, der kunne give mening, hvis du skal prøve at tænke som den pågældende elev. Skriv gerne to eller tre forklaringer ud for hvert punkt, bare de også giver mening, altså er sandsynlige, også fra din synsvinkel.

- Du har nu en mængde mulige, gode grunde til at eleven opfører sig som han/hun gør. Hvilken forskel gør det, når du møder eleven næste gang?

- Prøv det af og beskriv evt. resultatet ud for punkterne senere.

Når det drejer sig om at være eller blive autentisk må læreren også udvide sit kendskab til sig selv og sine reaktionsmåder.

Vi kan også sige, at læreren udvikler sit selv og dets samspil med andre selver.

Enhver ændring af "lærerens ende" af relationen skaber som nævnt også en ændring i den anden ende. Hvis læreren bliver bedre til at udvikle kvalitet i relationen, skabes også nye forudsætninger for opmærksomhed og flow afstemt efter det kognitive niveau, som eleven magter.

[57] Berit Bae (1996).

Refleksion med kollegial hjælp

- Ud fra ovenstående refleksionsmateriale over en elev, eller måske ud fra en ny runde med en anden elev, overvejes først "den gode grund" eller "hvad er det, han/hun får ud af det".

- Sæt dig derefter sammen med en god kollega og lad hende give dig en kollegial respons på, hvor mange og hvilke gode grunde, du kan finde.

- Efterfølgende kommer der en ny og vigtig fase oveni. Reflektér med din kollega som aktiv lytter over, hvad du kunne søge at etablere i stedet for den adfærd, du er frustreret over hos eleven. Målet er, at eleven opnår at få det, han har brug for på en mere konstruktiv og acceptabel måde.

- Afprøv dine bedste ideer i praksis og se om det virker!

Lærer- og elevsamspillet

Jan Tønnesvang[58] beskriver i bogen *Selvet i pædagogikken* en selvpsykologisk forståelse af lærer- og elevrollen, der kan perspektivere forståelsen af lærerens selv og dets med- og modspil med andre selver.

Tønnesvang siger i sin videreudvikling af Kohuts teorier om selvet, at mennesker har brug for og på utallige måder kan fungere som selvobjekter – en slags spejle – for hinanden. Altså *at vi gensidigt kan skabe en oplevelse af at blive understøttet og vitaliseret i vores samspil.*

Den gode lærerrelation er vitaliserende og skaber ifølge Tønnesvang *den psykologiske ilt*, som vi mener i særlig grad kan skabe flow og opmærksomhed i en læringssituation (Se også modellen i starten af bogen).

Det er med "Den psykologiske ilt" som med ilt i almindelighed. Vi bemærker meget, når den er der, men særdeles meget, når den ikke er.

Den menneskelige rettethed – fire grundformer

I Tønnesvangs udbygning af selvobjektdimensionerne beskriver han fire grundformer af rettethed, der kan give en forståelse af, hvilke motiver der grundlæggende driver mennesket fremad.

[58] Jan Tønnesvang er forfatter til adskillige bøger og artikler om udvikling af selvet på baggrund af en selvpsykologisk forståelse. Se også litteraturlisten.

Mennesket har sin fokus rettet imod behov for:

1. Selvhævdelse og selvfremstilling,
2. Samhørighed med ligestillede, en vi-hed.
3. Betydningsdannelse, at opleve mening og værdi, se idealer, livsvejledere.
4. Rettethed imod mestring og kompetenceudvikling

Læreren kan altså i sine udviklingsbestræbelser, sine rettetheder i sit liv, fortolke elevernes handlinger som deres forsøg på at tilgodese ovenstående aspekter af deres selvudvikling.

Et vigtigt aspekt af denne forståelse er, at lærerens vitaliserende selvobjektfunktion har to dimensioner. Lærerrollen er både med- og modspillende.

Der indlejres således ikke en grænseløst medspillende lærer, men en autentisk lærer, der formår "at se" og anerkende elevens behov og opfylde dem i den udstrækning, der er plads, og det ikke kræver for meget af andre, herunder læreren selv.

De fire rettetheder kræver således forskellige selvobjektdimensioner, altså forskellige responser af læreren. Responserne vil være kombineret i et utal af reaktionsformer, hvor nogle rettetheder er mere på dagsordenen end andre.

1. Selvhævdelsen
...kræver en spejling, der afstemmer opmærksomheden på den enkelte med en realistisk virkelighedsforståelse, hvor der er plads til andres behov for det samme. Selvhævdelsen er altså *elevens behov for at udvikle og afstemme selvfølelsen og blive anerkendt for at være lige netop den, han er*. Lærerens empatiske og ægte interesse for eleven som han er, er med til at skabe rum for alle. Det er altså i høj grad nødvendigt at kunne lytte og skabe en anerkendende sprogbrug i klassen.

2. Samhørigheden
... kræver, *at der er plads til at være forskellige fra nogen og samtidig ens med nogle andre.* Det er altså en nødvendighed at finde sammen med nogen og være forskellig fra andre. Rettetheden imod et gruppetilhørsforhold opfylder elevens behov for at være ligesom nogle andre, men samtidig forskellig fra forældrene, efterhånden som eleverne bliver ældre.
Denne rettethed kræver et kvalificeret med- såvel som modspil, idet grupperinger, kliker må anerkendes som nødvendige, men der skal skabes et sprogligt anerkendende grundlag at skabe grupperinger på. Mobning undgås bedst ved at imødegå den og introducere anerkendende samvær og sproglige konstruktioner.

3. Den idealiserende rettethed
... imod noget betydningsbærende understreger det vigtige i, *at læreren frivilligt eller ufrivilligt fremstår som rollemodel. "Bare jeg kunne spille guitar som ham", "Tænk, hvis jeg kunne læse så hurtigt"*. Rettetheden er også imod popidoler og lignende fjerne mål, men *en autentisk lærer vil i kraft af sin interpersonelle og faglige kunnen være i stand til at forevise eksemplariske handlinger*.

At tage tiden til at vise hvordan en konflikt kan løses værdigt, kan anvise alternative reaktionsmuligheder for eleverne i nye situationer. Hvis de modsat ser magtudfoldelse fra læreren, så anvender de selv magtens sprog og handlinger.

4. Rettetheden mod mestring og kompetenceudvikling
Rettetheden imod mestring og kompetencer er den selv-udvikling, som skolen traditionelt er mest orienteret imod. At tage medspillende og udfordrende afsæt i elevens nærmeste kognitive udviklingszone øger opmærksomhedsfeltet og skaber dermed betingelserne for flow. *Mestringens dimension er der, hvor læreren skal udnytte sin faglighed til at skabe alsidige udfordringer, der lykkes og som styrker elevens selvtillid.* Han skal kunne sige *"Jeg kan, jeg er go' til..."*.

Den modspillende dimension består her i at gå til grænsen, men undgå så store projekter, at eleven "brækker halsen på det". Således kan "et for stort projekt" være af langt mindre omfang og være uoverskueligt, hvis man har analyseproblemer at kæmpe med. Så inspirerer det ikke at blive mødt med "det burde du kunne i 5. klasse".

Lærerdimensionen er her naturligvis primært faglig, men det er væsentligt at pointere, *at vi ifølge Daniel Stern har et grundlæggende behov for etablering af et interpersonelt rum for læring for, at mestringen skal lykkes.*[59] Selvfølelse skal prioriteres højere end selvtillid, kan man måske sige.

Vi vil i denne sammenhæng ikke gå dybere i forståelsen af de menneskelige rettetheder, men blot pointere at især unge læreres arbejde med deres autenticitet og kommunikative relationskompetence kan anses for lige så vigtig eller vigtigere for skabelsen af opmærksomhed og flow end det faglige indhold i undervisningen. Den faglige læring vil efterfølgende øges betragteligt. Der er ingen der udvikler sig i et negativt defineret felt.[60]

Lærerne eller pædagogerne kan i de menneskelige rettetheder ud fra den selvpsykologiske model få et analyseværktøj til forståelse af deres elevers handlinger, også når målet for elevernes forskellige bestræbelser ikke umiddelbart kommer til udtryk.

[59] Daniel Stern. Konferencen "Relationer og Pædagogik", Hotel Munkebjerg, Vejle, 6.11. 2003.
[60] Allan Holmgren (2003).

6. Flow, opmærksomhed og relationer

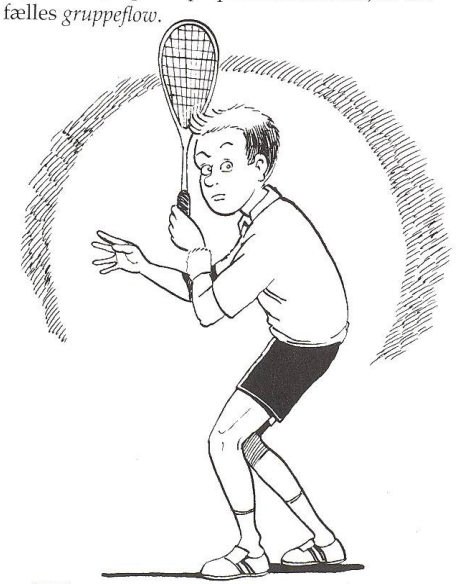
Vi har gennem denne bog forsøgt at opbygge en systematisk forståelse for sammenhængen mellem:

1. **opmærksomhedsfunktionen** (som er en afgørende forudsætning for læring)
2. **flow** (som er optimal opmærksomhed koblet med virkelyst og læring)
3. **relationer** (som skaber opmærksomheds- og flowsamspillet med andre)

Indenfor fag som drama, musik og idræt kan vi hente eksempler på praksis, der understøtter udvikling i denne sammenhæng. Når man fx skal øve på og afvikle en skolemusical, gælder det om at få alle de tre førnævnte størrelser til at gå op i en større enhed:

Relationer: der skal skabes grundlag for at udvikle sammenhold og god stemning blandt alle de deltagende elever. Samarbejdet om det konkrete musicalprojekt skal fungere perfekt, hvis alle de enkelte indslag skal hænge sammen.
Opmærksomheden over tid fastholdt i ens rolle og/eller funktion i det fælles projekt skal stå sin prøve. Når det hele så forhåbentlig falder på plads på premiereaftenen, er der store chancer for oplevelse af det store fælles *gruppeflow*.

Det samme gælder holdidræt. Skal et fodboldhold fungere, også i folkeskolen, duer det ikke med belastede relationer på holdet. Samarbejdet skal fungere, opmærksomheden være i top, hvis holdet skal køre optimalt – og have muligheden for at opnå "gruppeflow", hvor de bare kan finde hinanden og få systemet til at gå op i en højere enhed.[61]



Men man kan måske endnu tydeligere se og opleve flow-skabende, medspillende modspil i sportsgrene med kun en med- og modspiller ad gangen. Lad os se på et eksempel fra ketcherspillet squash.

[61] I den svenske bog Flow och idrott af Susan A. Jackson (2000) gives en række interessante eksempler på hvorledes man kan arbejde systematisk med opmærksomhed og flow.

Som squashspiller oplever man meget tydeligt forskellen på flowskabende og ikke-flowskabende situationer. Ligeså tydeligt kan man opleve, hvordan opmærksomhedsfunktionen er koblet sammen med flowoplevelsen.
Den enkelte spiller kan opleve, at "spillet kører af sig selv", når man formår at fastholde opmærksomheden og returnere bolden på samme spilleniveau og høje hastighed som modspilleren. En klar fornemmelse af flow, som placerer makkeren som både med- og modspiller. Spillet er afstemt gensidigt. Begge kan således opleve samtidigt eller fælles flow.
En meget ulige kamp vindes måske, men skaber ikke flow for hverken med- eller modspiller og bliver derfor uinteressant.

Hvis opmærksomheden hos den ene spiller svækkes af træthed eller andre forstyrrende faktorer, kan spillet pludselig ændre sig til en række korte og forvirrede spilsekvenser, som hurtigt ændrer flowfornemmelsen til frustration og afmagt. Intet lykkes og makkeren får intet modspillende medspil. Flow og opmærksomhed er således tydeligt koblet sammen med en psykisk opfattelse af kontrol og afstemthed. Denne fornemmelse af kontrol og afstemthed skaber også flow i læring, når den skabes i klasseværelset.

Flow og opmærksomhed er desuden koblet sammen med et relevant og afbalanceret ***fysisk*** *energiniveau*, hvilket kan medtænkes i forhold til strategier for elever med visse former for opmærksomhedsproblemer. Vi bliver simpelthen mere vågne og opmærksomme af fysisk aktivitet.

Undervisningsformer

I pædagogisk sammenhæng er forskellige former for projekt-, værksteds-, praktisk-musisk- eller emneorienterede aktiviteter, herunder MI-praksis, efter vores opfattelse bedst til at skabe situationer, hvor både opmærksomhed, flow og relationer kan opnå optimale betingelser.[62]

I forhold til elever med forskellige typer af opmærksomhedsvanskeligheder – og de deraf følgende problemer med flow – kan der dog være vanskeligheder forbundet med nyere pædagogisk praksis med ikke-fagdelt undervisning, fleksible modullængder, teamselvstyre, featureuger og emnedage under løbende planlægning, ændring og justering.
En sådan praksis kan for en del børn fremtræde som kaotisk, uoverskuelig og opmærksomhedsnedbrydende. Der sker alt for meget på én gang – og for meget energi bruges forgæves på at følge med i det hele. Selv for børn med en veludviklet og avan-

[62] I bogen *Flow og pædagogik* beskrives en række eksempler herpå i kapitel 3.

ceret opmærksomheds-funktion kan meget energi blive investeret i at få struktur og formaliteter på plads.

Kravene om fleksibilitet, kreativitet, samarbejde, selvindsigt, sproglig formuleringsevne, projekttænkning, abstrakt og avanceret problemløsning og stillingtagen kan risikere at problematisere skolegangen for flere elever end tidligere tiders faglige prøver og karaktergivning.
Undersøgelser viser[63], at i mange tilfælde var 60'- og 70'ernes lærer- og regelstyrede klasseundervisning mere hensyntagende og havde i virkeligheden nogle rummelighedskvaliteter, der fik en del "svage" elever løftet undervejs – uden diagnosticering og stempling.
Roen og rutinen kedede mange – men den gav elever med opmærksomheds- og hukommelsesvanskeligheder en chance. De har det sværere i dag – og ender derfor måske hurtigere i specialundervisningen.

Den finske skole som inspirationskilde

Måske kan der hentes inspiration i forhold til *rummeligheden* i den finske folkeskole, der jo i de senere år har udmærket sig i diverse internationale, sammenlignende undersøgelser. OECD udnævner således i 2003 det finske skolesystem *som det generelt set bedste i hele verden, bl.a. fordi de er vældigt gode til at løfte svage grupper op.*

> www.oecd.org. Undersøgelsen bekræftes tildels af en undersøgelse fra det engelske "Office for Standards in Education" fra samme år. "Education in, Denmark and Finland" kan bestilles gratis på www.ofsted.gov.uk

I Finland følger langt de fleste elever alle klassens timer. Der er altså ingen fysisk udskillelse – ingen fag, forløb eller oplevelser i klassen som børn med problemer ikke får.
Til gengæld råder mange finske skoler over nogle faste "undervisningsassistenter", dvs. pædagoguddannet personale, som tilbringer alle deres 37 obligatoriske arbejdstimer på skolen. De tager sig af vikartimer, fungerer som praktiske hjælpere på ekskursioner og lejrskoler, står for "lektietimer" om eftermiddagen – og allervigtigst er deres funktion som faste støttepædagoger for skolens svage og/eller problematiske elever.

Pointen er her netop den *relationelle*. Disse fastansatte undervisningsassistenter kommer til at kende mange af skolens svage elever rigtig godt, i mange sammenhænge, gennem flere år. De følger dem i tykt og tyndt og kender, ligesom klasselærerne, både til børnenes faglige, sociale og personlige sider. Dermed kan *undervisningsassistenterne være med til at skabe nære relationer, tryghed, faste rammer og "rummelighed" omkring nogle børn*, som ellers på mange måder har det svært og har problemer i forhold til omgivelserne.

[63] Undersøgelse foretaget af Frans Ørsted Andersen. Omtalt bl.a. i kronik i Fyens Stiftstidende, 22.2. 01 *"Deling i skolen igen ?"*

Muligheden for at understøtte disse børns opmærksomheds- og flowevner er i allerhøjeste grad til stede. Hjulpet godt på vej af nogle af vore skitserede tiltag til en anerkendende pædagogik ser vi i det finske system et reelt pædagogisk alternativ til permanent udskillelse. En konkret måde at skabe rummelighed på – der samtidig kan give bedre muligheder for opmærksomhed og flow.

Af andre opmærksomhedsunderstøttende forhold fra de besøgte finske skoler kan nævnes:

1. Børnene sidder som udgangspunkt ved **enkeltmandsborde**.

2. Enkeltmandsbordet er en **skolepult** med en stor rummelig skuffe, hvor hver elev fast, året igennem, kan opbevare en stor del af sine bøger, papirer, arbejdsredskaber, vanter, huer, mv.

3. Alle elever i Finland får hver dag **gratis et par sunde retter** mad i skolekantinen.

4. De finske børn har 15 minutters frikvarter efter hvert modul på 45 min. I disse frikvarterer skal de gå udenfor, hvor de **bevæger sig meget rundt**, bl.a. via en række udendørs lege og spil, som lærerne/pædagogerne til dels sætter i gang.

Sammenholdt betyder de tre øverste punkter, at finske skolebørn ikke skal bære rundt på – og huske – så meget som danske. En del materialer og tøj kan de lade ligge i deres personlige skolepult – og sund mad og drikke får de fast i skolens kantine.

Det 4. punkt med 15 minutters frikvarter med masser af fysisk aktivitet efter hvert modul på 45 minutter kan have stor indflydelse på børnenes evne til efterfølgende at falde til ro og være opmærksomme på undervisningen. En række danske undersøgelser[64] synes netop at bekræfte dette: fysisk udfoldelse styrker opmærksomhedsevnen.

Den finske skolemadsordning er en helt konkret måde at skabe et godt fysisk grundlag for opmærksomhed. På undervisningsmetodeområdet vil vi foreslå at vælge det bedste fra den finske praksis til de børn, der har mest brug for det, i forlængelse af de opmærksomhedskabende praktiske forslag vi har introduceret tidligere i bogen.

[64] Mange forsøg og udviklingsarbejder i Danmark bekræfter den positive effekt af masser af fysisk aktivitet i forhold til elevernes opmærksomhedsevne, ro og velbefindende. Fx det såkaldte "Vejle-projekt" ledet af bl.a. fysionterapeut Ulla Madsen fra Vejle Kommunes PPR. Se bl.a. tidsskriftet, "Tagfat", 11.årg., nr. 1, 1997.

Afslutning

Rummelighed i pædagogikken er en stor udfordring og kun ved at forstå og anerkende elevernes strategier og individuelle dagsordener kan vi udvikle kvalificeret pædagogik.

Det er vores håb, at de forskellige vinkler på og forslag til at arbejde med flow, opmærksomhed og relationer i pædagogikken kan inspirere og give nogle nye redskaber til arbejdet i skole, SFO og andre institutioner, hvor børn og unge med disse problemer opholder sig.

Vi vil i det følgende gennemgå de konkrete arbejdsark.

7. Vejledning i anvendelse af arbejdsark

Overordnede kommentarer til arbejdsarkene

Som en hjælp til at komme i gang med i praksis at anvende de beskrive- og handleværktøjer, vi har præsenteret i bogen, er der udarbejdet 7 arbejdsark som supplement til øvelserne i bogen.

Som tidligere nævnt er arkene ikke vejen til en facitliste. De kan bruges til, på linie med andre materialer og observationer, at opstille nogle begrundede pædagogiske hypoteser om problemfelter, potentialer og handleforslag til individuelle undervisningsplaner eller generel pædagogisk udvikling i forhold til enkeltelever.

Der er tale om flg. 7 ark:

Ark 1: Flow-guidelines
Ark 2: Flow-iagttagelsesskema
Ark 3: Opmærksomhed I (Tal)
Ark 4: Opmærksomhed II (farver/højre-venstre)
Ark 5: Talspændviddetest 1 og 2
Ark 6: Visuel hukommelse (35 enheder)
Ark 7: Flow, opmærksomhed og relationer

Vejledning og bemærkninger til de enkelte ark

Ark 1: Flow-guidelines

Arket er en forbedring af en tilsvarende oversigt i bogen "Flow og pædagogik" (2002). Der er tale om en række punktopstillinger med forslag til konkret udvikling af flow i pædagogisk praksis.

Ark 2: Flow-iagttagelsesskema

Skema, der kan bruges til at indkredse og karakterisere en elevs flowevne og - potentiale. Kan der svares "ja" på spørgsmålene, er der et godt potentiale for at udvikle flowevnen – omvendt, hvis svaret er "nej".

Ark 3: Opmærksomhed I (Tal)

Opgave 3.1 ***Fastholdt opmærksomhed***

Elevinstruktion:
På arket ser du en række tal. Du skal i jævnt tempo gå hele siden igennem to gange, mens du lægger en til alle tal og nævner det, du kommer frem til.
"For eksempel bliver et til to og tre til fire ".

Læreroplysninger:
Tallet kan varieres efter elevens potentiale. Hvis eleven er meget sikker, kan han lægge to eller tre til i stedet for en.
Opgaven skal udfordre og afspejle evnen til at fokusere og fastholde opmærksomheden.

Opgave 3.2 ***Fleksibel opmærksomhed***

Elevinstruktion:
På tavlen ser du en række tal. Om et øjeblik skal du i jævnt tempo gå hele arket igennem to gange, mens du skiftevis lægger 1 og 2 til i hver anden linie og nævner det, du kommer frem til. (Fx: linie 1: 2, 3,4 = 3,4,5. Linie 2: 2,3,4= 4,5,6)

Læreroplysninger:
Bemærk, om eleven kan holde koncentrationen igennem arket 2 gange.
Bemærk fejlraten, pauser og strategier. Hvis opgaven undervejs viser sig at være for svær, kan den gøres nemmere undervejs eller afkortes.
Det er vigtigt at finde ud af, hvad og hvordan eleven kan i stedet for, hvad han ikke kan.

Ark 4: Opmærksomhed II (farver/højre-venstre)

Opgave 4. ***Fleksibel visuel opmærksomhed***

Elevinstruktion:
På tavlen ser du en række små firkanter inden i nogle store firkanter. Om et øjeblik skal du i jævnt tempo gå hele arket igennem, mens du siger farven på de små firkanter i første linje og i næste linje siger "op" eller "ned" efter placeringen af de små firkanter i hele linien.

Arket prøves helt igennem to gange i forlængelse af hinanden.

Læreroplysninger:
- Bemærk, om eleven kan holde koncentrationen igennem arket to gange. Hvordan går det med skiftene imellem de to måder?
- Bemærk, om der opstår mange eller få fejl.
- Bemærk, om der holdes mange pauser.
- Bemærk, om eleven bruger strategier til at fastholde opmærksomheden.
- Hvis det er meget let for eleven, kan opgaven suppleres med at eleven i hver tredje linie siger, om den lille firkant er til højre eller venstre.
- Igen er *det væsentligste, om eleven mestrer at skifte og om opmærksomheden "brænder ud".*

Ark 5: ***Talspændvidde i korttidshukommelsen (1) og arbejdshukommelsen (2)***
Arbejdsark til afprøvning af hukommelsens spændvidde i tal, samt af arbejdshukommelsen, der afspejles i en reversibel, bearbejdet rækkefølge.

Opgaverne kan ses som en hurtig indikator på, om elevens arbejdsform skal undersøges mere grundigt for at påvise hukommelsesproblemer.

Se instruktionen på opgavearket.

Ark 6: ***Visuel hukommelse***
Billedark, 35 enheder.

Elevinstruktion:
På tavlen ser du en række billeder. Du får et stykke tid (30 sekunder) til at huske flest mulige af billederne. Efterfølgende skal du nævne alle dem, du kan huske.

Læreroplysninger:
Tag arket væk efter ca. 30 sekunder.
Noter, hvilke og hvor mange billeder, der huskes af eleven første gang.

Giv ham efterfølgende arket igen i 30 sekunder og bed ham om at huske flest muligt. Alle billeder må medtages igen. Noter igen hvilke og hvor mange billeder, der huskes af eleven denne gang.
Spørg efterfølgende, hvad eleven gjorde for at huske billederne. Var der nogle strategier, der kunne anvendes til bedre læring?

Ark 7: ***Flow, opmærksomhed og relationer***
Skemaet kan ændres, så det passer til den aktuelle pædagogiske aktivitet og institution. Dette ark 7 kan ses som et skema, der opsamler elementer fra alle de øvrige ark.

Litteratur

Armstrong, Thomas. *Mange intelligenser i klasseværelset*. København: Adlandia Forlag, 1998.

Andersen, Frans Ørsted. *Flow og pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag, 2002.

Andersen, Frans Ørsted. *Findes succesen i detaljen*. I: *Skolen i morgen*, nr. 1, 2003. Frederikshavn: Dafolo Forlag, 2003.

Bae, Berit: *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*. I: Social Kritik nr. 47, 1996.

Csikszentmihalyi, M. *Flow*. London: Rider, 1993.

Csikszentmihalyi, M. *Finding Flow*. New York: Basic Books, 1997.

Csikszentmihalyi, M. *Creativity*. New York: HarperCollins, 1996.

Gade, Anders. *Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab*. København: Frydenlund, 1998.

Gardner, H. *Intelligence Reframed – Mulitiple Intelligences for the 21 st. Century*. Basic Books. New York, 1999.

Goldberg, Elkhonen. *Hjernens dirigent – Frontallapperne og den civiliserede bevidsthed*. København : Psykologisk Forlag, 2001.

Hansen, Mogens *Børn og opmærksomhed – om opmærksomhedens pædagogik og psykologi*. København: Gyldendal, 2002.

Hertz, Søren. *At arbejde systemisk i et diagnostisk felt*. I: Fokus nr 1, Oslo: Universitetsforlaget, 2003

Hilling, Steen. *Hjerne og personlighed*. Jelling: Munkholm Forlag, 2000.

Hilling, Steen. *Pædagogisk Analyse System* (PAS). Jelling: Munkholm Forlag, 1998.

Hilling, Steen og Kristensen, René. *Opmærksomhed. Et centralt problemfelt i pædagogisk afdækning*. I: *Specialpædagogik* nr. 2. København, 1999.

Holmgren, Allan. *Sprogspil, relationer og pædagogik*. Baggrundsartikel for oplæg på konferencen *Relationer og pædagogik*. Vejle ACU / VPC, 2003.

Juul, Jesper & Helle Jensen. *Pædagogisk relationskompetence*. København: Forlaget Apostrof, 2002.

Knoop, H.H.: *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. København: Billesø og Baltzer, 2002.

Knoop, H.H.: *Leg, læring og kreativitet*. Ascheoug, København, 2002.

Kristensen, René. "Kom bare an med den engelske litteratur! Ordblind – og hvad så?", (Under udarbejdelse 2004).

Kristensen, René. *Hukommelse, proces og pædagogik*. I: *Kognition og pædagogik* nr. 43 / 2000. København: Psykologisk Forlag, 2000.

Kristensen, René. *Relationer og pædagogik*. I: *Specialpædagogik* nr.4. København, 2003.

Kristensen, René. *Supervision som undervisningsform – et udspil til udvikling af rummelighed*. I: *Skolen i morgen* nr. 6. Frederikshavn: Dafolo Forlag, 2003.

Kristensen, René og Haue Bentsen, Lone. *Tosprogede i voksenspecialundervisningen*. Vejle: Vejle Amt, 2001 (www.vejleamt.dk)

Kruse, Emil. *Kvalitative forskningsmetoder*. København. Dansk Psykologisk Forlag, 1999.

Miller, G.A: The magical number seven, plus minus two: some limits in our capacity for processing information. *Psychological Review , 1956, 63, 2 pp 81 – 97*.

Ringsmose, Charlotte: *Hjerne og læring*. Jelling: Forlaget Munkholm, 2000.

Schilling, Benedicte. *Systemisk Supervision*. København: Dansk Psykologisk Forlag. 1997.

Schilling, Benedicte. *Systemisk Supervisionsmetodik*. København: Dansk Psykologisk Forlag. 2000.

Sohlberg & Mateer. *Cognitive rehabilitation. An integrative neuropsychological Approach*. London: Guilford Press, 2001.

Stern, Daniel. *Barnets interpersonelle univers*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag, 2000.

Sørensen, Jytte B. *Marte Meo metodens teori og praksis*. Århus: Systime, 2002.

Tomm, Karl. *Systemisk intervjumetodik. En utveckling av det terapeutiske samtalet*. Oslo: Mareld, 2000.

Tønnes Hansen (Tønnesvang)." Jan. "Lærerens møde med eleven" i *Lærer i tiden*. Red. af Krog-Jespersen, Klim, 2002.

Tønnesvang, Jan: *Selvet i pædagogikken. Selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik*. Århus: Klim, 2002.

Tønnesvang, Jan: Skitse til et subjekt-relationelt grundlag for pædagogisk tænkning. I: *Pædagogisk psykologisk Rådgivning* nr. 3 / 2003. København: Psykologisk Forlag.

Tønnesvang, Jan og René Kristensen: *Elementer i en subjekt-relationel supervisionsmodel*. Nordisk Psykologi 56. 2, 2004. (Under udarbejdelse).

Vergason, Glenn A., og Anderegg, M.L., *Dictionary of Special Education and Rehabilitation*. London, 1997.