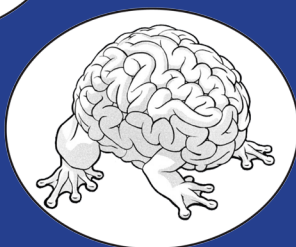
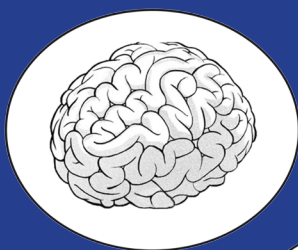


Pia Friis O'Donnel  
Maj Willemoes Jensen

# EN HJERNE TIL FORSKEL

NEUROPÆDAGOGIK OG FAGLIGHED PÅ BOTILBUD FOR VOKSNE  
MED VARIG NEDSAT FYSISK OG PSYKISK FUNKTIONSEVNE



AARHUS  
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU)



Pia Friis O'Donnell og Maj Willemoes Jensen

# **EN HJERNE TIL FORSKEL**

Neuropædagogik og faglighed på botilbud for voksne med  
varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2011

Titel:

*En hjerne til forskel – neuropædagogik og faglighed på botilbud for voksne med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne*

Forfattere:

Pia Friis O'Donnell og Maj Willemoes Jensen

Udgivet af:

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Forskningsprogrammet SSIP - Social- og Specialpædagogik i Inkluderende Perspektiv. 2011

© 2011 Forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 978-87-7430-246-9

Rapporten er udarbejdet i tilknytning til projekt KvaliKomBo, som er støttet af Servicestyrelsen under Socialministeriet. Den er udgivet som publikation nr. 6 i serien 'Socialpædagogisk faglighed og voksne med psykisk/fysisk handicap' (serieredaktør: Søren Langager) under DPU's forskningsprogram Social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv (SSIP).

Denne og de øvrige serieudgivelser kan gratis downloades via adressen [www.dpu.dk/ssip/ebog](http://www.dpu.dk/ssip/ebog)

# INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	3
INDLEDNING.....	5
KAPITEL 1 EN HISTORISK ANSKUELIGGØRELSE AF PERIODEN 1855 – I DAG.....	10
De åndssvage skal reddes ved hjælp af pædagogik - ca. 1855 – 1890.....	11
Samfundet skal reddes fra de åndssvage - ca.1890 – 1950 .....	12
Kvaliteten af de åndssvages liv skal reddes - ca. 1950 – 1970 .....	14
Adgang til samfundslivet og sikring af livskvalitet - ca. 1970 – 2000 .....	15
Fokus på neuropædagogikkens aktualitet i botilbud – ca. 2000-2011 .....	17
KAPITEL 2 DEN NEUROPÆDAGOGISKE REFERENCERAMME.....	20
NEUROPÆDAGOGISK TEORI .....	21
Begrebet Neuropædagogik .....	21
Neuropædagogikkens teoretiske rødder .....	21
Neuropædagogik – fra teori til praksis.....	23
SCREENINGSMETODEN – I DEN NEUROPÆDAGOGISKE REFERENCERAMME .....	26
Observation .....	27
Livshistorie .....	27
Kuno Beller – Udviklingsbeskrivelse.....	28
KAPITEL 3 ”DET KAN NYTTE” - METODIKKEN .....	31
”DET KAN NYTTE” - METODIKKEN .....	31
KAPITEL 4 UNDERSØGELSE AF NEUROPÆDAGOGIK I PRAKSIS .....	36
ANALYSESTRATEGI .....	37
ANALYSE AF INTERVIEW – INDHOLD.....	39
Faglighed .....	39
Screeningsmetode.....	44
Udviklingsalder .....	50
Match imellem ”Det Kan Nytte” - referencerammen & den neuropædagogiske referenceramme .....	52
PRÆSENTATION AF ANALYSEDIAGRAM.....	56
EN TEORETISK FUNDERET ANALYSE AF DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSE .....	57
Stridspunktet i mødet mellem neurovidenskab og pædagogik.....	57
Stridspunktet forbundet med forskellige syn på borgerens udviklingsmuligheder.....	60
Ensliggjort neuropædagogisk praksis – et stridspunkt .....	62
KAPITEL 5 EN SAMMENLIGNENDE ANALYSE AF 6 KUNO BELLER SCREENINGER.....	66
PRÆSENTATION AF DEN SAMMENLIGNENDE ANALYSE .....	66
FRELTOFTES KUNO BELLER SCREENING .....	68
ANALYSESTRATEGI.....	72
ANALYSE – UDVIKLINGSALDER SOM RESULTAT AF KUNO BELLER SCREENING.....	73
Screening på borger A .....	73
Screening på borger B .....	75
Screening på borger C .....	77

NEUROPÆDAGOGERNES ERFARINGER EFTER EGEN KUNO BELLER SCREENING .....	79
Præsentation af fokusgruppeinterview .....	79
Analysestrategi .....	81
Fremstilling af data fra fokusgruppeinterview .....	82
KAPITEL 6 KATEGORISERINGSREDSKABER & STYRINGSRATIONALER.....	87
EN TEORETISK ANALYSE AF INDKOMNE FUND FRA FOKUSGRUPPEINTERVIEWET .....	87
KATEGORISERING AF VOKSNE BORGERE PÅ BOTILBUD .....	87
STYRING AF VOKSNE BORGERE PÅ BOTILBUD .....	92
KAPITEL 7 UDVIKLINGSMULIGHEDER & FORANDRINGSVILLIGHED .....	103
DANNELSESIDEALET FOR VOKSNE BORGERE PÅ BOTILBUD .....	103
UDVIKLINGSMULIGHEDER & FORANDRINGSVILLIGHED I DET SENMODERNE .....	107
KAPITEL 8 NEUROSCIENCE.....	114
DEN AKTUELLE NEUROVIDENSKABELIGE FORSKNING.....	114
ANVENDELSESMULIGHEDER I DEN PÆDAGOGISKE INTERVENTION .....	122
KAPITEL 9 KONKLUSION.....	128
KONKLUSION PÅ RAPPORTENS UNDERSØGELSER .....	128
LITTERATURLISTE.....	135
BILAG .....	145
BILAG 1 – INTERVIEWGUIDE.....	145
BILAG 2 – SPØRGSMÅL TIL FOKUSGRUPPEINTERVIEW JANUAR 2011 .....	147
BILAG 3 – FÆLLES SPROG II PÅ BORGER A.....	148

## FORORD

I efteråret 2010 og foråret 2011 var vi som specialestuderende på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole tilknyttet den DPU-forskningsgruppe, der deltager i det store projekt *Kvalikombo*. Kvalikombo startede i 2010 og afsluttes i 2012 og er et tværkommunalt projekt, som er rettet imod kvalitets- og kompetenceudvikling for personale på botilbud for voksne med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Denne rapport er således udarbejdet inden for rammerne af Kvalikombo-projektet, og rapportens hensigt er at give læseren indsigt i og forståelse af, hvordan der arbejdes med den neuropædagogiske referenceramme på de pågældende botilbud.

Rapporten er disponeret, så de enkelte kapitler kan læses uafhængigt af hinanden. Derfor har vi i det nedenstående lavet en kort beskrivelse af de enkelte kapitlers indhold:

I **kapitel 1** anskueliggøres nogle tendenser, der historisk kan tydeliggøre, hvorfor den neuropædagogiske referenceramme i dag har fået en aktuel placering i arbejdet på botilbud med voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Kapitlet er inddelt i fem underafsnit, hvor perioden fra 1855 og frem til i dag skildres.

**Kapitel 2** indeholder en teoretisk gennemgang af den neuropædagogiske referenceramme samt en beskrivelse af, hvordan neuropædagogik omsættes fra teori til praksis. Kapitlet afsluttes med en gennemgang af en komplet neuropædagogisk screeningsmetode, som den anvendes på botilbud.

**Kapitel 3** giver en kort introduktion til "Det Kan Nytte" – metodikken, der i større eller mindre grad anvendes parallelt med den neuropædagogiske referenceramme på de botilbud, der deltager i Kvalikombo-projektet.

I **kapitel 4** fremstilles en analyse af, hvordan neuropædagogerne<sup>1</sup> anvender den neuropædagogiske referenceramme. Afslutningsvis en teoretisk analyse af neuropædagogernes vurdering af hvilke fordele og ulemper, der kan være forbundet med anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme.

**Kapitel 5** indeholder en sammenlignende analyse af Kuno Beller screeningsmetoden, som er et resultat af tre neuropædagogers Kuno Beller screeninger. Kapitel 5 indeholder ligeledes udsagn fra et fokusgruppeinterview, hvor neuropædagogerne deler deres erfaringer og oplevelser med at udføre screeningerne til den sammenlignede analyse.

**Kapitel 6** rummer ligeledes en analyse af fokusgruppeinterviewet, men til forskel fra kapitel 5 indeholder dette kapitel en teoretisk analyse af de indkomne interviewdata omhandlende kategorisering og 'styring' af voksne borgere på botilbud.

I **kapitel 7** forfølges to temaer. Det første er borgernes udviklingsmuligheder i lyset af det senmoderne dannelsesideal, og det andet tema er, hvordan borgernes udviklingsmuligheder og forandringsvillighed kan betragtes i det senmoderne.

I **kapitel 8** fremstilles en teoretisk analyse af hvilke udviklingsmuligheder, der gør sig gældende for borgere med medfødte hjerneskader set i lyset af aktuelle neurovidenskabelige forskningsresultater.

Rapporten afrundes i **kapitel 9** med konklusion på rapportens undersøgelser.

God læselyst

*Pia Friis O'Donnell & Maj Willemoes Jensen*

---

<sup>1</sup> Betegnelsen *neuropædagog* refererer til de interviewede pædagoger, der alle har en efteruddannelse i neuropædagogik.



## INDLEDNING

De senere års mindre flatterende sager på botilbud for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne har udløst en hård kritik af det pædagogiske personales tilgang til arbejdet. Et eksempel på dette er TV2's dokumentarudsendelse "Er du åndssvag", der viste, at borgere på botilbuddet *Strandvænget* ikke fik den støtte og omsorg, som de ifølge Lov om social service har krav på (TV2, 2007). I forlængelse af dokumentarudsendelsen blev opmærksomheden omkring botilbuddene skærpet, og det pædagogiske personale stod selv frem, og fortalte om kritisable forhold. Christina Petersen, pædagog og tidligere medarbejder på bostedet *Tokanten* på Amager, fortæller blandt andet om voldsomme magtanvendelser overfor borgerne (Bjerre, 2009). Petersen eksemplificerer dette ved, at hun har oplevet, at pædagoger har gjort brug af magt ved at låse borgerne på botilbuddet inde, slæbe dem hen ad gulvet og holde dem fast, når borgerne skulle have klippet hår og negle (Ibid.). Kim Rasmussen, der blandt andet beskæftiger sig med udviklingshæmmedes livsvilkår, udtaler følgende i en kronik i tidsskriftet *Information* kort efter de første sager om svigt på botilbud; *"Skæld ud, hård tone, fysisk overgreb - i ens eget 'hjem', det er det, vi hører om gang på gang. Forskellen på "dem" og "os" er, imidlertid, at "de" er "tvunget" til at være der på grund af deres livsskæbne"* (Rasmussen, 2008:18/19). Ligeledes i forlængelse af mediernes fremstilling af svigt på botilbud udtaler Dorthe Birkemose; *"Vi magter ikke at helbrede hjerneskader, fjerne ensomhed, give mennesker deres gamle liv tilbage, opfylde drømme, fjerne sorgen over alt det tabte eller sørge for venskaber og kærlighedsliv. Oveni kommer afmagten over, at vi ikke til fulde forstår mennesker med hjerneskade"* (Birkemose, 2010:16). Dorthe Birkemose argumenterer for, at en årsag til brugen af magtanvendelser og utilstrækkelige pædagogiske handlemåder, i høj grad udspringer af en manglende forståelse for borgere med hjerneskader, og hvilke pædagogiske tiltag, der er optimale.

Undersøgelsen *"Voksenspecialundervisning-Udviklingshæmmede-Livsvilkår"* (VUL) fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole belyser ligeledes, at voksne borgere med varig fysisk og psykisk funktionsevne selv giver udtryk for, at de føler sig

overhørt, tilsidesat og i visse situationer ikke får lov til at yde det, de rent faktisk kan (Nielsen, 2004:6). VUL - undersøgelsen er blevet til på baggrund af konferencer og fokusgrupper med udviklingshæmmede, pårørende og professionelle. Det fremgår af undersøgelsen, at de udviklingshæmmede mest af alt ønsker sig at blive hørt, og at de kan få mulighed for at blive bedre rustet til at deltage i samfundslivet på så lige vilkår som muligt (ibid.).

Med afsæt i ovenstående finder vi det relevant at undersøge, hvorledes udviklingsmuligheder effektueres på botilbud for borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Ikke kun på baggrund af de utilstrækkelige forhold som både pædagogisk personale og de førnævnte borgere beretter om, men ydermere fordi Danmark har forpligtet sig til at leve op til FN's konvention om rettigheder for personer med handicap. Formålet med konventionen er, *"(...)at fremme, beskytte og sikre muligheder for, at alle personer med handicap fuldt ud kan nyde alle menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder på lige fod med alle andre, samt at fremme respekten for deres naturlige værdighed"* (Det Centrale Handicapråd, 2009:8). Desuden skal deltagerlandene, herunder Danmark, anerkende, at handicap er et resultat af samspillet mellem borgere med funktionsnedsættelser og holdningsbestemte og omgivelsesmæssige barrierer (Ibid.:5), som dermed forhindrer borgerne i at have udviklingsmuligheder på lige fod med alle andre. På trods af at Danmark har forpligtet sig til at overholde handicapkonventionens principper, oplever de førnævnte borgere ifølge VUL - undersøgelsen, at det *netop* er de holdningsbestemte og omgivelsesmæssige barrierer, der er hæmmende for deres udviklingsmuligheder, og for deres aktive deltagelse i samfundslivet.

Med et tilbageblik på de beskrevne sager der kritiserede forholdene på botilbuddene, blev det debatteret, hvordan man i fremtiden kunne forbedre borgernes livsvilkår. Leif Buch-Hansen fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole hæfter sig også ved, at borgere i botilbud ikke føler, at de tilbydes optimale udviklingsmuligheder. Buch-Hansen argumenterer for, at det skyldes, at det pædagogiske personale ikke har et tilstrækkeligt kendskab til

borgernes hjerneskade, og foreslår i den forbindelse, at viden om handicap bør tages op til overvejelse ved tilrettelæggelse af pædagogers uddannelse og mulighed for efteruddannelse (Nielsen, 2004:6). At der mangler viden om, hvordan pædagoger kan optimere interventionen med borgerne, tilslutter Karl Elling Ellingsen sig. Ellingsen er leder på Norges kompetencecenter vedrørende udviklingshæmning, og han udtaler at; *"Samfundet bruger mange penge på tilbud til voksne med udviklingshæmning, men der er ikke særlig meget viden om, hvad der virker og hvad der ikke virker. For eksempel er det hensigten, at mennesker med udviklingshæmning skal sikres muligheder for selvbestemmelse og deltagelse i samfundslivet, men vi ved ikke, hvad der skal til for at sikre det bedst mulige"* (Pedersen & Rørbæk, 2010:4). Forskning omhandlende livsvilkårene for borgere med nedsat funktionsevne omtales af flere forskere som spredt, ukoordineret og mangelfuld (Ibid.:4-5). Indenrigs- og Socialministeriet har, blandt andet som følge af de senere års kritik af forholdene på botilbud, afsat en pulje der skal bidrage til at forbedre livsvilkårene for borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne.

Et forskningsprojekt, der har fået midler fra puljen, er *Kvalikombo-projektet*, hvilket denne rapport er udarbejdet inden for rammerne af. Omdrejningspunktet for Kvalikombo-projektet er "Det Kan Nytte"-metodikken, der blev udviklet i midten af 1980'erne. *"Den pædagogiske tilgang (red. i "Det Kan Nytte") handler i høj grad om etik og holdninger til arbejdet med de svagest fungerende børn, unge og voksne. "Det Kan Nytte" går ud på, at selv de dårligst fungerende kan få et bedre liv, hvis man målrettet arbejder på at kompensere deres handicap og udvikle deres ressourcer og kompetencer. Metoden består af en teoridel med menneskesyn, et fagligt og kulturelt ideal samt redskaber til pædagogisk analyse"* (Kvalikombo, 2010). Det overordnede formål med Kvalikombo-projektet er at fremstille en opdateret "Det Kan Nytte-metodik" anno 2012. Arbejdsgangen i projektet er flerstrengt, og der er flere delmål tilknyttet Kvalikombo-projektet - herunder at skabe et forum for vidensdeling, som kan være platform for udviklingstiltag i forhold til socialpædagogisk handlekompetence. I Kvalikombo-projektet deltager ni botilbud, der alle huser voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk

funktionsevne. Fælles for de ni botilbud er, at de alle i større eller mindre grad, har arbejdet med "Det Kan Nytte"- metodikken og på flere af botilbuddene, betegner de sig som "gamle" "Det Kan Nytte"- botilbud.

Ved gennemgang af botilbuddenes virksomhedsplaner blev vi opmærksomme på, at samtlige botilbud ligeledes refererer til en neuropædagogisk referenceramme som en del af deres faglige pædagogiske tilgang. Neuropædagogik bliver af Susanne Freltofte i Den Store Danske Encyklopædi defineret som pædagogiske fremgangsmåder ved undervisning og i behandlingen af hjerneskadede personer. Ved hjælp af neuropsykologiske tests og iagttagelser bliver det muligt at kortlægge personens funktionsniveau med det formål, at kunne tilrettelægge personens hverdag, så personen får mulighed for, at bruge sine stærke sider, samtidig med at pædagogen kompenserer for de svage områder (Freltofte, 2009). Den neuropædagogiske referenceramme har det sidste årti vundet indpas i det pædagogiske arbejde på botilbud med voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, hvilket især skyldes Susanne Freltoftes bidrag til oplysning og undervisning i neuropædagogik inden for området. På konferencen *Hjerne & Læring* i 2004 blev viden om hjernens positive betydning for det pædagogiske arbejde drøftet, men Bo Steffensen fremhæver "(...) at ganske vist er mængden af viden om hjernen stigende, men spørgsmålet om hvordan man anvender denne viden i en almindelig læringsituation, er slet ikke afklaret" (Steffensen, 2004:3).

Neuropædagogikken befinder sig således i et spændingsfelt mellem et naturvidenskabeligt paradigme og et humanistisk paradigme. Motiveringen for denne rapport er derfor en nysgerrighed efter at undersøge, hvordan det pædagogiske personale på botilbud for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne håndterer at arbejde med neuropædagogik, idet neuropædagogikken netop er indlejret i to forskellige vidensparadigmer. Ligeledes finder vi det interessant at undersøge, hvilken betydning det har for det pædagogiske personales handlekompetence og borgernes udviklingsmuligheder, at den pædagogiske intervention på botilbuddene tilrettelægges på baggrund af en

neuropædagogisk screeningsmetode. Denne undersøgelses omdrejningspunkt er med afsæt i det ovenstående følgende;

*Hvilken betydning har anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme for udviklingsmulighederne hos voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne på botilbud? Og hvor træfsikker er Kuno Beller screeningen, der er en del af den komplette neuropædagogiske screeningsmetode?*

For at kunne belyse ovenstående, vil rapportens omdrejningspunkter være;

*En redegørelse for hvilke historiske og samfundsmæssige tendenser der har betydning for implementeringen af den neuropædagogiske referenceramme på botilbud for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Dernæst vil en analyse af hvordan der arbejdes med den neuropædagogiske referenceramme på ovennævnte botilbud blive udfoldet. Endeligt fremstilles en vurdering af på hvilken måde anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme påvirker det pædagogiske personales syn på borgernes udviklingsmuligheder, samt en fremstilling af borgernes udviklingsmuligheder i lyset af aktuelle neurovidenskabelige forskningsresultater.*

# KAPITEL 1

## EN HISTORISK ANSKUELIGGØRELSE AF PERIODEN

### 1855 – I DAG

En historisk anskueliggørelse af periodernes skiftende tilgange til arbejdet med borgere på botilbud, finder vi både interessant og relevant, idet historien afspejler de aktuelle tendenser, der kan forklare udviklingen af anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme på botilbud. Det historiske kapitel bliver metodisk grebet an ved hjælp af en tillempet diskursanalyse. Med vores diskursive blik er vi inspirerede af Michel Foucault, der definerer diskursanalyse som en; "*Ren beskrivelse af diskursive kendsgerninger*" (Foucault, 1971:155). Med reference til Foucault betyder diskurs *sproglig* praksis. Formålet med en diskursanalyse er at analysere udsagnet (diskursen) i sin blotte fremtræden. Udsagnet må ikke reduceres som udtryk for noget andet end sig selv, det vil sige, at der tages afstand fra alle reducerende og fortolkende udsagnsbeskrivelser (Andersen, 1999). At vi afgrænser os til en tillempet diskursanalyse, begrundes vi med, at de kildehenvisninger, vi anvender, ikke kan betragtes som udtømmende for, hvordan man historisk set har betragtet borgere på botilbud, hvilket er påkrævet ved en komplet diskursanalyse.

Vi har valgt, at fokus i den tillempede diskursanalyse tager udgangspunkt i to forskellige tematikker. Det første tema er, hvordan udviklingsmuligheder i-talesættes i henholdsvis en naturvidenskabelig funderet praksis versus en humanistisk funderet pædagogisk praksis i perioden fra 1855 og frem til i dag. Det andet tema er, hvordan udviklingsmuligheder kan anskues som værende henholdsvis en *pålægning af ansvar*, hvilket vil sige, at den enkelte borger selv er ansvarlig for egen udvikling, versus *fralæggelse af ansvar* hvor udviklingsmulighederne ikke er den enkelte borgers eget ansvar. Vi ønsker på baggrund af de to tematikker at blive klogere på, hvilke tendenser der har været styrende i forskellige historiske

perioder for derved at kunne give et bud på, hvilke tendenser der bidrager til det øgede fokus på neuropædagogik i dag.

Vi tager udgangspunkt i Birgit Kirkebæks inddeling af perioden fra 1855 og frem til i dag i fem mindre perioder, da denne inddeling afspejler, at "forskellige tider producerer forskellige sandheder" (Kirkebæk, 2001, 2010). Dette muliggør fremstillingen af, hvordan både en naturvidenskabelig funderet praksis og en pædagogisk funderet praksis, betragter borgernes udviklingsmuligheder. På baggrund af de i perioderne fremstillede udviklingsmuligheder bliver analysen, af hvorvidt den enkelte borger, kan betragtes som værende ansvarlig eller ikke-ansvarlig for egen udvikling, mulig.

I nedenstående fremstilling vælger vi at tage udgangspunkt i litteraturens primære benævnelser af de samlebetegnelser, man historisk har benævnt borgere på botilbud med. I perioden fra 1855- ca. 1980 benævnes målgruppen som *åndssvage*. I den efterfølgende periode fra 1980- 1998 bliver målgruppen betegnet som *handicappede* og *udviklingshæmmede*. Som følge af servicelovens ikrafttrædelse i 1998 ændres benævnelsen til borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, som fortsat er den benævnelse, der er gældende i dag.

De åndssvage skal reddes ved hjælp af pædagogik - ca. 1855 – 1890

*"I perioden 1855 – ca. 1890 skulle de åndssvage reddes gennem pædagogiske foranstaltninger og kundskaber og gives tilbage til samfundet"* (Kirkebæk, 2001:17). Det blev opfattet som en pligt over for Gud og for mennesker, at man ydede en pædagogisk indsats i forhold til de åndssvage, der inden denne periode, var blevet opgivet af samfundet (Kirkebæk, 2010:20). På baggrund af de tidligere inhumane forhold blev der oprettet særlige anstalter for de åndssvage, hvor de kunne få fagkyndig pleje og behandling (Kirkebæk, 1993). Overlægen havde det fulde behandlingsmæssige ansvar, og behandlingen blev planlagt med udgangspunkt i den åndssvages diagnose. For at behandlingen kunne lykkes, dikterede overlægen instrukser til det fagligt kompetente personale, der skulle sørge for ro, orden og

disciplin i den opdragende behandling (Ibid.:88). Hvilke udviklingsmuligheder, den åndssvage havde, afhang af, hvilken betegnelse eller diagnose den enkelte fik tildelt. De åndssvage kunne have en sådan hjernelidelse, at de ikke kunne betegnes som et menneske, men snarere som et dyr. Blev den åndssvage betragtet som et dyr, var han ikke selv ansvarlig for sin tilstand (Ibid.:122). Af dette kan man tolke, at han heller ikke var ansvarlig for sin manglende udvikling og udviklingsmuligheder. *"Det højeste pædagogikken her kunne udrette, var et vist mål af dressur"* (Ibid.:124).

Dette menneskesyn kan føres tilbage til Kant, der argumenterer for, at mennesker er dyr med evne til fornuft, samt at det intelligible menneske gennem oplysning og fornuft kan opnå fri moralsk handlen og dermed myndighed. Kant går så vidt som til at anføre, at *"umyndighed er manglen på evnen til at bruge sin forstand uden den andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden en andens ledelse"* (Oettingen, 2001:35). Blev den åndssvage derimod betragtet som et menneske, var der håb for forbedring. Ved hjælp af "åndelig gymnastik" havde den åndssvage udviklingsmuligheder (Kirkebæk, 1993:124). Den åndssvage var fortsat ikke selv ansvarlig for sin egen udvikling. Der blev til gengæld sat spørgsmålstejn ved, om ansvaret kunne pålægges forældrene, da man i denne periode anså åndssvaghed som arveligt betinget, men sikkert var det, at det faglige kompetente personale var ansvarlige for at yde en behandling, der kunne fordre udvikling.

### Samfundet skal reddes fra de åndssvage - ca.1890 – 1950

Fra slutningen af forrige periode til begyndelsen af denne ændrer kundskaben om åndssvaghed karakter. I stedet for en teologisk / pædagogisk tankegang vinder en naturvidenskabelig tankegang fremdrift. Dette sker blandt andet på baggrund af Darwins evolutionsteori, idet man blandt ledende faggrupper tillægger den biologiske forståelse af mennesket stor værdi. Denne biologiske forståelse af mennesket betegner Mitchell Dean som biopolitisk styring. Den biopolitiske



styring udøves af statsapparatet og har blandt andet til formål at markere grænserne for, hvad der fortjener livet, og hvad der ikke gør, fordi det truer befolkningens eller racens styrke, duelighed og renhed (Villadsen, 2006:20). På botilbuddene er statsapparatet repræsenteret ved lægestanden.

Dansk åndssvageforsorg blev i denne periode varetaget af lægerne, som dominerede ledelsen og behandlingen af de åndssvage (Kirkebæk, 2001). I denne periode kategoriseres de åndssvage. Et eksempel på dette er Overlæge dr.med., der Nørvig inddeler åndssvage i tre grupper ud fra deres begavelsesgrad. *"De lavest staaende, Idioterne, som jeg har omtalt, de i middel Grad aandsvage, hvis Evner gennemgaaende er saa smaa, at de ikke kan tilegne sig boglig Viden af Betydning, (...), og endelig de i lettere Grad aandsvage, hvis Evner er saaledes, at de senere kan klare sig med denne Ballast i Livet. Oftest kræves der dog, for at de kan naa dette Resultat en for dem særlig tilrettelagt Undervisning"* (Kirkebæk, 2001:23). Idioterne og de i middelgrad åndssvage beskrives af Overlæge dr. med. Nørvig som oftest havende et uforanderligt sind og humør, idet deres tilstand er præget af manglende forstand (Ibid.). Med afsæt i Edith Mandrup Rønn er denne periode karakteriseret ved, at man udviklede intelligensprøver, og stræbte imod at få interneret alle de farlige grænsetilfælde mellem sinker og debile, som man frygtede kunne være til stor skade for samfundet (Rønn, 1996:126). Især i 1920'erne og 30'erne hvor intelligens test for alvor vandt indpas, var der enighed om at personer hvis IQ lå under debilgrænsen, hørte hjemme på en anstalt (Rønn, 1996:194). Med afsæt i disse udtalelser afhænger udviklingsmulighederne i høj grad af, hvilket begavelsesniveau den åndssvage tillægges at have. I en Foucaultsk optik er viden tæt forbundet med magt, idet viden og magt medfører hinanden direkte. *"Kort sagt; det er ikke det erkendende subjekts aktivitet, som vil producere viden, hvad enten den er nyttig eller genstridig over for magten, men magt-videnforholdet, de processer og kampe, som præger og konstituerer det, der bestemmer de mulige vidensformer og vidensområder* (Foucault, 2002:42). Viden bliver med reference til Foucault skabt uafhængigt af det erkendende subjekt, som i dette tilfælde kan sidestilles med den åndssvage. Den åndssvage har dog, i kraft af sin adfærd, indflydelse på hvilken viden der produceres af lægen. Med andre ord er

magten en eksplicit del af relationen mellem borger og læge, og udspilles i deres indbyrdes forhold.

På baggrund af lægens naturvidenskabelige ståsted besidder lægen en viden, der giver ham magten til at konstatere den åndssvages begavelsesniveau og dertilhørende udviklingsmuligheder. De i lettere grad åndssvage betragtes som havende udviklingsmuligheder, hvis de modtager særlig tilrettelagt undervisning. De manglende udviklingsmuligheder hos idioterne og de i middelgrad åndssvage i-tale-sættes ved udtalelsen, at de har et *uforanderligt sind*. De færdigheder, der i denne periode defineres som væsentlige at beherske, er boglig viden, såsom at kunne læse og skrive, samt praktisk arbejde, eksempelvis håndarbejde og landbrug. Udviklingsmulighederne for idioterne og de i middelgrad åndssvage er således begrænsede. På denne baggrund sker således en fralæggelse af ansvar for egen udvikling. Biologien tillægges ansvaret!

### Kvaliteten af de åndssvages liv skal reddes - ca. 1950 – 1970

I efterkrigstiden begynder tiden at løbe fra lægestanden og det hidtidige regime. Især forældre til de åndssvage udøver en form for civil ulydighed, og kæmper for, at få øget indflydelse på deres børns vilkår. *”Tiden” var ved at blive mere pædagogisk end lægeligt orienteret (...)* (Kirkebæk, 2001:89). Udover forældrene opstod der i samfundet et misforhold mellem den offentlige og den professionelle opfattelse af åndssvaghed. Med krigens erfaringer om racehygiejne var et total fokus på patologi ikke længere acceptabelt, og med FN's menneskerettighedskonvention fra 1948 blev der også i stigende grad fokuseret på de åndssvages menneskerettigheder (Kirkebæk, 2001:18).

I front for åndssvages rettigheder i Danmark stod Bank-Mikkelsen, forsorgschef i den nye danske åndssvageforsorg 1959. Som en af de første begrebsliggjorde han normalisering som målet for de åndssvages vilkår. Med normalisering mente han, at målsætningen var et "liv så nært det normale som muligt". Med lighedstegn mellem normal og menneskeligt (Kirkebæk, 2001). Med andre ord var målet med behandlingen i perioden at kvalitetssikre de åndssvages liv ved at sikre deres

rettigheder og udviklingsmuligheder på lige fod med resten af befolkningen. Ifølge Rønn var det netop tesen om et liv så nær det normale som muligt, der var vendepunktet for troen på de åndssvages muligheder for et nyt og bedre liv (Rønn, 1996). Bank-Mikkelsen anså ikke åndssvaghed som en statisk lidelse, som den blev betragtet i forrige periode, men derimod en række af forskellige lidelser, som med den rette behandling kunne bedres (Kirkebæk, 2001:227).

Fra at man i forrige periode havde haft fokus på det enkelte individ, blev individet i denne periode betragtet inden for fællesskabets rammer, med ønsket om at skabe en normaliseret tilværelse (Koch, 2000). På trods af dette ændrede syn fremhæver Koch, at det fortsat var samfundet, der definerede mellem de lødige og de underlødige eller mellem dem med de svage og dem med de sunde arveanlæg. Dette betød blandt andet, at sterilisation af åndssvage i perioden stadig blev håndhævet (Koch, 2000:340-341). De rammer, inden for hvilke man anså mulighed for udvikling, var blandt andet undervisning, arbejde og fritidsliv (Kirkebæk, 2001: 127). Det, der i særlig høj grad adskiller sig fra tidligere perioder, er, at *alle* uanset begavnelsesniveau er omfattet af de nye tiltag i denne periode. Alle åndssvage betragtes derfor som havende udviklingsmuligheder i større eller mindre grad. I denne periode er samfundet toneangivende, og personalet på åndssvageforsorgen får pålagt ansvaret for, både at definere hvilke udviklingsmuligheder den enkelte har og at tilbyde de åndssvage udviklingsmuligheder.

### Adgang til samfundslivet og sikring af livskvalitet - ca. 1970 – 2000

Det at have en funktionsnedsættelse bliver i 1970'erne ikke længere betragtet som et personligt eller biologisk anliggende, men går i retning af, at det er samfundet, som udgør fysiske og sociale barrierer, der fastholder åndssvage i fastlåste positioner (Kirkebæk, 2010:17). Ved afviklingen af den hidtidige åndssvageforsorg i 1980'erne og det ændrede syn på åndssvage fik udviklingshæmmede (red. terminologien ændres) nye fremtidsudsigter i form af ændrede boligforhold og ret og pligt til at modtage undervisning (Kirkebæk, 2010). Den positive

udviklingstanke fra forrige periode fortsætter således et godt stykke ind i denne, og den humanistiske ideologi med pædagogerne i fokus står centralt. *"Ideen om retten til undervisning, oplæring og behandling blev tolket forskelligt i perioden 1970 til ca. 2000. En opfattelse gik ud på træning og tilpasning (...). En anden opfattelse tog afsæt i begreberne relation og livskvalitet. Her var fokus rettet mod at støtte den enkelte i at udvikle sig på egne præmisser og ud fra egne livsprojekter"* (Kirkebæk, 2010:21).

Denne anden opfattelse leder tankerne hen på "Det Kan Nytte"- projekterne, der tog form i midtfirserne. Et af projektets formål var netop, at forbedre udviklingsmulighederne og livskvaliteten for udviklingshæmmede. Pædagogerne havde det overordnede ansvar for at sikre udviklingsmuligheder hos den enkelte med afsæt i at etablere aktiviteter, som den enkelte udviklingshæmmede havde interesse i, uanset om denne aktivitet for pædagogen syntes relevant (Sørensen & Hansen, 2000). Ansvar er således tvedelt, idet både de udviklingshæmmede og pædagogerne ansvarliggøres. De udviklingshæmmede har ret og pligt til undervisning, og med "Det Kan Nytte"-tanken, er de selv ansvarlige for at vise, hvilke aktiviteter der for den enkeltes vedkommende kan fordre udvikling. Pædagogerne har ligeledes et ansvar. Pædagogerne skal tage udgangspunkt i de aktiviteter, den udviklingshæmmede selv udpeger, samt skabe udviklingsmuligheder, som den udviklingshæmmede retmæssigt har krav på. Dette er i overensstemmelse med Lov om Social Service fra 1998, der netop sætter individet i fokus, og forlanger øget brugerinddragelse og medbestemmelse for den enkelte. Med servicelovens indførelse blev det samtidig et lovkrav at tilbyde handleplaner til borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne (red. terminologien ændres igen). Handleplanen er en individuel plan, der har til formål at fjerne fokus fra diagnosen og i stedet fokusere på den individuelle indsats. Sigtet med handicappolitikken i denne periode er således at skabe "et samfund for alle" (Socialministeriet, 1998: 18).

## Fokus på neuropædagogikkens aktualitet i botilbud – ca. 2000-2011

De to forskellige opfattelser, træning og tilpasning samt relation og livskvalitet, er fortsat aktuell i denne periode. Men det faglige fokus bliver i højere grad rettet mod specificering og evidens. Det pædagogiske arbejde på botilbud går i retning af, at man skal dokumentere effekten af den pædagogiske intervention. Både for at højne det faglige niveau og for at sikre, at de tilførte ressourcer udnyttes optimalt. Fælles sprog I, der blev lanceret i 1998 og den reviderede udgave Fælles sprog II fra 2004, vidner om behovet for at dokumentere indsatsen på området. Målet med Fælles sprog II er at understøtte borgerens retssikkerhed og brugerinddragelse samt skabe grundlag for strategiske beslutninger og prioriteringer (KL, 2004:4).

Dikotomien imellem det naturvidenskabelige og det humanistiske paradigme forskydes. Naturvidenskaben vinder, som det var tilfældet i tidligere perioder, atter indpas. Man ønsker, at pædagogikken skal videnskabeliggøres, og der "eftersøges" standardiserede metoder og manualer til praksis (Kirkebæk, 2010:21). Ifølge Nikolas Rose kan forskydningen forklares ved fremkomsten af nye biologiske konceptualiseringer af mennesket. Neuroscience er ved at overtage, hvad Rose kalder "psykologiens århundrede" (Rose, 2009), og de senere års hjerneforskning og deraf øgede forståelse for hjernens funktion kan således forklare det stigende behov for at omsætte neurovidenskaben til pædagogisk praksis. Anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme på botilbud kan derfor ses, som en sandsynlig konsekvens af periodens efterspurgte behov.

Tendenserne, der i dagens samfund kan betragtes som værende afgørende for neuropædagogikkens aktualitet på botilbud, er et resultat af de senere års biologiske konceptualiseringer af mennesket. Men tendenserne kan ligeledes betragtes i lyset af det moderne liberalistiske samfunds anskueliggørelse af mennesket som et frit og selvbestemmende individ. Dean tydeliggør dette ved, at mennesket, for at kunne handle frit, må dannes, vejledes og formes til en person, der er i stand til på ansvarlig vis at udøve denne frihed, ved at underkaste sig systemer af dominans (Dean, 2008:262). Er mennesket alligevel ikke i stand til at

udøve sin frihed på ansvarlig vis og bidrage til sin egen selvdannelse, bliver pågældende betragtet som umyndig, idet mennesket forbliver underkastet systemets dominans. At denne selvdannelsesoptik er problematisk tydeliggør Lars-Henrik Schmidt i følgende citat; *"Så det er altså selve aktiveringsforanstaltningen, der fungerer som integrationsforanstaltning. Alligevel er der stadig nødstedte, nemlig de udviklingshæmmede, såvel i konkret som i abstrakt forstand, nemlig dem som det er ganske svært at få til at udvikle sig"*(Schmidt, 1998a:17).

Med afsæt i de to ovenforstående tendenser kan borgerne på botilbuddene i dag ikke gøres ansvarlige for egne udviklingsmuligheder. Ansvar for borgernes udviklingsmuligheder pålægges i stedet det pædagogiske personales evne til at specificere og dokumentere deres praksis i forhold til individets biologi, hvilket kan sandsynliggøre, at den neuropædagogiske referenceramme har en central placering i det pædagogiske arbejde på botilbud i dag.

I forlængelse af den ovenstående periodiske beskrivelse af det samfundsmæssige syn på voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, vil vi afslutningsvis citere Rønn, der meget illustrativt beskriver periodernes skiftende syn; *"Man har ynket dem, prøvet sin næstekærlighed på dem, frygtet dem – og haft dårlig samvittighed over for dem"* (Rønn, 1996:17). Rønn stiller i sin afhandling spørgsmålstegn ved konsekvenserne af periodernes skiftende syn på borgerne ved at sige; *Betyder de sidste årtiers anstrengelser for at gennemføre "normalisering" og integration, at vi endelig er på vej mod en større forståelse af "de andre" – eller står vi tværtimod allerede med det ene ben i et diagnosesamfund, hvor det normale bliver det elitære?"* (Rønn, 1996:bagsiden).

Det samfundsmæssige syn på borgerne i dag er fokuseret på, at borgerne tildeles frihedsrettigheder, ved at de bliver opfattet som reelle "normale" medborgere med dertilhørende rettigheder og pligter. Samtidig med borgernes øgede rettigheder opstår et stigende krav om dokumentation og effektivisering til det pædagogiske

personale, hvilket kan være med til at forklare den neuropædagogiske referencerammes aktualitet på botilbud.

## KAPITEL 2

### DEN NEUROPÆDAGOGISKE REFERENCERAMME

Dette kapitel indeholder en gennemgang af den neuropædagogiske referencerammes teoretiske ophav, samt en præsentation af hvilken relevans referencerammen tillægges at have i arbejdet med voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne på botilbud. Med afsæt i den historiske gennemgang har den neuropædagogiske referenceramme de senere år vundet indpas i den pædagogiske praksis. *"Tidligere afspejlede handicapbegrebet en lægelig og diagnostisk synsvinkel, og så bort fra det omgivende samfunds fejl og mangler. I dag defineres de to betegnelser funktionsnedsættelse og handicap i lyset af nyere tids handicapshistorie ud fra en relativistisk synsvinkel"* (Ringsmose, 2002:6). Ringsmose refererer til de tidligere beskrevne perioder før årtusindeskiftet, hvor neuropædagogik i dag tager afsæt i begge synsvinkler, idet den nutidige neuropædagogiske referenceramme stadig tillægger det relationelle en betydningsfuld rolle, men i kombination med neurovidenskaben

Overgangen fra et humanistisk paradigme til et naturvidenskabeligt paradigme i arbejdet med voksne borgere på botilbud, er dog ikke uden problemer, idet den stigende udbredelse af neuropædagogikken befinder sig i et spændingsfelt med en indbygget konflikt. *"På den ene side findes neurologien, støt forankret i et naturvidenskabeligt paradigme, og på den anden side pædagogikken, der er bygget op omkring et humanistisk paradigme med bl.a. didaktik og psykologi"* (Thybo, 2004:99). Peter Thybo stiller spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er muligt at overføre viden direkte fra neurologiens verden til pædagogikkens (Ibid.). Dette spørgsmål vil vi for indeværende lade stå åbent for igen at vende tilbage til det, i den senere analyse og diskussion af anvendelsen af neuropædagogik. Nedenstående indeholder en gennemgang af neuropædagogisk teori samt en beskrivelse af den komplette neuropædagogiske screeningsmetode.



## NEUROPÆDAGOGISK TEORI

Der er divergerende forståelser af, præcis hvilket teoretisk fundament neuropædagogikken udspringer af. Det ætiologiske ophav til de divergerende forståelser er, at neuropædagogik er en tværfaglig disciplin, hvor forskellige faggrupper bidrager med hver deres faglige forståelse af referencerammen. Dette udleder vi i det følgende på baggrund af den teoretiske forståelse, vi har erhvervet ved litterær gennemgang af aktuel neuropædagogisk teori. Den neuropædagogiske teori bliver i det nedenstående defineret ud fra udvalgte faglige retninger. I den fremstilling af de divergerende forståelser af neuropædagogik, vælger vi i det næste afsnit at fremstille en semantisk opdeling for at illustrere hvilke ord, neuropædagogik er udledt af.

### Begrebet Neuropædagogik

I Den Store Danske Encyklopædi defineres *neuro-*, som "forled", der angiver, at det er noget, der vedrører nerver og nervesystemet (Hvilshøj, 2009). *Pædagogik* defineres som, "opdragelseskunst", der omhandler læren om den teori og praksis, der omhandler mål, midler, sammenhænge og forhindringer i relation til udvikling af værdier, viden og kunnen hos den enkelte (Winther-Jensen, 2009). Begrebet *neuropædagogik* sammenkobler som følge deraf viden om nervesystemet og viden om opdragelse og undervisning i relation til udvikling.

### Neuropædagogikkens teoretiske rødder

Neuropædagogik beskrives af størstedelen af de teoretikere, der refereres til i denne rapport, som anvendt neuropsykologi (Fredens, 2008, Freltofte, 2004, m.fl.). Neuropædagogik er et samspil mellem pædagogik og neuropsykologi. Neuropsykologien er den fagdisciplin, der giver viden om, hvilke hjerneprocesser der er aktivt fungerende og hvilke, der er beskadigede. Neuropsykologi er et tværvidenskabeligt arbejdsfelt, hvor blandt andet neurologer og psykologer undersøger sammenhænge mellem hjerneprocesser og den hjerneskadedes psyke (Fredens, 2008). Ifølge Fredens går neuropædagogik således ud på at rette

op på den hjerneskadedes neuropsykologiske problemer, hvorfor neuropædagogik derfor kan betragtes som anvendt neuropsykologi (Ibid.:30). Når den neuropsykologiske viden bliver omsat til konkrete tiltag i den pædagogiske praksis, bliver det således betragtet som neuropædagogik. Neuropædagogik er i sin tilgang kompenserende, idet konkrete tiltag bør tage udgangspunkt i borgerens styrkesider, og dermed kompensere for borgerens svagere sider. Det neuropædagogiske arbejde drejer sig dog ikke kun om at udvikle kompensationsstrategier for motoriske, kognitive og sociale færdigheder. Men det drejer sig i lige så høj grad om, at borgeren vinder verden-som-mulighed, hvilket betragtes og sidestilles med at være en læreproces (Thybo, 2004:103).

Neuropsykologi har sine teoretiske rødder i neurologien, der er videnskaben om nervesystemet og dets sygdomme. Neurologien dominerede videnskaben og den pædagogiske praksis fra starten af 1900 tallet og frem til ca. 1950, hvilket er i overensstemmelse med behandlingen af de åndssvage, som vi beskrev i det foregående kapitel 3. Efter 2. verdenskrig opstod et behov for behandling af krigsveteraner, der psykisk var mærket af krigen, hvilket bragte psykologer ind i den neurologiske klinik. Dette blev starten på neuropsykologien, som dog fortsat havde sine rødder fast forankret i neurologien (Gade, 1999:109).

Med reference til Thybo er det dog ikke uproblematisk at overføre viden direkte fra neurologien til den pædagogiske praksis. Thybo henviser til John T. Bruer, der blandt andet forsker i videnskaben om kognitiv psykologi, idet Bruer ligeledes peger på problematikken, og argumenterer for, at kognitiv psykologi sandsynligvis kan være bindeleddet mellem neuropsykologien og pædagogikken (Thybo, 2004:114). I tidsskriftet *Educational Researcher* definerer Bruer kognitiv psykologi som videnskaben om psyke og mentale funktioner, der ikke har hjernens struktur som omdrejningspunkt, men beskæftiger sig med mentale funktioner og processer, der ligger til grund for en observeret adfærd. *"Our emerging understanding of the brain may eventually be able to contribute to education, but it will require us, at least initially, to take a different, less direct route, a route that links brain structures with*

*cognitive functions and cognitive functions with instructional goals and outcomes”* (Bruer, 1997:10).

Med afsæt i ovenstående består neuropædagogik af et konglomerat af neuropsykologi, kognitiv psykologi og pædagogik. Med neuropædagogikken er der således tale om en sammensmeltning mellem naturvidenskaben og humanvidenskaben. I udgangspunktet søger naturvidenskaben *universelle forklaringer*, mens humanvidenskaben søger *forståelse* (Emmeche & Schilhab, 2007). Med et tilbageblik på den historiske gennemgang kan neurovidenskaben forklare neuropædagogikkens aktualitet i dag, fordi der i stigende grad efterspørges universelle forklaringer. Det øgede fokus på den biologiske hjernes betydning for menneskets adfærd, kan således betragtes som værende ”den gordiske knude”, som neuropædagogerne i deres pædagogiske praksis skal løse.

### Neuropædagogik – fra teori til praksis

Som beskrevet indledningsvis er der divergerende forståelser af neuropædagogik. Årsagen til dette tillægger vi de forskellige anvendelsesområder, hvori neuropædagogik praktiseres, hvilket samtidig er afgørende for, hvorvidt og i hvilket omfang det enkelte menneske tillægges at have udviklingsmuligheder. I det følgende vil vi sammenligne teoretiske synspunkter, der er udviklet på baggrund af forskellige fagpersoners erfaringer med anvendelsen af neuropædagogik. Fokus vil især være på, hvordan udviklingsmuligheder i-tale-sættes ud fra de forskellige synspunkter.

Thybo, der er fysioterapeut, og Fredens, der er læge, har begge en naturvidenskabelig baggrund, og de har primært beskæftiget sig med neuropædagogik henvendt til mennesker med erhvervet hjerneskade (Thybo, 2004, Fredens, 2008). Dernæst vil vi fremhæve Freltofte, der er psykolog, og Juul, der er neuropædagog. De har begge beskæftiget sig med neuropædagogik i forbindelse med formidling og undervisning af pædagogisk personale på botilbud for voksne med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne (Christiansen, 2010,

Freltofte & Pedersen, 2008). Ved sammenligning har både Thybo og Fredens arbejdet med mennesker, der forud for deres erhvervede hjerneskade har gennemgået en "normaludvikling", hvorimod Juul og Freltofte har bidraget med konsulentbistand til pædagogisk personale, der arbejder med mennesker, som har medfødte hjerneskader, og derfor aldrig har gennemgået en "normaludvikling". Fredens beskriver, at der i arbejdet med den neuropædagogiske referenceramme ikke findes *"(...)kogebøger" på området, men der findes tommelfingerregler, gode råd, foretrukne strategier i kombination med vedvarende didaktiske overvejelser og pædagogiske korrektioner*" (Fredens, 2008:21). Fredens argumenterer for, at der på trods af et fravær af konkrete handleanvisninger er udviklingsmuligheder for den enkelte, hvis denne *"(...) inddrages som medspiller i sin egen læreproces, for det sikrer, at han senere kan klare sig selv"* (Ibid.). Både Fredens og Thybo pointerer vigtigheden af, at den hjerneskadede deltager aktivt i sit rehabiliteringsforløb, for at udviklingsmulighederne kan indfries. I forlængelse af den hjerneskadedes aktive deltagelse fremhæver Fredens, at det sociale samspil spiller en betydningsfuld rolle, og fremhæver det socialkonstruktionistiske syn på det neuropædagogiske arbejde. *"Mennesket udvikler sig gennem samfundets socio-kulturelle aktiviteter, som også forandrer sig. Vi konstruerer kort sagt vores erkendelse i mødet med de samfundsmæssige og kulturelle udfordringer"* (Fredens, 2008:11).

I modsætning hertil mener Freltofte ikke, at man ved hjælp af intensiv træning og stimulering kan muliggøre, at den hjerneskadedes funktion bringes op på et højere niveau. *"(...) den pædagogiske opgave er snarere, at finde nye variationer i forhold til det funktionsniveau personen har"* (Freltofte, 2007:8). Med andre ord handler det neuropædagogiske arbejde i høj grad om, at tilrettelægge den pædagogiske intervention på det funktionsniveau, hvor borgeren befinder sig på grund af sin stagnation på det pågældende udviklingstrin (Freltofte, 2007:5). Neuropædagogikken kan samtidig bidrage med at minimere ubehagelige oplevelser (Freltofte, 2007), der på den måde vil medvirke til en øget livskvalitet for borgeren. Både Freltofte og Juul argumenterer for, at neuropædagogik i særdeleshed kan medvirke til at mindske problemskabende adfærd og magtanvendelser i arbejdet med voksne borgere med varig nedsat fysisk og

psykisk funktionsevne (Freltofte, 2007, Christiansen, 2010). Juul påpeger desuden, *"(...) at det altid er personalet, der har nøglen til at skabe bedre vilkår, og at udvikling går igennem en forståelse af, at det ikke er borgeren, der skal ændre adfærd, men personalet, der skal ændre pædagogik"* (Dybdahl, 2010:3).

Et interessant perspektiv på udviklingsmuligheder, der kan betragtes i forlængelse af både Thybo og Fredens teoretiske forståelser, er menneskets kropslige erfaring. Christian Gerlach argumenterer for, at menneskelig udvikling er en kombination af arv, som beskrives som modningsprocesser, og miljø, som former borgerens erfaringer. *"På den ene side er det oplagt, at hjernens udvikling i et vist omfang er genetisk bestemt og dermed ikke umiddelbart lader sig påvirke af de erfaringer, individet udsættes for. På den anden side er det ligeså oplagt, at hjernens arkitektur påvirkes af vores individuelle erfaringer og derfor er forskellige fra individ til individ"* (Gerlach, 2007:77). Freltofte og Juul er som sådan ikke uenige i, at erfaringerne har betydning, men betydningstilskrivningen er forskellig. At en borger eksempelvis har en fysisk alder på 40 år og en udviklingsalder på 3 år, medfører at borgeren har 40 års erfaring i at være 3 år, og at udviklingsmulighederne således berammes inden for udviklingsalderen.

Hvorvidt vedligeholdelse eller forbedring af borgerens funktionsevner er en mulighed, afhænger på baggrund af ovenstående i høj grad af den professionelle faglige baggrund, anvendelsesområde samt ideologiske ståsted. Med vedligeholdelse menes, at borgerens færdighedsniveau holdes ved lige, det vil sige bevares på det pågældende færdighedsniveau, hvorimod der med forbedring menes, at borgerens færdighedsniveau øges i forhold til det niveau hvorpå borgeren befinder sig. Med et tilbageblik på fremstillingen af Fredens & Thybos antagelser om neuropædagogik, peger deres udsagn i retning af, at deres ideologiske ståsted hviler i socialkonstruktivismen. En definition af socialkonstruktivisme findes i Encyclopedia of Social Theory og lyder, som følger; *"Things – including even nature – are not simply given, revealed, fully determined, and as such, unalterable. Rather, things are made, and made up, in and through diverse social and cultural processes, practices, and actions"* (Ritzer, 2005:724).

Netop muligheden for forandring og især igennem sociale processer og dermed borgerens egne oplevede erfaringer, er ifølge Fredens & Thybo afgørende for udviklingsmuligheder, og er utvivlsomt et nødvendigt forhold i den pædagogiske intervention. Freltofte & Juul fremhæver ligeledes sociale processer, i form af relationer, som et nødvendigt forhold for vedligeholdelsen, men med formålet at undgå uhensigtsmæssige oplevelser for borgeren samt problemskabende adfærd på det *stagnerede* niveau, hvorpå borgeren befinder sig. Dette synspunkt trækker i retning af en mere essentialistisk opfattelse af borgeren. I Encyclopedia of Social Theory defineres essentialisme som; *"Essentialism is a theoretical concept denoting a primacy of essences, that is, a permanent, unchanging, and "real" core that lies "behind" temporary, changing appearances. The concept is more commonly understood as a belief in the real, true essence of things, the fixed properties that define a given entity* (Ritzer, 2005:251). Netop begrebet "permanent" er sigende for Freltofte & Juuls faglige ståsted, idet de fokuserer på at vedligeholdelse af borgerens funktionsniveau, er målet med den neuropædagogiske intervention.

Inden for begge faglige ståsteder anvendes en neuropædagogisk screening af borgeren. Indholdet i screeningsmetoderne bliver i det efterfølgende afsnit beskrevet.

## **SCREENINGSMETODEN – I DEN NEUROPÆDAGOGISKE REFERENCERAMME**

En komplet neuropædagogisk screeningsmetode, som den anvendes på botilbud for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, indeholder tre elementer. Indledningsvis udføres en *observation* af borgeren med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Dernæst indeholder screeningen et fokus på borgerens *livshistorie*, hvilket indebærer, at neuropædagogen indsamler viden om den pågældende borgers liv. Endelig indeholder den komplette neuropædagogiske screening en *Kuno Beller screening*, hvor borgerens udviklingsalder fastslås. En neuropædagogisk screening, som den gennemføres på eksempelvis hospitaler og genoptræningscentre for senhjerneskadede, er forskellig fra den screening som

anvendes på botilbud, idet den ikke indeholder en Kuno Beller screening, men ligeledes består af observation og livshistorie – herunder journalgennemgang og samtaler med patient og pårørende.

I denne rapport omtales Freltoftes registreringsskema som Kuno Beller screening, fordi hendes registrering er udarbejdet med direkte afsæt i den oprindelige Kuno Beller udviklingsbeskrivelse. Efter den komplette neuropædagogiske screening er neuropædagogen i stand til at anvise handlestrategier og i samarbejde med personalegruppen planlægge den videre pædagogiske intervention, som løbende bør evalueres. En beskrivelse af de tre delelementer vil i det nedenstående blive uddybet.

## Observation

Ifølge Fredens er en central antagelse, at udvikling, omgivelser og læring ikke kan adskilles. Dette synspunkt danner grundlag for neuropædagogens observation af borgeren med hjerneskade, hvilket betyder, at neuropædagogen er *deltagende observatør*, fordi observationen er situations- og samspilsafhængig (Fredens, 2008:12). Observatøren skal derfor deltage i borgerens vante omgivelser/aktiviteter på en så naturlig måde som muligt. Formålet med observationen er at få et fyldestgørende kendskab til borgerens fysiske og sanssemæssige handicap, når borgeren er i aktivitet (Freltofte & Pedersen, 2008:272).

## Livshistorie

Da borgeren altid vil være "et produkt" af sine medfødte muligheder og omgivelsernes påvirkninger, er det påkrævet at få indblik i borgerens livshistorie. Vidensindsamlingen har i den komplette screening til formål at få viden om borgerens interesser, vaner etc., som giver indblik i, hvilke erfaringer borgeren gennem livet har gjort sig. Livshistorien indeholder blandt andet information om borgerens familie og opvækst, herunder hvor længe borgeren har boet på botilbud,

og hvilke styrende pædagogiske interventionsformer der har været anvendt over for borgeren. Derudover indeholder livshistorien oplysninger om borgerens medicinforbrug og diagnose (Freltofte & Pedersen, 2008:271-272). Livshistorien kan derfor give neuropædagogen indblik i borgerens adfærd, med afsæt i de erfaringer borgeren har tilegnet sig fra omgivelserne livet igennem.

### Kuno Beller – Udviklingsbeskrivelse

Kuno Beller udviklingsbeskrivelsen er oprindeligt udarbejdet af Dr. Kuno Beller fra Institut für kleinstkindpädagogik, Freie Universität i Berlin. Testen blev udarbejdet til brug for undersøgelse af pædagogikkens påvirkning af 0 – 6årige børns udvikling i almindelige daginstitutioner. Formålet med Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse er, at pædagogen ved at teste barnet bliver klar over barnets styrkesider og ud fra den viden, kan tilrettelægge et pædagogisk tilbud, med fokus på at barnets svagere sider udvikles, således at barnet opnår et højere funktionsniveau på alle områder. I Danmark har Hans Weltzer udarbejdet en lignende undersøgelse, hvor han tog direkte afsæt i Dr. Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse. Dette resulterede i, at Kuno Beller testen i 1980'erne blev en del af det pædagogiske arbejde på dagtilbudsområdet (Weltzer, 2007:5).

Susanne Freltofte og Viggo Pedersen udgav i 2002 bogen "Udviklingsalder – hos voksne udviklingshæmmede", der er en modificeret udgave af Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse af småbørn. Modificeringen består hovedsageligt i, at terminologien "barnet" er udskiftet med "borgeren", og at "forældre" er udskiftet med "medarbejdere". Freltofte og Pedersen beskriver indledningsvis i bogen "Udviklingsalder – hos voksne udviklingshæmmede", at de har revideret udviklingsbeskrivelsen, så den passer til borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne (Freltofte, 2007). Ud over de nævnte modificeringer fremstår det, på baggrund af gennemlæsning og sammenligning af Weltzers Kuno Beller udviklingsbeskrivelse af småbørn ikke tydeligt, hvilke øvrige ændringer Freltofte & Pedersen har foretaget. Formålet med Freltoftes udviklingsbeskrivelse er i overensstemmelse med den oprindelige Kuno Beller at finde frem til borgerens



styrker og svagheder. Weltzer argumenterer for, at udviklingsbeskrivelsen når frem til en forbindelse mellem alder og udviklingstrin, der resulterer i en udviklingsalder. I den forbindelse beskriver Weltzer, at udviklingsbeskrivelsen skal anvendes med en vis kritisk forsigtighed, og at forsigtigheden især gælder børn, der er fire år eller derover, idet udviklingsbeskrivelsen ikke i så høj grad som med de yngre børn er blevet testet, samt at de otte færdighedsområder i screeningen ikke er et tilstrækkeligt grundlag for, at kunne beskrive udviklingen hos et barn på over fire år (Weltzer, 2007:5). Weltzer påpeger derfor, at udviklingsalderen kun skal ses som et pejlemærke for, hvor pædagogen kan påbegynde interventionen for derigennem at optimere barnets udviklingsmuligheder (Weltzer, 2007:9). Freltofte påpeger derimod, at udviklingsalderen kan betragtes som konstant, hvilket betyder, at det pædagogiske personale bør tilrettelægge aktiviteter inden for eller lavere end borgerens udviklingsalder. Den pædagogiske intervention har derfor ifølge Freltofte ikke til formål, at borgeren opnår et højere udviklingstrin, men at forhindre, at borgeren oplever frustration i hverdagen og dermed at mindske risikoen for magtanvendelser, ved at det pædagogiske personale tager udgangspunkt i borgerens ressourcer (Freltofte, 2007:7-8).

Freltoftes udviklingsbeskrivelse består af registrering af otte funktioner, som af Freltofte benævnes som færdighedsniveauer. De otte færdighedsniveauer er; Legemspleje & kropsbevidsthed, Omverdensbevidsthed, Social-følelsesmæssig udvikling, Leg/kreativitet, Sproglig udvikling, Kognitiv/intellektuel udvikling, Grovmotorik og Finmotorik (Freltofte, 2007:10). Registreringen af de otte færdighedsniveauer forudsætter, at neuropædagogen, der registrerer, har et kendskab til borgeren eller i det mindste, har observeret borgeren kort forinden. Derudover skal neuropædagogen opsøge viden om borgeren, der muliggør besvarelse af de otte færdighedsniveauer. Vidensindsamlingen er i Kuno Beller screeningen, i modsætning til i den komplette screening, udelukkende centreret omkring borgerens færdigheder. Freltoftes registreringsskema dækker ikke over konkrete pædagogiske handleanvisninger, men skemaet tager udgangspunkt i en udviklingspsykologisk forståelsesramme, der har til hensigt at fastslå borgerens

udviklingsalder. I den senere analyse af Freltoftes Kuno Beller screening uddybes screeningsmetodens indhold og tre neuropædagogers konkrete anvendelse af metoden sammenlignes.

Registrering af borgerens færdighedsniveau ved hjælp af en screeningsmetode, er ikke et nyt fænomen på botilbudsområdet, men har været anvendt længe inden den neuropædagogiske referencerammes implementering på botilbudsområdet, hvilket bliver fremstillet i næste kapitel.

## KAPITEL 3

### **”DET KAN NYTTE” - METODIKKEN**

Baggrunden for at medtage et kapitel om ”Det Kan Nytte” - metodikken er, at de ni inkluderede botilbud i Kvalikombo-projektet, alle i større eller mindre grad er ”Det Kan Nytte” – botilbud. ”Det Kan Nytte” er den anden primære pædagogiske tilgang, der udover den neuropædagogiske referenceramme, arbejdes med på alle ni botilbud. På den baggrund finder vi det relevant at fremstille en beskrivelse af ”Det Kan Nytte” – metodikken, for senere i rapporten at kunne analysere og vurdere, hvilken betydning det har for den pædagogiske praksis på botilbud, at der på botilbuddene implementeres en neuropædagogisk referenceramme med naturvidenskabelige rødder i en praksis, der har rødder i den humanistiske tradition.

#### **”DET KAN NYTTE” - METODIKKEN**

”Det kan Nytte” blev påbegyndt i april 1986 som et projekt i samarbejde mellem Socialpædagogernes Landsforbund (SL) og de tidligere Frederiksborg og Storstrøms amter (Larsen, 1997:2). Projektet er ikke længere ét projekt, men er i stedet blevet en integreret del af det pædagogiske arbejde på botilbud for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, i særdeleshed stadig i de førnævnte amter. ”Det Kan Nytte” - projektet tog på daværende tidspunkt udgangspunkt i de mennesker, der havde de største udviklingsvanskeligheder. Projektet havde til formål at forbedre udviklingsmuligheder og livskvalitet hos borgerne samt at bidrage til en personaleudvikling, der skulle forbedre indsatsen over for borgerne i forhold til de administrative og politiske systemer (Ibid.).

Poul Erik Larsen, der er ophavsmand til ”Det Kan Nytte” - metodikken, formulerer, at ”Det Kan Nytte” i dag består af en teoridel og en virksomhedsdel. Virksomhedsdelen består af efteruddannelse, konsulentvirksomhed m.v.

Teoridelen indeholder fire elementer: et bestemt menneskesyn og referenceramme, en pædagogisk analyse, en kultur og en faglighed (Larsen, 1997). I det følgende vil vi kortfattet fremhæve de elementer, der er nødvendige for at forstå hvilke ligheder og forskelligheder, der er forankret i henholdsvis "Det Kan Nytte" – metodikken versus den neuropædagogiske referenceramme.

*"Det Kan Nytte" - metodikken "tager udgangspunkt i, at alle mennesker – uanset evt. medfødte skader og funktionshæmninger – er født med alle de anlæg, der er nødvendige for at kunne gennemleve den normale udvikling"* (Larsen, 1997:3). På den baggrund kan man tolke, at udviklingspsykologien danner baggrund for metodens betragtning af borgeren. "Rapport over et udviklingsprojekt", der er udgivet af det tidligere Frederiksborg amt & Socialpædagogernes Landsforbund, beskriver, at "Det Kan Nytte" ikke bygger på ét teorisæt, men forsøger at inddrage essensen af mange psykologiske og pædagogiske teorisæt. *"Dels tages der udgangspunkt i udviklingspsykologien, hvor man må have et grundigt kendskab til rækkefølger, lovmæssigheder og konsekvenser på alle områder. – Og dels i teorierne omkring dialektik og samspil, hvorved mennesket altid må stå som subjektet, og "omverdenen" bliver behandlingens objekt"* (Møller, 1990:10).

I "Det Kan Nytte" – metodikken anvendes forskellige planlægningsværktøjer, herunder en udviklingsbeskrivelse, der netop illustrerer referencerammens forbindelse til udviklingspsykologien. Udviklingsbeskrivelsen består af registreringskemaer, der inden for fire færdighedsniveauer kan bidrage til at bestemme, hvor den enkelte borger befinder sig udviklingsmæssigt. Færdighedsområderne er: kognitiv udvikling, sproglig udvikling – herunder impulsive og ekspressive færdigheder, psykisk udvikling samt kommunikativ udvikling. Den enkelte borgers færdighedsniveau bestemmes ved at svare på en række spørgsmål, som følger normale børns udvikling i alderen 0-6år. Nedenstående figur illustrerer et eksempel på en sproglig udviklingsbeskrivelse for en borger på 2-2 ½ år.

UDVIKLINGSALDER	IMPRESSIVE FÆRDIGHEDER	EKSPRESSIVE FÆRDIGHEDER	DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS
24 – 30 mdr.	Tænker konkret. Tænker magisk. Tænker fantasifuldt. Tænker egocentrisk. Tænker animistisk. Forstår og tænker i mængder, tid og hastighed. Kan godt li', når der bliver fortalt historier om barnet selv eller dets omgivelser. Har hukommelse for fraværende ting. Kan tale om før og bagefter. Sproget er nu en igangsættende stimulus. – Men bruges det til at forsøge at bremse barnets handling, vil det i stedet forstærke denne (eks. "Du ta'r ikke koppen").	Benytter ord "korrekt". Anvender kendeord, flertalsord og tillægsord. Kan tale om datid og nutid. Begyndende bøjning af navneord. Udtrykke ønsker og spørgsmål (eks. hvor er mor – jeg vil ud og lege). Anvender sproget ikke bare i forhold til voksne, men også til andre børn. Kan svare på spørgsmål (undtaget spørgsmålene "hvornår" og "hvorfor"). Benytter stedord "min", "mig", "du", "jeg". Har dog stadig tilbøjelighed til at benævne sig selv ved navn. Anvender sproget til at fortælle om tanker og oplysninger. Pludresproget forsvinder. Treordssætninger. Taler i monologer.	Samarbejde og opgaveløsning sammen med en voksen. Sammen finde ud af hvordan tingene anvendes korrekt. Bygge med klodser, spille bold. Grov – og finmotoriske aktiviteter. Inddrage barnet i daglige praktiske gøremål. Leg med "modeller" (symboler) af virkeligheden. Tegne / male. Den voksne må nu være model for barnet. Prøve at forstå og handle ud fra barnets tankegang. Begynde med parallelle. Børnesange.

Figuren er udarbejdet med direkte afsæt i D. K. N. – consult's kursusmateriale, som er udarbejdet af Poul-Erik Larsen<sup>2</sup>.

Udviklingsbeskrivelsen er i det første år inddelt i 3-måneders intervaller og fra 1-6 år i halvårs intervaller. Når spørgsmålene i udviklingsbeskrivelserne er besvaret,

<sup>2</sup> Kursusmateriale er ikke offentligt tilgængeligt, men udleveret på kursus med Poul-Erik Larsen.

vil det pædagogiske personale registrere borgerens færdighedsniveau inden for de fire områder og dermed nå frem til borgerens udviklingsalder. I udviklingsbeskrivelserne er der ud fra størstedelen af spørgsmålene ideer til aktiviteter, der på en given udviklingsalder kan være relevante for den pågældende borger, for at udvikling kan finde sted.

Menneskesynet, der danner grundlag for "Det Kan Nytte" - metodikken, er at mennesket, er uerstatteligt og unikt, og at alle mennesker uanset funktionsnedsættelse, kan og har ret til at udvikle sig (Sørensen & Hansen, 2000:11). Menneskesynet kan i særlig grad betragtes som et humanistisk syn, hvilket litteraturen bag referencerammen ligeledes afspejler. Borgerens nærmeste udviklingszone, NUZo, er omdrejningspunktet for den pædagogiske intervention. Vygotsky er en af grundlæggerne af den kulturhistoriske skole og ophavsmand til begrebet NUZo, der defineres som; *"It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers"* (Vygotsky, 1978, s. 86). Centralt i referencerammen er intentionen således, "at man skal møde borgeren, der hvor borgeren er", og at pædagogen skal tilbyde borgeren aktiviteter, der er "tilpas svære", "tilpas lette", således at borgerens udviklingsmuligheder derved opnår optimale vilkår.

I "Det Kan Nytte" - metodikken tager man ikke udgangspunkt i én metode i det daglige pædagogiske arbejde. Hvilke metoder der anvendes, eller løsningsforslag, afhænger af det pædagogiske personales niveau for viden, forståelse og indsigt samt deres beherskelse af empatisk indfølelse (Møller, 1990:10-11). "Det kan Nytte" tager udgangspunkt i de konsekvenser, der kommer til syne på baggrund af borgerens nedsatte funktionsevne i samspillet med omgivelserne. Planlægning af den pædagogiske intervention må så vidt muligt *kompensere* for borgerens nedsatte funktionsevne, ved at fokusere på de omgivelsesmæssige barrierer, der står i vejen for borgerens udvikling (Larsen, 2011).

Ovenstående fremstillinger af henholdsvis "Det Kan Nytte" – metodikken og den neuropædagogiske referenceramme finder vi væsentlige for forståelsen af både neuropædagogernes udsagn og de efterfølgende empiriske analyser.

Som afslutning på dette kapitel vil vi fremhæve et interview med Poul Erik Larsen, der blev foretaget i efteråret 2010 af Maj-Brit Daugbjerg Hoffmann, som ligeledes er tilknyttet Kvalikombo - projektet. I interviewet bliver Larsen adspurgt om hans holdning til, at neuropædagogik er blevet en del af den pædagogiske referenceramme på botilbud for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Til det svarer han, at; *"når man taler neuropædagogik, så taler man jo ofte Susanne Freltofte"* og *"jeg har da også arbejdet sammen med Susanne Freltofte, men nok oplevet at vi nok alligevel ligesom tænker hver sin vej"*. Dette begrundes Larsen med følgende udtalelse; *"Og jeg vil da sige, at jeg ved en del om hjerner, og det jeg ved, kan jeg i øvrigt i vid udstrækning takke Susanne Freltofte for, der er ikke noget der. Men jeg tænker i mennesker, og det er 2 vidt forskellige ting"*. Denne udtalelse synliggør, at "Det Kan Nytte" – metodikken og den neuropædagogiske referenceramme betragtes som værende kontrastfulde af Poul Erik Larsen. Hvordan den neuropædagogiske referenceramme af neuropædagogerne betragtes at matche "Det Kan Nytte" - metodikken i de ni botilbud, vil blive fremstillet i analysen af interviewene i næste kapitel.

## KAPITEL 4

# UNDERSØGELSE AF NEUROPÆDAGOGIK I PRAKSIS

Som nævnt i indledningen blev vores nysgerrighed for neuropædagogik vakt, da vi blev opmærksomme på, at alle de ni botilbud, der deltager i Kvalikombo-projektet, i deres virksomhedsplaner refererer til den neuropædagogiske referenceramme som en del af deres faglige pædagogiske tilgang. Samtlige ni botilbud blev i forbindelse med deres deltagelse i Kvalikombo-projektet bedt om at tilsende deres virksomhedsplaner. Derudover sendte hver enkelt botilbud selvvalgt materiale med, som kunne give indblik i deres specifikke pædagogiske praksis. For at blive klogere på, hvordan de enkelte botilbud konkret anvender den neuropædagogiske referenceramme i deres daglige arbejde, undersøgte vi det tilsendte materiale. Materialet fra de enkelte botilbud varierede i omfang og informationsniveau, og det fremgik ikke tydeligt, hvordan den neuropædagogiske referenceramme bliver anvendt i den daglige pædagogiske praksis på botilbuddene, hvorfor vi fandt det naturligt at foretage interview.

*"Hvis du gerne vil vide, hvordan folk forstår deres verden og deres liv, hvorfor så ikke tale med dem?"* (Kvale & Brinkmann, 2009:15). Sådan indledes Kvale & Brinkmanns metodebog *Interview*, og citatet illustrerer præcist vores formål med netop at vælge det kvalitative forskningsinterview som metodisk tilgang i undersøgelsen, og da vi ønskede viden om, hvordan personalet selv reflekterer over deres anvendelse af neuropædagogik, fandt vi interviewformen ideel. Vi benyttede os af et semistruktureret interview, der indebar, at vi på forhånd havde udarbejdet interviewspørgsmål og placeret dem i en interviewguide. Med reference til Kvale inddelte vi interviewguiden i fire grupper: emne, forskningsspørgsmål, interviewspørgsmål og uddybende spørgsmål (Kvale, 1997:133-136). Formålet med grupperingen var at systematisere spørgsmålene for derved at nå rundt om de emner, som vi vurderede, var relevante for at få en uddybende forståelse for, hvordan det enkelte botilbud anvender den



neuropædagogiske referenceramme. Interviewguiden kan ses i bilag 1. Kontakten til neuropædagogerne blev etableret ved, at vi henvendte os til forstanderne på de ni botilbud. Vi henvendte os til forstanderne, fordi de besidder en viden om, hvilken pædagog der på det enkelte botilbud kan betragtes som ressourceperson i forhold til den neuropædagogiske referenceramme. Neuropædagogerne er således valgt på baggrund af, at forstanderne har udpeget dem som ressourcepersoner. Herefter snakkede vi med hver enkelt neuropædagog, og informerede dem om interviewets formål, og aftalte med hver af neuropædagogerne, hvornår interviewet skulle afholdes. På alle de ni botilbud oplevede vi stor imødekommenhed og interesse, hvilket sandsynligvis kan begrundes med botilbuddenes tilknytning til Kvalikombo-projektet.

Interviewene blev gennemført på de ni respektive botilbud i oktober måned 2010 og varierede med et tidsinterval på mellem 13 minutter og 35 minutter. Årsagen til denne markante forskel på tidsforbruget i de enkelte interview skyldes botilbuddenes og neuropædagogernes meget varierende anvendelse af den neuropædagogiske referenceramme.

## **ANALYSESTRATEGI**

Interviewene blev optaget på diktafon, og data blev umiddelbart efter hvert interview transskriberet. Med afsæt i hermeneutikken er mennesket et fortolkende væsen, og ifølge Kvale er transskription en fortolkning i sig selv, og enhver transskription fra én kontekst til en anden medfører vurderinger og beslutninger (Kvale, 1997:163). Vi anvender Kvales hermeneutiske tilgang ved transskribering og i analysen af interviewene. Denne tilgang synes oplagt, fordi formålet netop er at fortolke neuropædagogernes udtalelser om deres anvendelse af neuropædagogik, og at vi i fortolkningsprocessen opnår en dybere forståelse for det sagte. I fremstillingen af citater i rapporten har vi gjort citaterne "læsevenlige", for at gøre indholdet bag udsagnene mere tydelige for læseren, eksempelvis ved at omrokere eller fjerne ord, når disse virkede forstyrrende for meningsindholdet.

Selve analyseprocessen bygger på Grounded Theory's kategori - og kodningsprocedure. Principperne bag teorien er oprindeligt udviklet af to amerikanske sociologer Glaser & Strauss (Hylander & Guvå, 2006). Grounded Theory er mere omfangsrig, end den fremlægges i nærværende rapport, og det fremhævede står ikke mål med teoriens mere komplekse indhold. Grounded Theory adskiller sig ifølge Guvå og Hylander fra andre kvalitative forskningsmetoder ved, at det ikke kun handler om at skabe og fortolke mening af indholdet i interviewene, men også handler om at skabe nye teorier og forklaringsmodeller. Der er således ikke tale om videnskabeligt beviste teorier i gængs forstand men derimod en form for antagelser, som bygger på empiriske data. Kategori- og kodningsproceduren benyttes således til at generere nye indsigter i hvordan neuropædagogik anvendes på botilbud for voksne borgere med varig fysisk og psykisk funktionsevne.

Glaser & Strauss beskriver i fire faser, hvordan man kan analysere sine data. Begrebsfasen, kategorifasen, dimensionsfasen og kvalitetsfasen (Kruuse, 2008:178). Begrebsfasen svarer til det åbne tema, hvor man i få ord skal afgrænse emnet i datamaterialet. Efter afgrænsningen skal man i kategorifasen grovsortere materialet i almene brede kategorier. Herefter i dimensionsfasen inddrages de brede kategorier i underkategorier. I sidste fase, kvalitetsfasen, sorteres underkategorierne efter kvalitet (Kruuse, 2008:178-179).

Efter gennemlæsning af interviewene nåede vi frem til det åbne tema, der er hovedtemaet for alle 9 interview, og vi valgte at kalde det *Neuropædagogik som pædagogisk referenceramme*. I forbindelse med den åbne kodning af interviewet læste vi hver for sig transskriptionerne igennem og fremlagde derefter for hinanden de temaer, vi hver især havde analyseret os frem til på baggrund af interviewene. De mange temaer blev kodet ned til fire almene brede kategorier. De fire kategorier blev herefter overstreget med forskellige farver tusser, hvor hver farve repræsenterede en almen bred kategori. Kategorierne, der fremkom af kategorikodningen, er: *Faglighed, Screeningsmetode, Udviklingsalder og Match imellem "Det kan Nytte" & Neuropædagogik*. Herefter inddelte vi de brede

kategorier i otte underkategorier, fordi denne inddeling gjorde det muligt at gå dybere ned i analysen, idet fortolkningen af de enkelte udsagn blev lettere. Underkategorierne, der fremkom af kodning, er: *Forståelse, Handlemåde, Øjenåbner, Vidensdeling, Ansvarliggørelse, Udviklingsmuligheder, Sammenlignelighed samt Humanistisk versus naturvidenskabeligt syn*. De fire kategorier og otte underkategorier vil senere i dette kapitel blive fremstillet i et analysediagram.

## **ANALYSE AF INTERVIEW – INDHOLD**

Dette afsnit indeholder de af neuropædagerne relevante udtalelser, der bedst beskriver de fire kategorier, der er fremkommet af kategorikodningen. I det nedenstående vil hver kategori være inddelt i to underkategorier, der hver er kommet til syne under vores kodning af materialet, og som dermed belyser den enkelte kategori bedst. Når neuropædagerne i det følgende bliver citeret, vil alle ni personer blive benævnt neuropædagog. Analysen skal betragtes som en tværgående analyse, der har til formål at beskrive, hvordan den neuropædagogiske referenceramme anvendes på botilbud for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsnedsættelse. En teoretisk funderet analyse af de empiriske data, som vi i nedenstående analyse præsenterer, fremstilles i direkte forlængelse af analysediagrammet.

### **Faglighed**

På baggrund af kodningen af det samlede transskriberingsmateriale peger kategorien *faglighed* i retning af to underkategorier, som vi benævner *forståelse* og *handlemåde*. Med *forståelse* menes, hvilket fagligt belæg neuropædagerne har som baggrund for deres praksisanvendelse af den neuropædagogiske referenceramme. Med *handlemåde* menes den konkrete praksisanvendelse. Det vil sige, hvad neuropædagerne konkret gør, når de anvender den neuropædagogiske referenceramme i deres daglige pædagogiske intervention med borgerne i botilbuddene.

I citatet nedenfor beskriver neuropædagogen, hvad hun forstår ved en neuropædagogisk tilgang. Hun giver det faglige belæg en central placering, og betragter det som grundlaget for hendes konkrete tiltag i praksis.

*"En neuropædagogisk tilgang er, at vi kender til de forskellige, den forskellige viden der er inden for faget. Vi kender til hjernens opbygning, de neurologiske funktioner, til dysfunktionerne. Sådan så vi er i stand til via det, at gå ind og agere pædagogisk".*

Neuropædagogen betegner således den neurologiske baggrundsviden, som en nødvendighed for at kunne intervenere pædagogisk. Nedenstående citat viser ligeledes, at en anden neuropædagog har en neurologisk faglig forståelse for, hvordan hun intervenserer.

*"Hvis en beboer reagerer meget meget stærkt på pludselige lyde, så vil man jo neuropædagogisk gå ind og sige, eller hvis du ser neurologisk på det, at vedkommende ikke har et filter til at sortere uvedkommende lyde fra. Og hvis det sådan er en overordnet, eller meget meget generel ting for det her menneske, hvordan kan man så arbejde med det menneske pædagogisk. Man skal i hvert fald have øjenkontakt. Man skal i hvert fald være langsom i bevægelserne, så der ikke kommer nogle pludselige sanseindtryk. Man skal være rigtig rigtig klar over hvad vedkommendes krop, hvordan det fungerer".*

Det faglige neurologiske belæg giver således neuropædagogen indblik i, hvilke konkrete pædagogiske handlemåder, der er hensigtsmæssige i den pædagogiske intervention med den pågældende borger. Det vil sige, at neuropædagogen anvender den overordnede neurologiske forståelse til at tilrettelægge en individorienteret pædagogisk handlemåde. Med afsæt i de forrige citater er det således ikke nok at blive introduceret til en færdig udarbejdet neuropædagogisk handleplan, men det er nødvendigt at kende til, hvilken neurologisk forståelse der danner rammen for, at handleplanen er udformet, som den er. *Den faglige*

forståelse bliver af neuropædagerne fremhævet som betydningsfuld i særligt to forhold. Det første forhold er, at fagligheden muliggør en målrettet intervention.

*"Det bidrager med nogle klare svar omkring, hvilken vej vi skal gå, i stedet for at vi sjusser os frem. Så kan det give nogle ideer om, jamen okay, i stedet for at gå denne her vej først også denne her vej og denne her vej, hov der virkede det sgu, så kan vi gå direkte herover og sige, jeg tror det er denne her vej vi skal gå".*

At neuropædagogik bidrager med at målrette og tilpasse de pædagogiske tiltag til borgernes behov, er mange af neuropædagerne enige om, og i forlængelse heraf bekræfter nedenstående neuropædagog, at hun med en neuropædagogisk tilgang får øje på problematikker, hun ikke ellers ville have haft fokus på.

*"Altså neuropædagogik kan være med til at belyse nogle problemer hos den enkelte beboer. Problemer du ikke umiddelbart ser i dagligdagen".*

Det andet forhold, som mange af neuropædagerne fremhæver, er, at de med en neuropædagogisk tilgang til den enkelte borger, i højere grad kan forhindre problemadfærd og konflikter, herunder ubehagelige situationer for den enkelte. Med afsæt i interviewene har der vist sig et mønster, hvor det i højere grad er ved en lav udviklingsalder, at den neuropædagogiske referenceramme tages i brug. I dette ottende interview spørger vi som følge deraf ind til neuropædagogens erfaringer med, om der er en sammenhæng mellem et lavt funktionsniveau og anvendelsen af neuropædagogik.

*"Altså, det tror jeg er rigtigt, fordi oftest når man tænker "nå nu kan vi ikke mere, hvad skal vi gøre", "nu er det for svært". Så siger man, "nå nu må vi ha en forståelse helt nede på planet; hvad er det der sker". Så jeg tænker også, at det er oftest, hvis man skal være lidt fræk at sige, at det er ved problemadfærd. At man, at jeg i hvert fald har været tilbøjelig til at anvende neuropædagogik".*

De fleste af neuropædagerne er enige om, at neuropædagogik i højere grad end andre pædagogiske tilgange kan anvendes med god virkning ved problemadfærd, samt når det er svært at finde niveauet for, hvilke aktiviteter og tilgange der er de mest hensigtsmæssige for den enkelte borger.

Den anden underkategori *handlemåde* er på baggrund af ovenstående citater, dels afhængig af, hvilket fagligt belæg den enkelte neuropædagog har, og dels hvilket funktionsniveau borgeren har. Med den neuropædagogiske forståelse bliver neuropædagogen mere bevidst om, hvilke aktiviteter der vil være relevante for den enkelte borger, og i særlig grad hvilke der ikke vil være relevante at tilbyde, som det antydes i nedenstående citat.

*"Fordi vi har flere forskellige borgere hos os, med flere forskellige handicap, på hver deres måde. Og der kan vi jo tage hensyn til, også med hensyn til deres hjernefunktion, hvor nogle er på sådan et stadie, hvor man faktisk næsten siger, at det er faktisk kun er den nederste del af hjernen, der fungerer. Og ergo er det jo et menneske, der har/ved høje lyde, hurtige ting og sådan, faktisk altid er i alarmberedskab. Og der kan man jo gå hen og sige, "jamen ved du hvad, det er ikke særlig smart, at der er 10 forskellige fjernsyn eller stereoanlæg, der kører vel, fordi det er med til at forstærke det her".*

Det var dog ikke alle neuropædagerne, der fandt denne kobling mellem forståelse og handlemåde enkel at beskrive. Dette bliver tydeliggjort i nedenstående citat.

*"Og hvordan jeg så bruger neuropædagogik, det er det, du er lidt inde på? Jamen jeg vil ikke sige, at jeg, jamen jeg bruger det nok i min måde og i min handling, vil jeg sige. Jeg kan ikke sige helt nøjagtigt hvordan. Det er ikke sådan, at jeg har teorien kørende hele tiden. Altså, jeg tror neuropædagogik er blevet sådan en del af min måde, at se beboerne på".*

Ovenstående citat illustrerer, at neuropædagogen, til trods for at hun anvender neuropædagogik i sin måde at betragte borgerne på, har svært ved at beskrive, hvordan hun omsætter den neuropædagogiske referenceramme i praksis. Neuropædagogen oplever således vanskeligheder med at verbalisere en tydelig skelnen mellem forståelse og handlemåde. Denne problematik bliver ligeledes berørt af andre af de interviewede neuropædagoger, og der er flere, der fremhæver, at den faglige forståelse i den neuropædagogiske referenceramme, er særdeles kompliceret.

En anden ulempe, der kommer til syne i et andet interview, er, at den neuropædagogiske referenceramme er betinget af, at det pædagogiske personale skal have den samme tilgang til den enkelte borger, for at borgeren kan opnå en meningsfuld hverdag.

*"Men samtidig skal vi tænke over, at vi også har en del begrænsninger her (...). Fordi det er vigtigt, at vi alle sammen skal arbejde på den samme måde. Du kan ikke alene arbejde med neuropædagogik, hvis dine kollegaer arbejder på en anden måde. Det kræver meget konsekvens at arbejde med neuropædagogik".*

En af de begrænsninger, som neuropædagogen tidligere i interviewet gav udtryk for, er, at de kun er to uddannede neuropædagoger på det pågældende botilbud. Dette problematiserer neuropædagogen, idet resten af det pædagogiske personale skal forstå kvaliteten af neuropædagogik og ændre deres pædagogiske praksis, så den bliver enslydig, til trods for at det pædagogiske personale ikke har den samme teoretiske forståelsesramme. At alle skal arbejde konsekvent med neuropædagogik, og at de tiltag, der bliver besluttet, skal følges af alle, bakkes op af flere af neuropædagogerne.

På baggrund af ovenstående gennemgang af kategorien *faglighed* er der ikke et entydigt svar på, hvordan den neuropædagogiske referenceramme betragtes, og hvordan den omsættes til handling i praksis. De i afsnittet fremhævede

betragtninger, vil senere i kapitlet være genstand for en mere dybdegående kritisk teoretisk analyse, hvilket ligeledes gør sig gældende for de resterende kategorier.

## Screeningsmetode

På baggrund af kategorikodningen peger kategorien *screeningsmetode* i retning af de to underkategorier "*øjeblikke*" og *vidensdeling*. Med "*øjeblikke*" mener vi, hvad neuropædagerne bliver overraskede over qua de neuropædagogiske screeninger, hvor de får en "aha-oplevelse", eller hvor de bliver klogere på den enkelte borger. Underkategorien *vidensdeling* indeholder hvilke faktorer, de interviewede fremhæver som afgørende for, at neuropædagogik kan blive en effektiv og integreret del af den pædagogiske praksis.

Førend vi går i dybden med de to underkategorier, vil en fremstilling af, hvordan hovedparten af neuropædagerne anvender screeningsmetoden, fremgå af nedenstående. Nærværende citat illustrerer, hvordan neuropædagogen konkret anvender screeningsmetoden.

*"Jamen, for vores beboere, altså dem der bor her på dette botilbud, den slags mennesker, der vil det bestå af nogle observationer, hvor man observerer ud fra, hmm, man laver en Kuno Beller, den som Freltolte har lavet til udviklingshæmmede. Og så går man ind og har den ligesom som baggrundstæppe. Så går man ind og undersøger, eller tjekker op på, hvad man kan finde ud af i form af medicinsk historie, hvad er det, der ligger af potentielle diagnoser. Så går man ind og laver observation, og det gør man ud fra den måde, som man, hmm, hjernen er bygget op på, hvordan hjernen fungerer, og så sammensætter man det i forhold til, hvis nu vi har det her menneske, hvad kan man så sætte op som mål, hvilke handlinger kan man gøre, hvordan tænker man, at de her handlinger vil influere på det her menneskes udvikling".*

Denne neuropædags screeningsmetode indeholder således en observation, en undersøgelse af borgerens livshistorie, herunder medicinsk historie samt



diagnoser, og endelig laver hun en Kuno Beller screening. Denne fremgangsmåde er i overensstemmelse med den tidligere fremstilling af den komplette screeningsmetode. Mange af de interviewede beskriver en tilsvarende måde at gennemføre en neuropædagogisk screening på. Dette kan derfor tyde på at være den gængse måde, hvorpå borgere i botilbud bliver screenet.

I nedenstående citat bliver underkategorien "øjenåbner" synliggjort ved, at neuropædagogen fremhæver, at screeningen er nødvendig, idet den leder frem til en forklaring på, hvorfor borgeren eventuelt ikke har kunnet honorere de krav, vedkommende er blevet stillet over for i den pædagogiske intervention.

*"Men hvis du laver en screening, kan du se, at der er nogle problemer, der er måske nogle mistanker om nogle dysfunktioner, som gør, at det krav, du stiller, er helt urealistisk".*

Neuropædagogen mener således, at en screening kan bidrage til, at den pædagogiske intervention ikke ender med en følelse af nederlag for borgeren, netop fordi screeningen kan forklare, hvilke konsekvenser hjerneskadens placering har for borgerens funktionsniveau. På baggrund af interviewene blev det tydeligt for os, at nogle af botilbuddene kun brugte udvalgte dele af den komplette screeningsmetode. I det botilbud hvor nedenstående citat stammer fra, er der tradition for primært at anvende den del af den komplette screening, som fastlægger borgerens udviklingsalder. Med andre ord tager de udgangspunkt i Freltoftes Kuno Beller screening. Neuropædagogen fremhæver i citatet et dilemma, der kan være forbundet med at tilrettelægge den pædagogiske praksis ud fra en borgers fastlagte udviklingsalder, idet udviklingsalderen ikke altid harmonerer med borgerens ønsker og adfærd i dagligdagen.

*"(...) Og det er sådan den der "gelejde-gang", fordi det er jo ikke et barn. Altså, det er jo en voksen mand. "Du kan jo godt li' rødvin, og du kan også godt det", men på andre planer, skal man altså ramme det. Det har jeg en fornemmelse af, at neuropædagogik kunne hjælpe med ved at lave en screening".*

Med afsæt i ovenstående kan en komplet screening, der medtænker de tre elementer observation, livshistorie og Kuno Beller give neuropædagogen et mere udførligt indblik i borgerens reelle funktionsniveau, end den udviklingsalder som Kuno Beller screeningen umiddelbart konstaterer. At en borger drikker rødvin, men samtidig har svært ved helt basale ting, gør det svært at tilrettelægge den pædagogiske intervention, så den er tilpasset borgerens udviklingsalder. Dette kan med reference til de tidligere citater være en af årsagerne til problemadfærd og konflikter. Den komplette screening kan ifølge flere af neuropædagogerne bidrage med viden om borgerens hjernefunktion og herigennem muliggøre, at borgerens tilbydes aktiviteter, der stemmer overens med pågældendes udviklingsalder.

På størstedelen af de botilbud, vi besøgte i forbindelse med interviewene, fortalte neuropædagogerne, at de på botilbuddet tog udgangspunkt i det screeningsmateriale, de havde fået udleveret i forbindelse med deres efteruddannelse i neuropædagogik på Videnscenter Skanderborg, Sølund<sup>3</sup>. På flere botilbud havde neuropædagogerne selv redigeret i den del af screeningsmaterialet, der omhandler observation af borgeren samt borgerens livshistorie. Dette forklarede de med, at de ikke fandt materialet optimalt at anvende på deres borgere. Et andet problem, flere af neuropædagogerne ligeledes berørte, var, at screeningsmaterialet fra Sølund løbende er blevet redigeret, således at nyuddannede neuropædagoger anvender materiale, der er forskelligt fra det, der i forvejen benyttes på botilbuddet.

*"(...) altså screeningspapirerne er heller ikke ens, vel. Også må man ligesom tage en beslutning. Jamen så dén her, også bliver vi ved. Vi danner også nogle netværk. Vi har et internt netværk her i huset, af dem, der har uddannelsen, hvor vi ligesom sidder og siger "hvor langt er vi kommet" og er der nogle, der skal ha' hjælp, og nogle gange*

---

<sup>3</sup> Videnscenter Skanderborg, Sølund (VISS), er en kursus og efteruddannelsesvirksomhed, der har til formål at kvalificere indsatsen over for udviklingshæmmede børn, unge og voksne. Sølund anses på botilbudsområdet som værende en anerkendt udbyder af uddannelsen i neuropædagogik. 7 ud af de 9 interviewede neuropædagoger, er uddannet på Sølund (Videnscenter Skanderborg Sølund. 2010).

*laver vi noget materiale sammen. Jeg har fået rollen lidt som konsulent, fordi jeg er den, der har den længste uddannelse. Så hvis de andre har brug for lidt supervision, feedback, jamen så er det mig, der går ind. Og giver det. Så er vi også med i et netværk lidt udenfor, hvor vi har samlet 3 steder. (...). For ligesom at snakke, ja høre, hvad de andre laver, og hvordan de laver det/ (...) Og der kan man jo så se, at de screeningspapirer vi har, de er vidt forskellige, og til sidst så begynder man at gå over og lave sit eget”.*

På trods af vanskelighederne med varierende screeningsmateriale beskriver mange af neuropædagerne, at de betragter screeningsmaterialet som et anvendeligt redskab, men at vidensdeling pædagogerne imellem bør efterstræbes, hvis den neuropædagogiske intervention skal have en positiv effekt og blive en integreret del af arbejdet på botilbuddene.

*”Der er en masse spørgsmål, og der havde jeg selvfølgelig svaret, hvad jeg mente, og så tog jeg Kuno Beller screeningen med på personalemøde, og så sagde jeg, at nu måtte de så lige hurtigt gennemgå de her spørgsmål, og så vil jeg godt høre, om I har nogle andre meninger. Og det var faktisk meget godt, for der var så lige nogle ting, jeg oplevede på en anden måde, hvor de havde nogle andre eksempler, altså de kunne komme med og sige ”nej men det kan også ses på en anden måde”.*

Vigtigheden af at dele erfaringer med de pårørende fremhæves ligeså af neuropædagerne. Dette eksemplificeres i nedenstående citat, hvor neuropædagogen omtaler samarbejdet med en borgers mor.

*”Så mor har prøvet at lære ham en masse ting hele hans liv, men på hans udviklingsalder der er det højeste han scorer 3 år, og det var en kamel for mor at sluge den. (...). Så det har været sådan en proces med mor også”.*

At vi vælger, at fremhæve ovenstående citat skyldes, at vi finder det interessant, at to personer, der begge er i tæt kontakt med borgeren, oplever borgeren meget forskelligt. Flere af de interviewede neuropædagoger fremhævede, at der ofte er

forskel på, hvordan pårørende og personale oplever borgeren. En årsag til dette kan være, at neuropædagogen får en "øjeblikkelig" ved anvendelsen af screeningen. En "øjeblikkelig" som de pårørende ikke kommer i besiddelse af, idet de ikke selv medvirker under screeningen. Nedenstående citat illustrerer tydeligt, at neuropædagogen på baggrund af Kuno Beller screeningen fik en "aha-oplevelse", men hun fik samtidig også en bekræftelse på at de aktiviteter, der tilbydes den pågældende borger, passer til borgerens udviklingsalder.

*"(...) jeg lavede sådan en screening på én af beboerne, hvor man så går igennem hele den der screeningsproces, eller hvad man skal kalde den. Man finder ud, hvor sidder hendes problemer i hjernen. Og vi kom så frem til, hun var slet ikke kreativ eller havde evner inden for det overhovedet, hun ville faktisk have det allerbedst med nogle ganske enkle monterings opgaver. Men det er jo det arbejde, hun har, så, jamen jeg tænkte bare, jamen det passer jo til hende. Også har man sådan en eller anden ro til, at så behøver vi heller ikke bekymre os om, om det er for kedeligt for hende vel. Fordi det er altså det, der passer til hende".*

Den komplette screening bidrager således med ny viden, og som det kan udledes af citatet, bruger neuropædagogen den ny erhvervede viden til at konstatere, at borgerens udviklingsalder er i overensstemmelse med de pædagogiske tiltag, som borgeren tilbydes i det daglige. I forlængelse af dette perspektiv bliver en anden af de interviewede adspurgt, om hun oplever, at den komplette neuropædagogiske screeningsmetode kan bidrage til en meningsfuld hverdag for borgeren.

*"Helt sikkert. Fordi vi havde screeningen som et rigtig godt redskab, og vi skulle ikke selv prøve noget af først vel. Altså, der stod ligesom skrevet sort på hvidt, "jamen sådan og sådan forholder det sig, og hvor er det så, vi kan udvikle noget".*

En risiko ved at anvende den neuropædagogiske screeningsmetode kan på den baggrund være, at man tilrettelægger alle pædagogiske tiltag ud fra den konstaterede udviklingsalder, det vil sige, hvis man kun tager udgangspunkt i Kuno Beller screeningen, og ikke medtænker borgerens livshistorie, og den observerede

adfærd. Der er i mange af interviewene tilsvarende udsagn, hvilket for os bekræfter, at det pædagogiske personale på botilbuddene i høj grad tilrettelægger deres intervention med direkte afsæt i den udviklingsalder, som Kuno Beller screeningen påviser. Der bliver senere i dette kapitel redegjort for en dyberegående diskussion af denne problematik.

Under hvert af de ni interview spørges der ind til neuropædagogerne erfaringer med at udføre en Kuno Beller screening, og hvorvidt resultatet af screeningen, stemmer overens med deres egne forventninger. I den forbindelse kommer der et særdeles interessant perspektiv frem, som vi har valgt at illustrere ved følgende citat.

*"Ja, det tror jeg, at screeningen gjorde. Altså nu er det ikke/ det er længe siden, jeg har kigget på den, så ja. Jeg har lige siddet, i øvrigt apropos udviklingsalder, har jeg lige siddet og lavet udviklingsalder på en beboer, som jeg er kontaktperson for her i huset. Og det gjorde jeg sammen med hans plejemor. Og der ligger han på et spænd fra under 4 til på nogle områder 5-6 år. Og så de 2 kollegaer, der er af sted lige nu på Sølund, de vil gerne lave noget på ham eller screene ham. Også startede de med at lave udviklingsalder. Jeg havde jo ellers lavet den, men det var fint, og så ville de selv gøre det. Og så havde de mig inde over, og Kuno Beller'en viste noget andet".*

Citatet illustrerer, at neuropædagogen oplever, at Kuno Beller screeningsmetoden ikke er træfsikker, idet hendes udtalelse peger i retning af, at Kuno Beller screeningen er subjekt-betinget. Dette perspektiv berørte flere af neuropædagogerne. I forlængelse heraf kan det nævnes, at der i den netværksgruppe, som tidligere blev nævnt, ligeledes bliver diskuteret screeningsmetodernes karakter og anvendelsesmuligheder i botilbuddene. Dette perspektiv vil der senere i rapporten blive fulgt op på, når en sammenlignende analyse af Kuno Beller screeningsmetoden fremstilles

## Udviklingsalder

Underkategorierne *ansvarliggørelse* og *udviklingsmuligheder* er fremkommet af vores kategorikodning, og de definerer tilsammen kategorien *udviklingsalder*. Med *ansvarliggørelse* menes, om man med udviklingsalderen enten pålægger eller fratager borgeren ansvaret for egen udvikling, samt hvilken betydning udviklingsalderen, i form af ansvar, har for det pædagogiske personales tiltag i arbejdet med borgerne i botilbuddene. Underkategorien *udviklingsmuligheder* henviser til, hvilken betydning pædagogerne tilskriver udviklingsalderen, når man betragter den enkelte borgers mulighed for udvikling.

Generelt taler alle neuropædagogerne om, at udviklingsalderen er afgørende for, at de med denne viden kan møde borgeren, der hvor borgeren er. Med andre ord vil det sige, at neuropædagogerne og det øvrige personale med afsæt i udviklingsalderen definerer, hvilke pædagogiske tiltag der er relevante for den enkelte borger, samt med hvilket syn, de betragter pågældende borger. Hvorvidt udviklingsalderen har betydning for, om borgeren kan gøres ansvarlig for egen udvikling, illustreres i nedenstående citat.

*"Hvis vi lige pludselig går ind og ser på en udviklingsalder, hvor vi siger "ja ja det kan godt være, at de er 40 år, men de har 40 års erfaring i, at være som en 2-3-årig, men så kan jeg jo godt på nogle områder, måske forvente noget mere af dem". Men det har de jo ikke en kinamand chance for. Og der er jo ingen grund til at give nederlag eller en følelse af utilstrækkelighed, så hellere finde det positive, finde der, hvor man er dygtig. Så fokusere på det og også netop beskrive, hvad det er, de kan".*

Ovenstående neuropædagog betragter borgere med lav udviklingsalder som ikke-ansvarlige for deres egen udvikling, og hun mener at udviklingsmuligheder kan blive en realitet, hvis det pædagogiske personale fokuserer på borgerens ressourcer. Generelt betragtes udviklingsalderen af de interviewede som afgørende for borgernes *udviklingsmuligheder*. Det følgende citat viser, at

neuropædagogen tilskriver en lav udviklingsalder ansvaret for, at borgeren vil have svært ved at udvikle sig.

*"(...) men vi kan også se, at udviklingsalderen er så lav, så vi kan heller ikke forvente, at der er så meget respons, vel".*

I et andet interview fortæller en neuropædagog mere direkte, at borgeren med afsæt i den konstaterede udviklingsalderen ikke kan betragtes som havende udviklingsmuligheder.

*"Ikke andet end (...) at vi ligesom har fået det på plads. De ligger jo der altså. Så må vi jo handle ud fra det. At det er det, de kan, og de kan ikke udvikle sig lige pludselig, det kan man jo ikke".*

De forrige to citater viser, at neuropædagogerne pålægger den lave udviklingsalder ansvaret for, at borgeren vil have svært ved at udvikle sig. Dette synspunkt er ikke entydigt, idet flere af neuropædagogerne er af den opfattelse, at udvikling hos borgeren er en mulighed, hvis man tilrettelægger den pædagogiske intervention ud fra borgerens funktionsniveau - med andre ord borgerens udviklingsalder.

*"Men det vilde er, at vi kan se det rykke, i forhold til den viden, vi har på baggrund af screeningerne".*

Citatet illustrerer, at neuropædagogen argumenterer for, at borgeren har udviklingsmuligheder i det omfang, at det pædagogiske personale anvender den viden, personalet har tilegnet sig på baggrund af den komplette screening. I disse tilfælde er det således neuropædagogernes og det øvrige pædagogiske personales ansvar, at tilbyde borgeren aktiviteter, der er tilpasset borgerens funktionsniveau, således at borgeren får mulighed for at udvikle sig.

Med afsæt i underkategorien *ansvarliggørelse* beskriver flere af de interviewede barrierer, der kan være forbundet med udelukkende at fokusere på udviklingsalder. En af barriererne eksemplificeres i nedenstående citat.

*"Ja og fordi ellers er det det samme som at få en diagnose, en diagnose som: "det kan du ikke-diagnose". Du er åndssvag, du bliver låst inde, vi smider nøglen væk. Og (...) man kan ikke tale om neuropædagogik uden at tænke etik".*

Neuropædagogen fremhæver, at man skal være opmærksom på, at man ikke bare hensynsløst tager udgangspunkt i udviklingsalderen. Det pædagogiske personale skal med den neuropædagogiske referenceramme gøre sig etiske overvejelser. Neuropædagogen anvender begrebet *diagnose* som metafor for udviklingsalder. Med dette mener hun, at hvis man kun anskuer borgeren i lyset af diagnosen, eksempelvis en meget lav udviklingsalder, svarer det til at fratage pågældende borger samt det pædagogiske personale ansvaret for borgerens udvikling, "for udvikling er alligevel ikke en mulighed".

Afslutningsvis kan vi sammenfatte, at vi ud fra indtrykkene af de ni interview under kategorien *udviklingsalder* er blevet opmærksomme på, at udviklingsalderen har særdeles stor indflydelse på, hvordan det pædagogiske personale i botilbuddene konkret arbejder med borgerne. Udviklingsalderen har som følge deraf direkte betydning for, på hvilken måde det pædagogiske personale interagerer med borgeren, hvilke aktiviteter borgeren tilbydes, samt hvilke udviklingsmuligheder borgeren tillægges at have. Dette spor finder vi særdeles interessant, og der vil senere i rapporten blive fremstillet en sammenlignende analyse af Kuno Beller screeningsmetoden, der fastslår udviklingsalderen, hvorfor vi på nuværende tidspunkt lader sporet ligge for at beskrive den sidste af de fire kategorier med dertilhørende underkategorier, der fremkom af vores kategorikodning af de ni interview.

### Match imellem "Det Kan Nytte" - referencerammen & den neuropædagogiske referenceramme

Kategorien *match imellem "Det Kan Nytte"-referencerammen & den neuropædagogiske referenceramme* har vi valgt at definere ud fra



underkategorierne *sammenlignelighed* og *humanistisk syn versus naturvidenskabeligt syn*. Den første underkategori *sammenlignelighed* indeholder udsagn, hvor neuropædagerne enten fremhæver ligheder eller fremhæver forskelle de to pædagogiske referencerammer imellem. Den anden underkategori *humanistisk syn versus naturvidenskabeligt syn* indebærer, som benævnelsen antyder, at det er forskellige paradigmer, der ligger til grund for de to forskellige referencerammer, og indeholder således neuropædagogernes begrundelser herfor.

De ni interview afspejler, at neuropædagerne er uenige om, hvorvidt det er muligt at anvende "Det kan Nytte" metodikken og neuropædagogik sideløbende, fordi referencerammerne i deres oprindelse udspringer af to forskellige paradigmer.

Det første citat, som fremhæves, illustrerer, at neuropædagogen er forbeholden over for, om de to referencerammer matcher, med andre ord om de kan supplere hinanden i tilrettelæggelsen af den pædagogiske intervention.

*"(...) Jeg mener simpelthen ikke fagligt, at man kan tage neuropædagogikken og så sige, at nu møder jeg dig "Kurt", og jeg kan se, du er 1 år gammel, og så gør jeg sådan som med en 1-årig. Som man måske gør over for, hvis man har et 1-årigt barn. Så medtænker man ikke alt det, som "Det Kan Nytte" er. Man bliver nødt til at have en kæmpe stor etisk rygsæk og slæbe rundt på den, for ellers så bliver man stereotyp, også tror man, at neuropædagogik er en let løsning. Og man tror også, at altså hvis man virkelig tager de rigtig rigtig sorte briller på, så tror man jo også, at man gør det rigtige. Og hvis det er helt firkantet, så passer det ikke sammen. Man skal tænke mennesket med".*

Til trods for at neuropædagogen giver udtryk for, at det er svært at anvende de to referencerammer samtidig, uddyber hun senere i interviewet på det nærmeste et skrækscenarie, som hun fremhæver som værende en fare, hvis den pædagogiske tilgang udelukkende tilrettelægges neuropædagogisk.

*"(...) Altså, jeg tror ikke at neuropædagogik i sig selv,(...) ikke har noget med "Det Kan Nytte" at gøre, men hvis vi ikke passer på, så vil det her område for de mennesker, der er rigtig rigtig svage, så bliver de bare fikseret på en anden måde. Det kan godt være, at de ikke går rundt med en muffe-trøje på, men man kan godt fikseres på andre måder".*

Selvom neuropædagogen betragter det som konfliktfyldt at arbejde inden for de to referencerammer samtidig, fremhæver hun alligevel, at det er nødvendigt, at det pædagogiske personale medtænker "Det Kan Nytte" metodikken, samtidig med at der arbejdes neuropædagogisk. Dette betoner neuropædagogen vigtigheden af, for at man ikke risikerer, at den neuropædagogiske referenceramme "fikserer" den enkelte borger. På trods af ovenstående citater beskriver hovedparten af neuropædagogerne, at de to pædagogiske referencerammer supplerer hinanden, hvilket nedenstående citat eksemplificerer.

*"Så jeg gik i gang med at læse, og "Det Kan Nytte" lægger jo op til, at man skal bruge den viden, der er tilgængelig, for at kunne arbejde med "Det Kan Nytte". Og der kan man sige, at der kan neuropædagogikken jo faktisk gå ind og være med til at lægge et grundlag, der hedder, "hvordan finder vi ud af, hvor borgerne er henne". Og hvordan kan vi så arbejde pædagogisk med det. Også kan "Det Kan Nytte" komme ind over der. Så umiddelbart ser jeg neuropædagogikken som et fast grundlag, inden vi begynder at arbejde med "Det Kan Nytte". Så jeg synes, det fungerer fint, de harmonerer udmærket".*

Med afsæt i underkategorien *humanistisk syn versus naturvidenskabeligt syn* fremhæver, og begrundet flere neuropædagoger, at de to referencerammer udspringer af forskellige paradigmer.

*"Og det har jo så også nok lidt at gøre med forskellen, også fra gammel tid altså, der var det lægelige syn, og så var der det pædagogiske syn. Og hvor neuropædagogik nok ligger lidt ovre i "nårh ja, det er jo hjernen ik'", og hvor "Det Kan Nytte" nok ligger ovre i mennesket. Men så har jeg det sådan, at sådan er det jo ikke. Du kan jo*

*godt kigge på begge dele og stadig have det hele menneske, og det synes jeg da, at man gør her, når man tager alle mange andre aspekter med ind. (...)Mennesket er ikke kun enten det ene eller det andet”.*

Neuropædagogen fremhæver i ovenstående citat, at den neuropædagogiske referenceramme har sit udspring fra et naturvidenskabeligt syn. Med et tilbageblik på den historiske udvikling inden for botilbudsområdet kan dette sandsynligvis forklare, hvorfor det pædagogiske personale kan have en vis skepsis over for at arbejde neuropædagogisk, da neuropædagogikken på den baggrund kan blive betragtet som et symbol på den tidligere lægelige dominans, der i årevis har præget botilbudsområdet.

Der er en klar tendens til, at størstedelen af neuropædagogerne beskriver, at det netop er de to referencerammers ophav i forskellige paradigmer, der giver dem et mere nuanceret billede af borgeren. På baggrund af interviewene kan vi konkludere, at neuropædagogerne oplever den neuropædagogiske referenceramme som et solidt redskab, men at der fortsat er lang vej igen, førend referencerammen bliver en fuldt ud integreret del af den pædagogiske praksis på botilbuddene. At de interviewede neuropædagoger i langt højere grad er positive over for den neuropædagogiske referenceramme end det øvrige pædagogiske personale, betragter vi som naturligt, idet de alle ni har taget en efteruddannelse i neuropædagogik. ”Det Kan Nytte”-metodikken er desuden fortsat støt forankret i det pædagogiske personales professionelle ideologiske ståsted, hvilket vanskeliggør implementeringen af en referenceramme, der i sit fundament er så forskelligt fra ”Det Kan Nytte”-traditionen. Vi oplevede dog, at der er en udviklingsproces i gang på de respektive botilbud, idet neuropædagogerne fortalte, at en stor del af det pædagogiske personale er positive over for neuropædagogik, og at flere kommer på efteruddannelse. Implementeringen besværliggøres dog af, at teorien bag neuropædagogik har sit ophav i neurologi og neuropsykologi, hvilket ikke er en obligatorisk del af den pædagogiske grunduddannelse.

Med udgangspunkt i Grounded Theorys sidste fase, kvalitetsfasen, har vi på baggrund af kategorikodning af de fire kategorier og otte dertilhørende underkategorier, analyseret os frem til underkategoriernes kvalitet. Vi betegner kvaliteten af kategorierne ved benævnelserne *gevinster* og *barrierer*, fordi det undervejs i interviewene blev tydeligt for os, at anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme i botilbuddene i-tale-sættes i dette spændingsfelt. Kategorier, underkategorier, gevinster og barrierer illustreres i analysediagrammet på næste side.

## PRÆSENTATION AF ANALYSEDIAGRAM

Hovedtema: Neuropædagogik som pædagogisk referenceramme				
Kategorier	Faglighed	Screeningsmetode	Udviklingsalder	Match mellem DKN & Neuropædagogik
Underkategorier	Forståelse & Handlemåde	Øjenåbner & Vidensdeling	Ansvarliggørelse & Udviklingsmuligheder	Sammenlignelighed & Humanistisk vs. Naturvidenskabeligt syn
Gevinster	Man bliver målrettet	Konkret målsætning	Møder mennesket der hvor det er	Supplerende metoder
	Mindsker ubehagelige oplevelser	Klogere på den enkelte borger	Årsagsforklaring på problemadfærd	Mere kompleks forståelse
	Hurtigere klar på hvad der virker	Udveksler erfaringer	Udviklingsalder afgør udviklingsmuligheder	Videnskaben gør pædagogik bedre
	Anvendelig ved problemadfærd	Tænker i nye baner	Positiv effekt og virkning	
	Fremskridt på grund af neuropædagogisk viden	Bekræftelse på at det jeg gør, er godt nok		
Barrierer	Kræver konsekvens	Screeningsmateriale er forskelligt	Udviklingsalder betragtes som diagnose	Kræver etisk refleksion for ikke at blive en nem løsning
	Svært at koble faglig forståelse med konkret handling	Udfaldet af screeningen er subjekt-betinget		Risiko for fiksering

## EN TEORETISK FUNDERET ANALYSE AF DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSE

I fremstillingen af interview-indholdet fra de ni deltagende botilbud fremgik det, på trods af varierende syn på anvendelsesmuligheder af den neuropædagogiske referenceramme, at alle de interviewede neuropædagoger oplever, at neuropædagogik kan bidrage positivt til det daglige pædagogiske arbejde på botilbuddene. Som det illustreres i ovenstående analysediagram, fremhæver de interviewede neuropædagoger både gevinster og barrierer ved anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme. På baggrund af gevinsterne og barriererne tegner der sig til at være tre generelle stridspunkter forbundet med at anvende neuropædagogik på botilbud. De tre stridspunkter benævnes: *Stridspunktet i mødet mellem neurovidenskab og pædagogik*, *Stridspunktet forbundet med forskellige syn på borgerens udviklingsmuligheder* og *Ensliggjort neuropædagogisk praksis – et stridspunkt*. Stridspunkter er udledt af de fire kategorier. Ét stridspunkt kan dog sagtens indeholde interviewudsagn fra flere af kategorierne. Et eksempel på dette er det første stridspunkt, som benævnes *mødet mellem neurovidenskab og pædagogik*. Dette stridspunkt indeholder gevinster og barrierer fra både kategorien *faglighed* og kategorien *match mellem Det kan Nytte & Neuropædagogik*, hvilket viser sig ved "striden" mellem at "man bliver målrettet" og "risikoen for fiksering". Visse gevinster og barrierer er mere relevante at fremhæve end andre, fordi de i højere grad illustrerer de stridspunkter, der kan være forbundet med at anvende den neuropædagogiske referenceramme, hvorfor nogle gevinster og barrierer fremstilles mere eksplicit end andre.

### Stridspunktet i mødet mellem neurovidenskab og pædagogik

Er det overhovedet muligt at anvende neurovidenskab som vejleder i spørgsmålet om, hvordan den pædagogiske praksis skal tilrettelægges? Dette spørgsmål forholder Bruer sig kritisk til i den tidligere nævnte artikel *Education and the Brain: A Bridge Too Far* (Bruer, 1997). I artiklen argumenterer Bruer for, hvorfor brobygningen imellem neurovidenskaben og pædagogikken mere bygger på myter skabt af velmenende politikere og pædagogisk personale end på videnskabelige kendsgerninger. En af de myter, Bruer fremhæver, er, at der findes kritiske

perioder for læring, hvilket betyder, at man skal lære bestemte ting på bestemte tidspunkter for ikke at forpasse læringsmuligheden. Myten har været anvendt i forbindelse med argumentationen for, at jo tidligere barnet kommer i skole desto større læringsmuligheder (Bruer, 1997:7). Den skitserede myte kritiserer Bruer, da han påpeger, at hjerneforskningen ikke har videnskabeligt belæg for at påstå, at der eksisterer kritiske perioder for læring, idet den aktuelle viden dokumenterer, at hjernen er plastisk i en grad, der muliggør livslang læring, hvilket synliggøres i følgende citat; *"Not only are we lifelong learners, but we can learn a myriad of things, all of which no doubt affect our brains, all of which increase our brain power if we are willing to equate brain power with synaptic growth. The reminder here is that the neuroscientific evidence points to the existence of a general neural mechanism that contributes to life-long brain plasticity and, presumably, to learning"* (Bruer, 1997:10). Til trods for den videnskabelige argumentation om hjernens plasticitet, og at mennesket livet igennem har lærings- og udviklingsmuligheder, pointerer Bruer dog, at denne viden ikke kan give svar på, hvordan pædagogisk praksis konkret bør tilrettelægges for at udnytte hjernes plasticitet og derved opnå optimal læringsudbytte (Ibid.).

Med et tilbageblik på spørgsmålet, om neurovidenskaben kan bidrage til at tilrettelægge den pædagogiske praksis, er svaret tvetydigt. På den ene side dokumenterer neurovidenskaben muligheden for livslang læring, hvilket sandsynliggør de interviewede neuropædagogers udsagn om troen på udviklingsmuligheder for den enkelte borger i botilbuddene. På den anden side bidrager neurovidenskaben ikke med konkrete handleanvisninger, som det pædagogiske personale kan rette sig efter for at muliggøre borgerens læring, hvilket henleder opmærksomheden på, hvorfor barrieren *svært at koble faglig forståelse med konkret handling*, understreges af neuropædagerne. I forlængelse af dette synspunkt argumenterer Bo Steffensen for, at der stadig ikke er nok viden om forholdet mellem hjernens udvikling og den registrerede adfærd (Steffensen, 2007:193), hvilket understreger stridspunktet, idet den neurovidenskabelige viden ikke kan diktere konkrete pædagogiske tiltag i interventionen med borgere i botilbud. Størstedelen af de i rapporten anvendte teoretiske ståsteder er dog enige

om, at en registreret adfærd kan give en indikation på, hvilke dele af hjernen der ikke fungerer optimalt, og at viden om neuropædagogik kan bidrage med indsigt i, hvilke pædagogiske tiltag der kunne være relevante (Fredens, 2008:21, Thybo, 2004:101 m.fl.). Illustrativt forklarer Thybo logikken bag neuropædagogikken ud fra "Gummitarzan-princippet". *"Der er altid noget man er god til, man skal bare finde ud af, hvad det er"* (Thybo, 2004:101). Med andre ord skal det pædagogiske personale gå ind ad en åben dør til hjernen i stedet for at gå ind ad en låst dør. Er det neuropædagogiske personale i stand til at anvende den neuropædagogiske referenceramme og videregive information om borgeren til det øvrige pædagogiske personale i botilbuddet, så de bliver i stand til at tilrettelægge den pædagogiske indsats ud fra borgerens kompetencer, kan referencerammen anses som en gevinst, da *pædagogen bliver målrettet*.

En barriere, der kan betragtes som værende en bivirkning ved den målrettede pædagogik, er "risikoen for fiksering", som det blev formuleret af en af de interviewede neuropædagoger. Flere af neuropædagogerne gav ligeledes udtryk for en tilsvarende bekymring. Thybo antyder en lignende barriere forbundet med et ensidigt fokus på neurovidenskabens apparatfejlsmodel, der med sin logiske "årsag-virkning" tankegang risikerer udelukkende at forklare individet med biologi og logik (Thybo, 2004:104). Et eksempel på dette er, at man tilrettelægger nøjagtig den samme pædagogiske intervention til to borgere med skader lokaliseret de samme steder i hjernen. Gerlachs syn på erfaringens betydning for hjernens udvikling bliver særlig tydelig i følgende udtalelse; *"Hjernen er som en skulptur, der formes af erfaringen"* (Gerlach, 2007:78). Symbolikken i dette udsagn taler for sig selv. Hjernen formes af de erfaringer, individet gør sig gennem livet i relation til andre, hvorfor den pædagogiske intervention således ikke bør tilrettelægges ud fra skadens lokalisering i hjernen, uden at der tages højde for mennesket bag.

På baggrund af ovenstående gennemgang af stridspunktet *mødet mellem neurovidenskab og pædagogik* fremgår det, at anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme i den pædagogiske praksis på botilbud for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne ikke er

uproblematisk. Dette skyldes i særdeleshed, at den tilgængelige viden (endnu) ikke er tilstrækkelig til, at kunne overføres til konkrete pædagogiske handleanvisninger. Ligeledes kan der være en fare forbundet med, at neuropædagogen i sin iver efter at anvende neurovidenskaben "overser" *det hele menneske* i sit fokus på hjerneskaden.

### Stridspunktet forbundet med forskellige syn på borgerens udviklingsmuligheder

Måden, hvorpå neuropædagogerne anskuer borgernes udviklingsmuligheder, er dette andet stridspunkts fokus med afsæt i deres forskellige syn på formålet med anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme. Alle de i rapporten anvendte teoretiske synspunkter har borgerens livskvalitet som et omdrejningspunkt i anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme, men definitionen af livskvalitet er der langt fra enighed om, hvilket der i det nedenstående redegøres for.

Flere af de interviewede neuropædagoger fremhæver, at to gevinster ved anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme er, at den bidrager med en *årsagsforklaring på problemadfærd*, samt medvirker til at *mindre ubehagelige oplevelser* for borgerne. Juul garanterer, at man ved anvendelsen af neuropædagogik vil kunne minimere konflikter og blive i stand til at håndtere dem bedre. *"Borgeren er, som borgeren er. Det står ikke til at ændre. Jeg oplever tit, at personalet tror, at jeg lige kan "ordne" beboeren for dem, så han ændrer adfærd. De får et chok, når jeg fortæller, at det er personalets tilgang til hjerneskaden og deres viden om følgevirkninger, der skal ændres. Det er personalet, der har nøglen til at skabe bedre vilkår"* (Christiansen, 2010:4). I citatet afpersonificerer Juul på det nærmeste borgeren, idet hun sætter lighedstegn mellem hjerneskaden og borgeren og samtidig fastslår, at nøglen til livskvalitet ligger i det pædagogiske personales tilgang til hjerneskaden. Livskvalitet bliver sidestillet med, at personalet skaber bedre vilkår for borgeren, så borgerens problemadfærd ændres. Livskvalitet for borgeren er lig med færre ubehagelige oplevelser. Dette er i tråd med Freltofte, der



betragter livskvalitet, som at borgeren oplever mange gode nuer, og at de aktiviteter, borgeren tilbydes, harmonerer med borgerens færdighedsniveau (Freltofte, 2007:7). Fælles for de to teoretiske forståelser er, at udviklingsmulighederne for den enkelte borger består i, at borgeren i det daglige mødes med færre konfrontationer, idet de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, harmonerer med borgerens funktionsniveau. Begge teoretiske forståelser betragter borgerens funktionsniveau som uforanderligt, og udviklingsmulighederne for den enkelte borger må derfor betragtes som værende begrænsede inden for borgerens konstaterede funktionsniveau.

I opposition til ovenstående anskuer andre livskvalitet som værende lig med livsduelighed. I denne optik er borgerens funktionsniveau netop foranderligt, og målet med den neuropædagogiske intervention er at udvikle den enkelte borgers færdigheder, så borgeren opnår et højere funktionsniveau. Jeanette Liljegren definerer neuropædagogik som en helhedsorienteret og handlepræget tilgang, der har til formål at skabe og fremme læringsprocesser og livsduelighed hos borgeren (Liljegren, 1999:29). Thybo fremhæver ligeledes livsduelighed som et essentielt mål med neuropædagogikken. *"Hovedformålet med det neuropædagogiske arbejde er at øge den hjerneskadedes livsduelighed med de ressourcer, der er til rådighed. Livsdueligheden ses som en fundamental tilværelseskvalitet, hvor man har verdensmulighed!"* (Thybo, 2000:29).

Med henvisning til gevinsten *fremskridt på grund af neuropædagogisk viden*, som størstedelen af de interviewede neuropædagoger påpegede, anskuer neuropædagogerne på niveau med Liljegren og Thybo, at anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme fordrer udviklingsmuligheder for borgeren. På trods af dette vurderer vi ud fra neuropædagogernes udsagn, at udviklingsmulighederne for indeværende hviler på et ideologisk grundlag, fordi implementeringen af referencerammen fortsat er i opstartsfasen på mange af botilbuddene. Implementeringen vanskeliggøres yderligere af, at neuropædagogikkens teoretiske grundlag er svært omsætteligt og i modstrid med den traditionelle pædagogiske praksis. Som konsekvens af at botilbuddene ikke

fuldt ud har implementeret den neuropædagogiske referenceramme, anvender flere af neuropædagogerne udelukkende separate dele af referencerammen, herunder især Kuno Beller screeningen. Som følge af interviewene bliver vi gjort opmærksomme på, at en barriere forbundet ved dette er, at det pædagogiske personale risikerer at *betragte udviklingsalderen som en diagnose*. I forlængelse heraf påpeger Charlotte Ringsmose at; *"I neuropædagogisk sammenhæng kan det være en nærliggende fristelse at tage udgangspunktet for rehabiliteringen i den kognitive dysfunktion. Dermed placeres problemet hos individet og det relationelle tabes let af syne"* (Ringsmose, 2002:9-10). I kraft af at det pædagogiske personale fastlåser borgeren på et konstateret udviklingstrin, fastlåser pædagogen samtidig sit eget syn på borgerens udviklingsmuligheder, og det relationelle samt dynamiske aspekt i interventionen afgrænses inden for borgerens udviklingsalder.

### Ensliggjort neuropædagogisk praksis – et stridspunkt

Dette tredje stridspunkt bør betragtes i forlængelse af de ovenstående, da dette stridspunkt ligeledes forholder sig til neuropædagogikkens møde med den pædagogiske praksis. Nærværende stridspunkt befinder sig imidlertid i skismaet mellem ønsket om en *ensliggjort neuropædagogisk praksis* og neuropædagogernes divergerende neuropædagogiske uddannelsesmæssige baggrund og det pædagogiske personales individuelle tilgang til relationen med borgerne, det vil sige, den enkelte pædagogs personlige forudsætninger for mødet med borgeren.

Efter analysen af indholdet i interviewene stod det klart, at en barriere i anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme er, at enkelte af neuropædagogerne fremhæver, at *neuropædagogik kræver konsekvens*. Juul er af samme overbevisning, idet hun betoner nødvendigheden af en ensliggjort neuropædagogik. *"Men det kræver hårdt arbejde, helt specifikke retningslinjer og en klar strategi, som hele personalegruppen skal følge til punkt og prikke. (...). Det er en pædagogisk udfordring, for folk har deres egen forforståelse, som man har svært ved ikke at handle ud fra. Men så snart, der er en, der dropper strategien og gør tingene på sin egen måde, så springer hele kæden"* (Christiansen, 2010:5). Årsagen til denne

meget stringente handlingsstrategi begrundes af Juul med, at dette vil medføre positive resultater i form af færre konflikter i den pædagogiske intervention med borgeren. I kontrast til nødvendigheden af en ensliggjort neuropædagogik påpeger Thybo, at specifikke handleanvisninger ikke er muligt i arbejdet med borgere med hjerneskade. *"Der kan ikke gives en opskrift på neuropædagogik, for de neuropædagogiske svar fødes i selve situationen, og er helt afhængige af bl.a. "dagsformen", det sociale samspil mellem personen med hjerneskade og sundhedsarbejderen, samt de mål der er med mødet netop den dag (som i øvrigt hurtigt kan ændre sig i den situationsbestemte praksis). Man kan derimod blive inspireret af nogle mulige neuropsykologiske symptomer og sandsynlige neuropædagogiske svar til dem"* (Thybo, 2004:112).

Med et tilbageblik på den nyere neurovidenskabelige forståelsesramme, hvor det drejer sig om at finde veje i hjernen, der ikke er beskadigede ("Gummitarzan-princippet), kan muligheden for livslang læring og udviklingsmuligheder sandsynliggøres. På trods af Juuls argumentation for, at en ensliggjort pædagogisk praksis, vil medføre positive resultater, er ensliggørelsen ifølge Thybo ikke en mulighed, idet borgerens "dagsform" varierer, og at samspillet mellem pædagog og borger dermed formes i relationen. Sammenholdt med de interviewede neuropædagogs udsagn om, at borgeren agerer forskelligt over for det pædagogiske personale, kan der i lyset af dette stilles spørgsmålstejn ved begrundelsen for en fuldstændig ensliggjort neuropædagogisk handlestrategi.

Den anden barriere, som er en del af skismaet i dette stridspunkt, er, at screeningsmaterialet er forskelligt afhængigt af tidspunkt for efteruddannelse. Konferencen *Hjerne & Læring*, der blev afholdt på Eksperimentariet i marts 2004, havde til formål at formidle den nyeste viden inden for hjerneforskningen og dens betydning for det neuropædagogiske arbejde. *"Der er næppe noget fagområde, hvor vi er blevet så meget klogere på så få år, så konferencen har til formål at give en opdateret forskningsbaseret viden om hjernen og hvad denne viden har af konsekvenser for undervisning, læring og pædagogisk arbejde"* (Steffensen, 2004:3).

Da forskelligt uddannelsesmateriale afspejler udviklingen af den hastigt stigende viden om hjernen, er uddannelsesinstitutionerne nødsaget til løbende at opdatere deres uddannelsesmateriale. Stort set alle de interviewede fremhæver det som problematisk, at neuropædagogerne på de enkelte botilbud er uddannet på forskellige tidspunkter, fordi dette har betydning for, hvilket screeningsmateriale de er uddannet i. Det fremgik i øvrigt af interviewene, at neuropædagogerne på de respektive botilbud som konsekvens af det varierende screeningsmateriale selv redigerer i materialet, så det er ensartet materiale, der anvendes på hvert enkelt botilbud. Denne revidering af screeningsmaterialet kan betragtes som et positivt tiltag, idet det gør det daglige samarbejde mere gnidningsfrit, og sikrer en vis opdatering af materialet i forhold til ny viden. Men revideringen kan også betragtes som et negativt tiltag, hvis revideringen af screeningsmaterialet ikke får medtænkt den nyeste udvikling inden for neurovidenskaben, da det har direkte indflydelse på, hvordan det pædagogiske personale tilrettelægger deres neuropædagogiske praksis og dermed betydning for, på hvilken måde personalet anskuer borgernes udviklingsmuligheder.

Som nævnt tidligere i dette kapitel blev vi på baggrund af de ni interview opmærksomme på, at udviklingsalderen, der er resultatet af en Kuno Beller screening, har særdeles stor indflydelse på, hvordan det pædagogiske personale i botilbuddene konkret arbejder med borgerne, samt hvilke aktiviteter borgerne tilbydes, og hvilke udviklingsmuligheder borgerne dermed tillægges at have. I det syvende interview fortæller neuropædagogen, at hun oplever, at *udfaldet af screeningen er subjekt-betinget*. Hendes oplevelse af dette bunder i, at der på det botilbud, hvor hun arbejder, bor en borger, som er blevet screenet to gange af forskellige neuropædagoger. Til vores overraskelse resulterede de to screeninger i markant afvigende udviklingsaldrer. Med afsæt i vores indsigt i Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse af småbørn af Hans Weltzer fra 1991 og Freltoftes "Udviklingsalder", der er en revideret udgave heraf med fokus på udviklingshæmmede, blev vi nysgerrige efter at undersøge, hvorvidt Kuno Beller screeningen er konsekvent, eller formuleret på en anden måde, hvor træfsikker

Kuno Beller screeningen er. En sammenligning af seks Kuno Beller screeninger foretaget på tre borgere fremstilles, og analyseres således i næste kapitel.

## KAPITEL 5

### EN SAMMENLIGNENDE ANALYSE AF 6 KUNO

### BELLER SCREENINGER

#### PRÆSENTATION AF DEN SAMMENLIGNENDE ANALYSE

Som nævnt blev vi undervejs i interviewene opmærksomme på, at udviklingsalderen har særdeles stor indflydelse på, hvordan det pædagogiske personale tilrettelægger deres praksis. I forrige kapitel fremgik det ligeledes, at der på botilbuddene ”jongleres” med borgerens fysiske alder og borgerens udviklingsalder, når personalet omtaler borgeren, hvilket skærpede vores interesse efter at undersøge træfsikkerheden af Freltoftes Kuno Beller screening, med hvilken man fastslår borgerens udviklingsalder.

På baggrund af de ni interview gjorde vi os overvejelser om, hvilke neuropædagoger, der ville have mulighed for og interesse i at medvirke i den sammenlignende analyse af Kuno Beller screeningens træfsikkerhed. Vi endte med at spørge de neuropædagoger med mest erfaring i at udføre Kuno Beller screeninger, da vi havde en forventning om, at erfaringen ville bidrage med mindst mulig usikkerhed, idet de adspurgte neuropædagoger har et grundigt kendskab til registreringskemaets indhold. Det endte med, at der var tre neuropædagoger, der gerne ville deltage i undersøgelsen, og som alle har mindst fem års erfaring som neuropædagoger. Det vil sige, at det minimum er fem år siden, de har taget deres uddannelse i neuropædagogik, hvilken de i øvrigt alle tre har taget på Videnscenter Skanderborg Sølund. Kort efter afslutningen af de ni interview tog vi kontakt til de tre neuropædagoger, der var med på ideen om at sammenligne Kuno Beller screeninger og vi blev enige om, at neuropædagogerne hver især skulle udvælge en borger på deres respektive botilbud, som de selv forinden havde gennemført en Kuno Beller screening på.

Information om hvordan vi forestillede os, at screeningerne skulle forløbe, sendte vi til de tre neuropædagoger, kort inden de tre nye screeninger skulle gennemføres. I informationsbrevet lagde vi blandt andet vægt på, at neuropædagogerne ikke inden screeningen måtte røbe borgernes udviklingsalder over for hinanden, da dette sandsynligvis kunne influere på den udefrakommende neuropædagogs registrering. Vores roller under screeningen var *observatører som deltagere*. "*Observatør som deltager er en forsker, der drager ud for at foretage observationer og interview. Forsøgspersonerne ved, at de indgår i en undersøgelse*" (Kruuse, 2008:25). Vi havde ikke en aktiv rolle under screeningen, men vi var til stede både i forbindelse med neuropædagogernes observationer og de efterfølgende screeninger af de tre borgere.

Inden screeningerne gjorde vi os overvejelser omhandlende, hvorvidt det var etisk forsvarligt at udsætte de tre borger for at blive observeret af en udefra kommende neuropædagog og en for borgerne fremmed person. Da det var op til hver enkelt neuropædagog på de respektive botilbud at tage stilling til, hvilken borger der skulle screenes, og hvordan mødet med borgeren skulle foregå, fandt vi observationen etisk forsvarlig, da neuropædagogen kender borgeren godt, og ved hvor mange indtryk, den pågældende borger kan håndtere. Den enkelte neuropædagog vurderede således det tids- og indholdsmæssige omfang af observationen. Identiteten på de tre borgere, der deltager i undersøgelsen, er sikret anonymitet, ved at deres særkendetegn ikke bliver beskrevet i rapporten, samt at de i undersøgelsen fremtræder ved benævnelserne borger A, B og C. Beskrivelsen af forløbet af de tre observationer, skildres samtidig med fremstillingen af de tre borgeres udviklingsbeskrivelser senere i kapitlet.

Den sammenlignende analyse indeholder en sammenligning af en borgers udviklingsalder, der er resultatet af to neuropædagogers individuelle registreringer ud fra Freltoftes Kuno Beller. Med andre ord indeholder analysen en sammenligning af udviklingsalderen på en borger, der er screenet to gange af to forskellige neuropædagoger, begge med Freltoftes Kuno Beller screeningsmetode. Fremgangsmåden under screeningerne var, at den udefrakommende

neuropædagog skulle observere borgeren samt stille spørgsmål omhandlende borgerens livshistorie til den neuropædagog, der kender borgeren, og som har udarbejdet den tidligere Kuno Beller screening. Den udefrakommende neuropædagog stillede i forlængelse af dette spørgsmål til neuropædagogen, der kender borgeren ud fra Freltoftes Kuno Beller, med henblik på at kunne udfylde registreringskemaet.

## **FRELTOFTES KUNO BELLER SCREENING**

Inden vi fremlægger resultaterne af de sammenlignende analyser, vil vi i det nedenstående præsentere, hvordan registreringen i Freltoftes Kuno Beller screening konkret er opbygget. Screeningen består af registrering af funktioner på otte færdighedsområder;

- Legemspleje og kropsbevidsthed
- Omverdensbevidsthed
- Social-følelsesmæssig udvikling
- Leg/kreativitet
- Sproglig udvikling
- Kognitiv/intellektuel udvikling
- Grovmotorik
- Finmotorik (Freltofte, 2007:10).

De otte færdighedsområder definerer borgerens samlede udviklingsprofil. Registreringen af de otte færdighedsområder forudsætter, at personen der registrerer, har et kendskab til borgeren, eller som minimum har observeret borgeren kort forinden. Derudover skal personen opsøge viden om borgeren, der muliggør besvarelse af de otte færdighedsområder. Alle de otte færdighedsområder vurderes på 14 trin. Under hvert trin er der et varierende antal spørgsmål, der skal besvares. Der kan således være et forskelligt antal spørgsmål, der skal besvares under hvert trin. Et eksempel på dette illustreres i nedenstående figur, der viser en udviklingsbeskrivelse på en borger på mellem 2 – 2 ½ år inden for færdighedsområdet *sproglig udvikling*. Figuren er udarbejdet som



en nøjagtig kopi af den beskrivelse, som Freltofte fremstiller i "Udviklingsalder – hos voksne udviklingshæmmede (Freltofte, 2007:33).

TRIN 6	TRIN 7
Spørgsmål 1 Spørger ofte "Hvad er det?"	Spørgsmål 1 Anvender udsagnsord "rigtigt". Eks. "jeg fik" i stedet for "jeg fåede"
Spørgsmål 2 Reagerer på spørgsmålet "Hvad er det?" og "Hvem er det?" Eks. til personer og ting beboeren kender navn på	Spørgsmål 2 Bruger kendeord, flertal. Eks. "jeg vil have en kage" i stedet for "mig kage"
Spørgsmål 3 Bruger rigtige ord for de ting, som personen ønsker at få fat i. Eks. Kaffe, kage, slik, guf	Spørgsmål 3 Udtrykker ønsker og stiller spørgsmål. Eks. "jeg vil ud og gå en tur!" – "hvor er Anne"
Spørgsmål 4 Bruger to - eller tre-ords sætninger	Spørgsmål 4 Forstår og bruger fra tid til anden ubestemte betegnelser for mængde, tid og hastighed. Eks. Meget, lidt, hurtigt, snart, stærkt
Spørgsmål 5 Kan reagere på en sproglig opfordring, der indeholder to forskellige handlinger. Eks. Tag papiret og put det i papirkurven	Spørgsmål 5 Bruger sproget ikke alene til kontakt med medarbejdere, men også med andre beboere. Eks. skælder andre beboere ud – fortæller dem noget
Spørgsmål 6 Kender forskel på hvisken og råben, høje og dybe toner. Eks. kan opfordres til at hviske eller råbe	Spørgsmål 6 Kan let svare på spørgsmål med hvor - hvad - hvem (men ikke på spørgsmål med "hvornår" og "hvorfor"). Eks. "Hvor er du?" – "hvad har du nu gjort?" – "Hvem er det"
Spørgsmål 7 Forstår lette historier	Spørgsmål 7 Benytter stedord som "min", "mig", "du" og "jeg". Eks. beboeren vil dog ofte bruge sit navn om sig selv
Spørgsmål 8 Forbinder dagligdags ord med den tilsvarende genstand. Eks. tingen kop og ordet kop	Spørgsmål 8 Kan godt lide, når der bliver fortalt historier om beboeren selv eller omgivelserne. Eks. også selv om historien er opdigtet
	Spørgsmål 9 Bruger nu sproget ikke blot til at udtrykke behov (om toiletbesøg / spisning) men også til at viderebringe ideer og oplysninger. Eks. Pia græder – der kom en bil

Spørgsmålene på de enkelte trin kan besvares med *gør det*, der udløser 1 point, *gør det delvist*, der udløser ½ point, *gør det ikke*, der udløser 0 point og endeligt *ved ikke*, der ikke medregnes. En borger kan således score hele og halve point på flere eller alle trin. Antallet af point divideres med antallet af besvarede spørgsmål på hvert trin, hvilket sammenlagt resulterer i en trinværdi, som svarer til borgerens

udviklingsalder på det pågældende færdighedsområde. Figuren nedenfor illustrerer et eksempel på en udregning af en opdigtet borgers færdigheder indenfor færdighedsområdet social-følelsesmæssig udvikling. Figuren er lokaliseret i referencen "Udviklingsalder – hos voksne udviklingshæmmede" (Freltofte, 2007:57), og er en nøjagtig kopi af figuren i referencen.

## Social-følelsesmæssig udvikling

Bosted/dagtilbud:	<i>Svella</i>
Navn:	<i>Lene Hansen</i>
Alder:	<i>45</i> Køn: <i>kvinde</i> Undersøgt måned og år: <i>Sep. 2002</i>
Registreringen er lavet af:	<i>Christian og Henrik</i>
Bemærkning:	

Spørgsmålene til dette opgørelsesark findes på side 24-28.

	Gør det <sup>1</sup> (1-point-svar)	Delvist <sup>2</sup> (1/2-point-svar)	Gør det ikke <sup>3</sup> (0-point-svar)	Ved ikke <sup>4</sup> (Medtages ikke)	Trinværdi <sup>5</sup> (Pointsum/antal svar)
Trin 1	<i>348</i>	<i>1257</i>	<i>6</i>		<i>5/8=0,63</i>
Trin 2	<i>12 45 7</i>	<i>3</i>	<i>6</i>		<i>5,5/7=0,79</i>
Trin 3	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>		<i>8</i>	<i>Bundtrin (3,0): 7/8=0,88</i>	
Trin 4	<i>12479</i>	<i>8</i>	<i>356</i>		<i>5,5/9=0,61</i>
Trin 5	<i>34567</i>	<i>2</i>	<i>1</i>		<i>5,5/7=0,79</i>
Trin 6	<i>12345689 11</i>	<i>10</i>	<i>7</i>		<i>9,5/11=0,86</i>
Trin 7	<i>234 6</i>		<i>1 5</i>		<i>4/6=0,67</i>
Trin 8		<i>13467</i>	<i>2 5</i>		<i>2,5/7=0,36</i>
Trin 9		<i>7</i>	<i>1 23456</i>		<i>0,5/7=0,07</i>
Trin 10	<i>5</i>	<i>2</i>	<i>134</i>		<i>1,5/5=0,30</i>
Trin 11	<i>1357</i>		<i>2 4 6</i>		<i>4/7=0,57</i>
Trin 12	<i>24</i>		<i>13 5</i>		<i>2/5=0,40</i>
Trin 13	<i>167</i>	<i>4</i>	<i>235</i>		<i>3,5/7=0,50</i>
Trin 14			<i>12 34 5678</i>		<i>0</i>
			<b>Resultat</b>		<i>8,13</i>

- Når et spørgsmål kan besvares med "Gør det", skrives spørgsmålets nummer i kolonnen under "Gør det" ud for det trin, hvor spørgsmålet hører hjemme.
- Når et spørgsmål kan besvares med "Delvist", skrives spørgsmålets nummer i kolonnen under "Delvist" ud for det trin, hvor spørgsmålet hører hjemme.
- Når et spørgsmål kan besvares med "Gør det ikke", skrives spørgsmålets nummer i kolonnen under "Gør det ikke" ud for det trin, hvor spørgsmålet hører hjemme.
- Kan du ikke svare på spørgsmålet, skrives dets nummer under "Ved ikke", så du senere kan finde et svar, og flytte tallet til den rigtige kolonne.
- Trinværdien er summen af pointene i "Gør det" og "Delvist" divideret med antallet af svar. Se uddybende forklaring på side 14-15.

Fastlæggelse af bundtrin, når intet trin har alle besvarelser i "Gør det". Eksempel

Spørgsmålene i registreringsskemaet er udformet, så de inden for hvert trin afspejler de færdigheder, som er kendetegnet ved en bestemt alder. Trin 1- 4 svarer til et 3-måneders interval, hvilket betyder, at trin 1 svarer til en alder på 3 måneder, trin 2 en alder på 6 måneder osv. Freltofte begrundet 3-måneders intervallet med, at udviklingen det første leveår forløber hurtigt. Trin 5-14 er opdelt i 6-måneders intervaller, hvilket betyder, at trin 5 svarer til en alder på 1.5 år, trin 6 svarer til en alder på 2 år osv. Udviklingsalderen går derfor fra en alder på 0 til 6 år. Freltofte anbefaler, at neuropædagogen inden hun påbegynder registreringen, tager stilling til, om borgeren har et *lavt* færdighedsniveau, mellem 0 til 3 år, eller om borgeren har et *vist* færdighedsniveau, svarende til mellem 3 til 6 år. Årsagen til dette er, at hvis neuropædagogen inden registreringen vurderer, at borgeren har et *vist* funktionsniveau, vil registreringen med fordel kunne starte ved trin 14, da trin med høj værdi afspejler et *vist* funktionsniveau (Freltofte, 2007:57), og at de første trinspørgsmål derfor må betragtes som overflødige.

Freltoftes registreringsskema omfatter ikke konkrete pædagogiske anvisninger, men skemaet tager udgangspunkt i en udviklingspsykologisk forståelsesramme, der har til hensigt at fastslå borgerens udviklingsalder (Freltofte, 2007:14). Freltofte refererer gentagne gange til udviklingsalder i entalsform, hvilket blandt andet eksemplificeres i følgende citat; *"Som supplement til en rent neuropsykologisk anskuelssvinkel, hvor man prøver at finde ud af, hvordan hjernen fungerer hos den enkelte, har det vist sig gavnligt at fastlægge en udviklingsalder eller et færdighedsniveau hos den udviklingshæmmede, da en række reaktionsmønstre viser sig at være aldersrelaterede, dog har en udviklingshæmmede mange flere erfaringer på grund af sin stagnation på det pågældende udviklingstrin"* (Freltofte, 2007:5). Det fremgår dog ikke entydigt, hvordan Freltofte når frem til én udviklingsalder ud fra de otte færdighedsområder, da alle otte færdighedsområder kan have forskellige udviklingsaldrer. Men på baggrund af analysen af de ni interview er vi, som nævnt, blevet gjort opmærksomme på, at det pædagogiske personale ligeledes omtaler og forklarer borgerens færdighedsniveau ved én udviklingsalder.

## ANALYSESTRATEGI

Vores strategi for analyse og vurdering af det empiriske materiale, der er resultatet af de seks Kuno Beller screeninger, beskrives i det nedenstående.

De tre Kuno Beller screeninger blev udarbejdet i en periode på tre dage medio december 2010 og i et tidsinterval på mellem tre og fire timer per screening. Formålet med den sammenlignende analyse er at undersøge, om der kan ses en afvigelse af udviklingsalderen i de to screeninger på samme borger. Analysen består både af en sammenligning af udviklingsaldrene på hvert af de otte færdighedsområder og en analyse af den samlede gennemsnitlige udviklingsalder, der er fastslået ved at lægge udviklingsalderen på hvert af de otte færdighedsområder sammen.

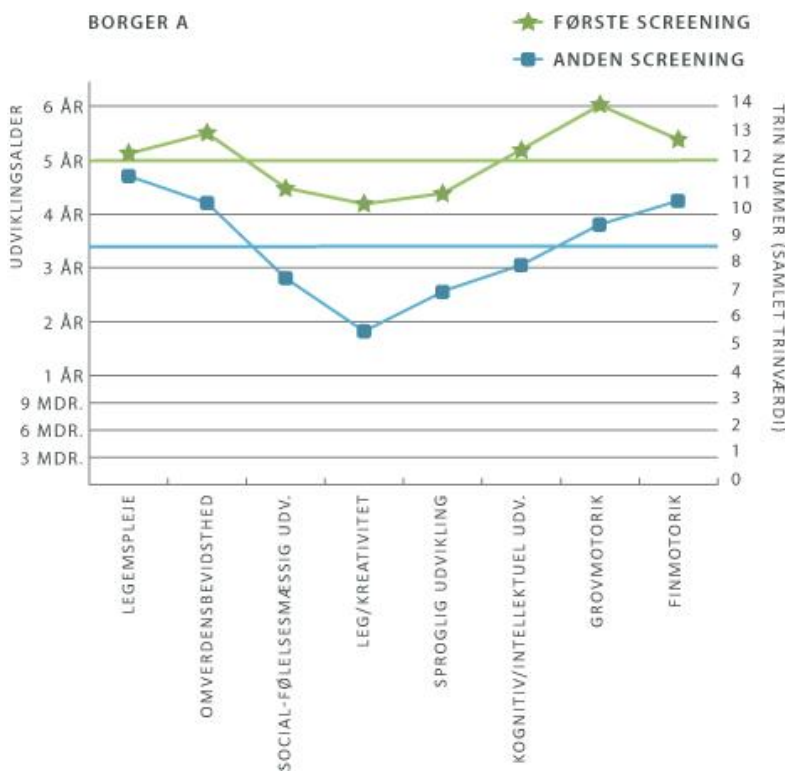
Med reference til både Weltzer (2007) og Freltofte (2007) defineres det eksakte meningsindhold i de otte færdighedsområde ikke. Færdighedsområdernes meningsindhold må derfor betragtes ud fra de spørgsmål, der er formuleret i de 14 trin, hvilket resulterer i en subjekt-betinget tolkning af færdighedsområderne. På den baggrund vil vi i analysen inddrage eksempler på spørgsmål, der illustrerer borgerens færdighedsniveau, i det tilfælde hvor forskellen fra første til anden screening fremstår mest eksplicit. Spørgsmålene er alle formuleret af Freltofte i den modificerede udgave ud fra Weltzers Kuno Beller udviklingsbeskrivelse. Et eksempel på hvordan færdighedsområdernes meningsindhold kan forklare, hvilken udviklingsalder der svarer til det pågældende trinværdi, er eksempelvis, at personen på trin 4, som er alderen 9-12 mdr., *"kan holde en anden ske, mens han bliver madet / forsøger at gribe efter skeen"*, hvorimod personen som 1,5 - 2årig, på trin 5, *"selv spiser med ske"* (Freltofte, 2007:16).

På grund af den manglende beskrivelse af meningsindholdet i færdighedsområderne finder vi det relevant i nedenstående analyse at fremstille udvalgte spørgsmål, som illustrerer de to neuropædagogers forskellige syn på borgeren, hvilket dermed kan forklare udviklingsaldrenes variation. I dette kapitel fremstilles derfor udelukkende resultaterne af de tre sammenlignende analyser og de spørgsmål resultaterne er udledt af.

## ANALYSE – UDVIKLINGSALDER SOM RESULTAT AF KUNO BELLER SCREENING

### Screening på borger A

Borger A er en mand på 40 år, der siden han var ca. 5 år, har boet på botilbud. A har god kontakt til sin plejemor, som han besøger hver anden weekend og ved højtider. A har ligeledes kontakt med sin biologiske familie, men på grund af stor afstand besøger han dem sjældent. Tidsrummet mellem den første og den anden screening er to år. Ved denne anden screening deltager borger A indledningsvis, så neuropædagogen har mulighed for både at observere borgeren og stille ham spørgsmål. Efterfølgende inviterede borgeren neuropædagogen ind i sin lejlighed, hvilket gav neuropædagogen mulighed for yderligere observation. Borger A's udviklingsprofiler illustreres i figuren herunder.



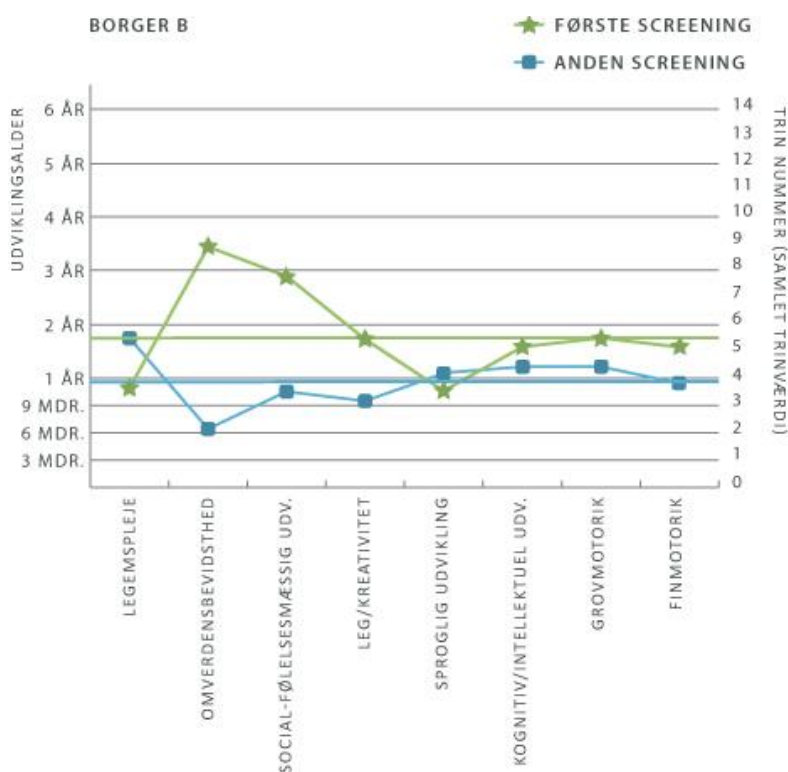
Udviklingsprofilen illustrerer, at færdighedsområdet *Legemspleje* har en lille afvigelse på ca. to måneder. *Omverdensbevidstheden* viser derimod en afvigelse på knap halvandet år, fra en udviklingsalder på godt 4 år til 5,5 år. Den *socialfølelsesmæssige udvikling* har en spændvidde på 2,8 år til 4,5 år. Spændvidden rent færdighedsmæssigt kan illustreres ved, at borgeren med en alder på 2,8 år "*prøver verbalt eller med tegn at få sin vilje igennem i samvær med andre*" (Freltofte, 2007:26). I modsætning hertil kan en borger med en udviklingsalder på 4,5år "*dele ting med andre*" og "*meddele andre sine ideer og lytter til andres*" (Freltofte, 2007:27-28). En endnu større variation kan ses under *leg/kreativitet*, idet borgeren ved den nye screening vurderes at have en udviklingsalder på 1,9 år, hvorimod han i den tidligere screening blev vurderet til 4,1 år. Ved en alder svarende til 1,9 år kan man forvente, at borgeren "*kan trække bevægelige ting efter sig*" (Freltofte, 2007:29), mens han med alderen 4,1 år "*laver aktiviteter med regler*" og "*gerne vil klædes ud*" (Freltofte, 2007:31). I den *sproglige udvikling* er udviklingsalderen fra 2,5 år til 4,2 år, hvilket er et spænd på 1,7 år. Spændet er ved den *kognitive/intellektuelle udvikling* på 2 år, idet udviklingsalderen går fra 3,1 år til 5,1 år. Forskellen på den lave kontra den højere alder er henholdsvis, at borgeren i første tilfælde "*forstår begreber stor/lille*" modsat, at borgeren ved den høje alder "*samtidigt kan klassificere en genstand på flere måder, eks. puden er rød og blød*" (Freltofte, 2007:37-38). I næste færdighedsområde er der betydelig forskel på de to screeninger. I den nyeste screening vurderes borgeren til grovmotorisk at være 3,8 år, og i den tidligere screening til at være 6 år. Aldersforskellen synliggøres ved, at borgeren som 3,8årig "*kan sparke til en stor bold, dog ret usikkert*" mens han som 6årig "*kan sparke til en rullende bold*" (Freltofte, 2007:41-42). I det sidste færdighedsområde, finmotorik, er der ligeledes forskel, men ikke på niveau med færdighedsområdet grovmotorik, idet den nyeste screening vurderer borgeren til en udviklingsalder på ca. 4,2 år og den tidligere screening vurderede borgeren til at være ca. 5,2 år.

Den nyeste screening vurderer på alle færdighedsområderne borger A's alder lavere end den tidligere screening. En beregning af gennemsnittet af de otte udviklingsaldrer af henholdsvis den tidlige og den nye screening viser, at der er en

forskel på borgerens udviklingsalder svarende til 1,6 år, fra alderen 5,0 år til 3,4 år. Dette illustreres i figuren ved henholdsvis den vandrette grønne linje og den vandrette blå linje.

### Screening på borger B

Borger B er en mand på 34 år. Borger B har haft et tæt forhold til sine forældre, indtil han inden for de sidste par år mistede begge sine forældre. Tidsrummet mellem den første og den anden screening er juni 2010 til december 2010. Den anden screening startede med, at neuropædagogen, der kender borgeren, kort fortalte om borgeren, og den neuropædagog, som skulle screene, havde mulighed for at stille spørgsmål. Efterfølgende besøgte vi borger B i egen lejlighed, så den udefrakommende neuropædagog kunne observere borgeren, hvorefter selve screeningen blev udarbejdet. Borger B's udviklingsprofiler illustreres i den nedenstående figur.



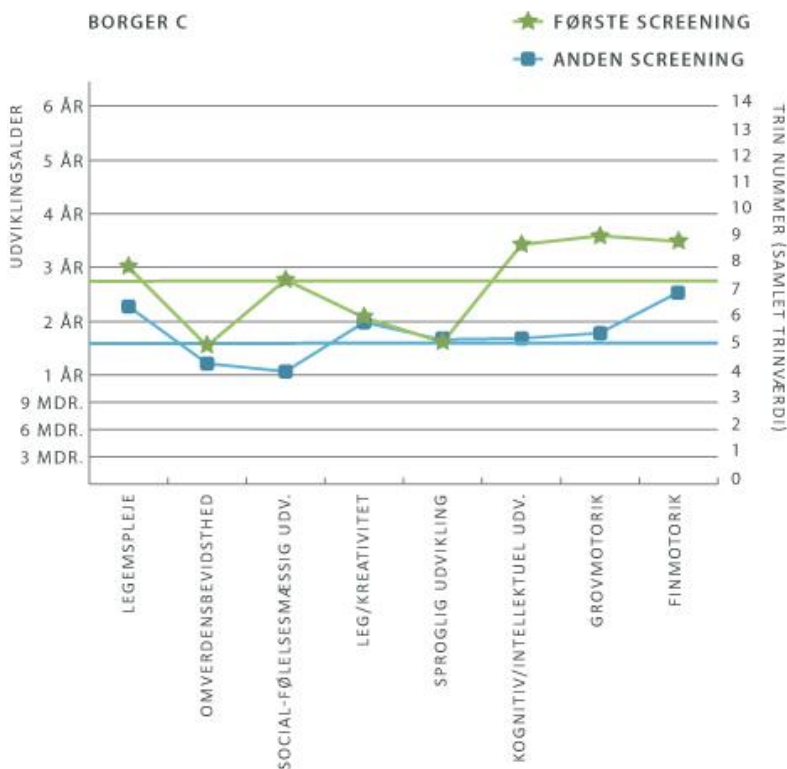
Borger B's udviklingsprofil viser, at færdighedsområdet *legemspleje*, varierer med en udviklingsalder fra ca. 11 mdr. til 1,8 år. På dette færdighedsområde er det, modsat den foregående screening på borger A, den nyeste screening, der vurderer borgerens udviklingsniveau højere. Forskellen på borgerens færdighedsniveau er, at han, når udviklingsalderen er 11 mdr. *"kan holde en anden ske, mens han bliver madet / forsøger at gribe efter skeen"*, hvorimod han som 1,8årig *"selv spiser med ske"* (Freltofte, 2007:16). Næste færdighedsområde viser den største variation, der gør sig gældende i forhold til screeningen af borger B. *Omverdensbevidstheden* varierer med en alder på 6,5 mdr. til 3,4 år, hvor det er den nyeste screening, der scorer lavest. Måden hvorpå borgeren vurderes at være aldersmæssigt, går fra, at han *"vender sig mod lydkilde"* til at han *"kender sit navn og sin bopæl"* (Freltofte, 2007:20,22). I det efterfølgende færdighedsområde, *social-følelsesmæssig udvikling*, vurderes borgeren ligeledes meget forskelligt fra en alder på 11,5 mdr. til 2,9 år. Denne markante forskel kan eksemplificeres ved, at borgeren funktionsmæssigt går fra at han *"reagerer på sit eget spejlbillede"* til, at han *"refererer til sig selv med jeg, eks. jeg vil ha' det - jeg vil ikke sove"*(Freltofte, 2007:24,26). De resterende fem færdighedsområder ligger forholdsvis tæt, og går fra et spænd på mellem 3,5 mdr. til ca. 1år. Et eksempel på dette er færdighedsområdet *sproglig udvikling*, hvor forskellen på borger B's færdighedsniveau er, at han ved den første screening *"efterligner lyde andre laver"*, og ved den anden screening *"laver to-stavelleslyde, eks. Dada, mama"* (Freltofte, 2007:32).

Den nyeste screening vurderer på seks af de otte færdighedsområder borger B's alder lavere end den tidligere. En beregning af gennemsnittet af de otte udviklingsaldrer af henholdsvis den tidlige og den nye screening viser, at der er en forskel på borgerens udviklingsalder svarende til 8 mdr., fra alderen 1,75 år til 11,5 mdr. Dette illustreres i figuren ved henholdsvis vandrette grønne linje og den vandrette blå linje.



## Screening på borger C

Borger C er en kvinde på 60 år. Borger C har tæt kontakt til sin familie, som hun besøger hver uge, hvis ikke de kommer og besøger hende på botilbuddet. Hun har boet på botilbud i mere end 40 år, hvoraf de sidste ca. 25 år er på nuværende botilbud. Inden selve screeningsmaterialet udfyldes, får vi en kort beskrivelse af borger C's livshistorie. Midtvejs i udfyldning af screeningsmaterialet får den neuropædagog, der screener, mulighed for at observere borger C. Hun er på sit aktivitets- og beskæftigelsestilbud, hvor hun siddende sammen med andre, putter forskellige genstande i en kasse. Borger C's udviklingsprofiler ses nedenfor.



Udviklingsprofilen på borger C har, som det ses på illustrationen, en anderledes form end de to forrige, der ligeledes var forskellige fra hinanden. De første to færdighedsområder, *legemspleje* og *omverdensbevidsthed*, ligger forholdsvis tæt aldersmæssigt. Det tredje færdighedsområde, *social-følelsesmæssig udvikling*, viser

et relativt stort udsving, idet den nyeste screening vurderer borgeren til at være ca. 1,1 år, mens den anden screening vurderer hende til at være ca. 2,7 år. Aldersforskellen kan vise sig ved, at borgeren som 1,1årig *"udtrykker ved tegn hvad hun ønsker, eks. peger på det hun vil have"*, mens hun som 2,7årig *"giver udtryk for, hvad der er pænt/ikke pænt, eks. det er flot – det lugter grimt - via sprog, fagter eller tegn"* (Freltofte, 200:25-26). *Leg/ kreativitet* og *sproglig udvikling* er to færdighedsområder, der tilsvarende de to første færdighedsområder ligger meget tæt. Det sjette område *kognitiv/intellektuel udvikling* varierer markant med en aldersforskel på 1,7 år. Den nyeste screening vurderer borgeren til at være 1,7 år, hvilket blandt andet viser sig ved, at hun *"viser genkendelse af et menneske og af genstande, eller steder som hun har set før"* (Freltofte, 2007:36). Hvorimod den tidligere screening vurderede hende til at være 3,4 år, hvor man aldersmæssigt er i stand til at *"vise at hun kan drage slutninger, eks. ved at det regner, når nogen kommer våd ind i stuen"* (Ibid.:37). *Grovmotorik* varierer med en tilsvarende udviklingsalder, fra 1,8 år til 3,6 år. Ifølge Kuno Beller screeningen svarer dette til en forskel i færdighedsniveauet på, at hun *"kan stå på tæer, når personen holder fast i noget"* modsat, at hun selvstændigt *"kan stå på ét ben i kortere tidsrum"* (Freltofte, 2007:40-41). I den sidste og ottende kategori, *finmotorik*, er differencen mellem de to udviklingsalder ca. 11 mdr., hvilket viser sig ved, at borger C ud fra den første screening *"holder farveblyanter og pensler "rigtigt"*, hvorimod hun ud fra den anden screening *"selv hjælper lidt med ved tandbørstning"* (Freltofte, 2007:44).

Den nyeste screening vurderer på syv af de otte færdighedsområderne borger C's alder lavere end den tidligere, hvilket som ved de foregående to screeninger på borger A og borger B viser, at den nye screening samlet set vurderer borgernes udviklingsalder lavest. En beregning af gennemsnittet af de otte udviklingsalder af henholdsvis den tidlige og den nye screening viser, at der er en forskel på borger C's udviklingsalder svarende til 1 år, fra alderen 2,7 år til 1,7 år. Det illustreres som ved de foregående udviklingsprofiler i figuren ved henholdsvis vandrette grønne linje og den vandrette blå linje.

## **NEUROPÆDAGOGERNES ERFARINGER EFTER EGEN KUNO BELLER SCREENING**

Efter de tre sammenlignende analyser spurgte vi de tre neuropædagoger, om de ville have lyst til og mulighed for, at deltage i et fokusgruppeinterview med det formål, at de kunne dele deres erfaringer med hinanden, og vi kunne blive klogere på deres refleksioner over resultaterne af den sammenlignende analyse. Neuropædagerne gav udtryk for, at de syntes, at et fokusgruppeinterview ville være en god måde, at afrunde deres deltagelse i undersøgelserne på, og vi aftalte tidspunkt for interviewet.

Resultaterne af de seks screeninger blev præsenteret for neuropædagerne fra fokusgruppeinterviewets start, idet formålet med interviewet var, at få viden om deres erfaringer. Vi har valgt at opdele fremstillingen af interviewdata, så de udsagn, der konkret vedrører neuropædagogernes erfaringer med at udføre screeningerne på borger A, B og C, fremstilles i dette kapitel, hvorefter neuropædagogernes mere generelle udsagn og erfaringer med anvendelsen af Freltoftes Kuno Beller i egen praksis bliver fremstillet i de efterfølgende to kapitler.

I dette kapitel beskrives, inden den konkrete fremstilling af interviewdata, hvilke metodiske overvejelser vi gjorde os forud for interviewet, samt hvilken analysestrategi vi anvendte til at behandle interviewdata.

### **Præsentation af fokusgruppeinterview**

*”Et fokusgruppe-interview kan defineres som et intensivt kvalitativt interview af en lille gruppe mennesker, der er samlet på samme sted for at indgå i en intensiv diskussion med en diskussionsleder, der fokuserer diskussionen på forskellige delemler inden for hovedtemaet”* (Kruuse, 2008:146). Litteraturen beskriver, at der som oftest deltager mellem 6 og 12 personer i et fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2009:170, Kruuse, 2008:146). Det er naturligvis ikke tilfældet i nærværende fokusgruppeinterview, idet vi kun inddrager tre neuropædagoger,

hvorfor det kan forveksles med et *triadeinterview*. Et triadeinterview er et gruppeinterview, hvor tre personer interviewes samtidig, idet det kan virke stimulerende på de interviewede og medføre en grundigere indsigt i emnet (Kruuse, 2008:145). Det, der adskiller triadeinterviewet fra fokusgruppeinterviewet, er antallet af deltagere, samt at personerne i et triadeinterview er udvalgt på baggrund af enten deres enighed om et emne eller deres uenighed (Kruuse, 2008:146). Vores udvælgelse af neuropædagogerne er ikke begrundet ved deres enighed / uenighed, men de er udvalgt på baggrund af deres mangeårige erfaring med anvendelsen af Kuno Beller screeningen. Vores interviewform kan derfor betragtes som et fokusgruppeinterview med tre deltagere, eller samarbejdspartnere, idet deres udsagn i de tidligere interview samt udfyldelsen af Kuno Beller screeningerne har været med til at forme og muliggøre, at fokusgruppeinterviewet kunne blive en realitet.

Fokusgruppeinterviewet fordrer, at der er en diskussionsleder, der påtager sig en veldefineret rolle. Rollen består blandt andet i, at diskussionslederen har et grundigt kendskab til interviewemnet. At hun sørger, for at alle får mulighed for at give deres mening til kende, samt at guide diskussionen uden at påvirke deltagerne og svarene uhensigtsmæssigt. Varigheden af et fokusgruppeinterview er normalt mellem halvanden og to timer og indeholder ca. ni til fjorten forberedte hovedspørgsmål (Kruuse, 2008:146-147). Fokusgruppeinterviewet i denne undersøgelse er berammet til ca. en time, og antallet af spørgsmål er afstemt ud fra dette, idet der er udarbejdet syv hovedspørgsmål. Spørgsmålene forefindes i bilag nr. 2. Spørgsmålene stilles ikke i kronologisk rækkefølge, men som det falder naturligt i forhold til gruppedynamikken.

Inden fokusgruppeinterviewet gjorde vi os overvejelser om, hvilken rolle vi hver især skulle påtage os. Vi endte ud med, at den ene primært skulle være aktivt deltagende i samtalen ved indledningsvis at informere om interviewets formål og længde samt stille spørgsmål undervejs. Den andens rolle var at observere gruppedynamikken samt orientere sig om den tidsmæssige ramme, således at alle spørgsmål undervejs blev berørt, og gøre interviewerens opmærksom på, hvornår

et spørgsmål var tilstrækkeligt berørt, således at et nyt kunne stilles. Vi ønskede, at interviewet skulle forløbe så dynamisk som muligt, og var udover de fastlagte hovedspørgsmål åbne over for andre relevante emner, som deltagerne undervejs berørte.

## Analysestrategi

Fokusgruppeinterviewet blev gennemført medio januar 2011 og havde en længde af en times varighed. Interviewet blev optaget på diktafon, og transskriberingen af interviewet blev gennemført som en fuld transskribering. Vi opererer med et hermeneutisk perspektiv på analysen. Inden for hermeneutikken taler man om den *hermeneutiske* cirkel, som er en billedlig forståelse af, at talens enkelte dele forstås ud fra den helhed, de indgår i, mens helheden omvendt forstås ud fra delene (Gadamer, 1960). Vores mål er ikke en fuldstændig hermeneutisk fremstilling, og vi proklamerer os ikke som "hermeneutikere", men vi argumenterer for, at vi, ved at opdele helheden i mindre dele, bliver i stand til at gå mere i dybden med de enkelte udsagn, og derved opnår en større forståelse af det samlede interviewmateriale. I den moderne hermeneutik, som er den, vi forholder os til i dag, taler man om, at *den hermeneutiske cirkel* er indeni mennesket (Gadamer, 1960:277). Det betyder, at hver gang man fortolker noget, eksempelvis datamaterialet fra fokusgruppeinterviewet, har man sine egne værdier med sig. Det er derfor vigtigt, at man er sig sine værdier og forforståelser bevidst, da de uundgåeligt er en del af forskeren.

Fokusgruppeinterviewet har til formål at undersøge neuropædagogernes erfaringer med at anvende Kuno Beller screeninger. Forinden fokusgruppeinterviewet har vi sammenlignet og analyseret data fra de seks screeninger i den sammenlignende analyse. Da vi sandsynligvis er "farvede" af vores viden om neuropædagogernes fremgangsmåde og screeningernes resultater, er det essentielt, at vi er bevidste om vores forforståelser, idet de kan have afgørende indflydelse på vores analyse af fokusgruppeinterviewet. Under analysen var vi derfor opmærksomme på at udtrække de synspunkter, som

neuropædagogerne gentagne gange fremhævede, og som derfor kan betragtes som værende deres mest betydningsfulde erfaringer. Analysestrategien er med afsæt i ovenstående, at vi trækker de udsagn ud af det samlede materiale, der bedst belyser neuropædagogernes erfaringer med at anvende Kuno Beller screeningen.

Da den ene neuropædagog desværre meldte afbud på grund af sygdom, medvirker der kun to neuropædagoger i fokusgruppeinterviewet. Vi differentierer mellem neuropædagogerne ved at benævne dem ved neuropædagog X og neuropædagog Y. Årsagen til dette er, at neuropædagogerne til daglig har forskellige funktioner på botilbuddene. Neuropædagog X har daglig kontakt med borgerne, og neuropædagog Y har mere sporadisk kontakt med borgerne, idet hendes primære kendskab til borgerne foregår via hendes funktion som faglig vejleder for det pædagogiske personale. Ydermere har borgerne, der bor på de respektive botilbud, forskellige fysiske og psykiske funktionsevner. Dette vil sige, at borgerne på botilbuddet hvor neuropædagog X arbejder, har et *vist* funktionsniveau, hvorimod borgerne på det botilbud hvor neuropædagog Y arbejder, har et *lavt funktionsniveau*. Neuropædagogernes erfaringer med Kuno Beller screeningerne kan derfor være præget af disse forskelle. Undervejs i fokusgruppeinterviewet oplevede vi, at samtalen ikke forløb så dynamisk som vi forinden havde forestillet os, idet interviewerens var mere aktiv og styrende i form af at holde samtalen i gang ved at stille spørgsmål. Dette kan sandsynligvis forklares ved, at der kun var to deltagere under interviewet.

### Fremstilling af data fra fokusgruppeinterview

Med udgangspunkt i præsentationen af de seks screeninger kunne vi hurtigt fornemme, at begge neuropædagoger var overraskede over variationerne af udviklingsaldrene, men deres overraskelse gav sig til udtryk ved forskelligartede udsagn. Neuropædagog X udtrykker, at der er mange faktorer, der er afgørende for variationerne i screeningsresultaterne;

*"Åh jeg synes, der er så mange ting, der spiller ind, jeg blev i hvert fald overrasket over, det var min borger A(...). Der er jo også så mange ting, (...), hvem der ser hvad og svarer, og hvordan man formulerer spørgsmålet. Og hvor langt ind man bevæger sig i spørgsmålsrækken, om man starter oppe fra eller nedefra, jeg synes der er rigtig mange ting, der spiller ind. Så ja, jeg vil sige, at jeg er lidt overrasket over det, fordi det er jo faktisk et slip på 2 år, op til 2 år i udvikling. (Neuropædagog X).*

Neuropædagogen nævner gentagne gange undervejs i interviewet, at hun er overrasket over variationerne inden for flere af færdighedsområderne, og vender især tilbage til variationen hos borger B, der på færdighedsområdet *omverdensbevidsthed* varierer fra ca. seks måneder til knap fire år. Neuropædagog Y siger indledningsvis, at hun ikke er synderligt overrasket;

*"Jeg vil sige, at egentlig så generelt overrasker det mig ikke, at dem, der er lavet af nogle andre, er lavere. Fordi der er noget, der aldrig vil være med, og det er, at man kender simpelthen ikke til hverdagen, så det vil sige, at jeg sidder og oversætter en andens udlægning af en hverdag, som jeg i øvrigt ikke kender til" (Neuropædagog Y).*

Men kort efter korrigerer neuropædagog Y sig selv, da hun kigger på screeningsresultaterne foran hende;

*"Ja men det var egentlig, fordi jeg tænkte (...), at det at kunne et eller andet fysisk, er mere synligt og derfor lettere at screene. Hvor man kan sige, at det, der er sværest at oversætte, det er noget socialt, eller det er den sociale virkelighed, man er i, der er enormt svært at oversætte for en anden, fordi man hele tiden refererer til sin egen kontekst eller sin egen forståelse. Det er den ene ting. Den anden ting det er, at jeg tænker, at de screeninger(...), der er lavet først, (...), er lavet for et eller andet stykke tid siden, og så tænker jeg, gad vide, om det er fordi, den der person har flyttet sig?" (Neuropædagog, Y).*

Denne udtalelse viser, at neuropædagogen inden hun bliver opmærksom på screeningsresultatet, havde en formodning om, at de fysiske færdighedsområder

ikke ville variere i lige så høj grad som de sociale færdighedsområder. Hun bliver reelt overrasket over, at kunne konstatere, at der er variationer på alle otte færdighedsområder fordelt på de seks screeninger.

Begge neuropædagoger diskuterer, hvilke grunde der kan være til variationerne. I den forbindelse gør de sig overvejelser om deres egen rolle under screeningerne.

*"(...) jeg var mere i tvivl, end jeg egentlig troede, jeg ville være, fordi jeg jo egentlig kender den beboer så godt, så det kunne jeg da ikke være i tvivl om. Det var jo bare "piece of cake". Men bagefter så tænkte jeg "hold da op". Altså jeg synes, at forskellen er så stor, så jeg tænkte, at der er et eller andet galt med mine svar (...). Men jeg havde troet, det var lettere, hvor jeg så til gengæld synes, det var lettere at være i den anden rolle som "spørger" (Neuropædagog X).*

Neuropædagog X fremhæver, at rollen som " udefrakommende spørger" er nemmere at bestride end rollen som "besvarer", på trods af hendes mangeårige kendskab til borgeren. Neuropædagogen føler, at hun som "spørger" har et bedre overblik over samtlige færdighedsområder samt de spørgsmål, der er knyttet til områderne, hvilket giver hende mulighed for, at vurdere, om der er uoverensstemmelse i "besvarerens" vurdering af borgerens færdigheder;

*"Der er jeg meget mere observant, når det er mig, der stiller spørgsmålene, end når jeg sidder og skal svare på dem. Der har jeg ikke overblikket, der forholder jeg mig bare til et enkelt spørgsmål, og ser ikke spørgsmålene i en sammenhæng inde for hele spektret" (Neuropædagog X).*

Den anden neuropædagog, Y, er ikke uenig i neuropædagog X's betragtninger, men fremhæver, at hun befandt sig godt i rollen som "besvarer".

*"Det tror jeg egentlig godt, jeg kan følge dig i. Der hvor jeg skal svare en anden, er fint nok. (...)At skulle prøve at forklare en anden, hvad det egentlig er, man mener i*



*forhold til sådan en screening, det er egentlig fint. (...) Men der hvor jeg så tænker, at det er svært, det er, at det ikke er sikkert, at man bliver forstået” (Neuropædagog Y).*

Hun reflekterer efterfølgende, og fortæller på samme måde som neuropædagog X, at det kan være svært at beskrive borgerens færdigheder, fordi borgeren i forskellige aktiviteter viser forskellige færdigheder.

*”Jeg tænker mere på, kan vedkommende det? Ja nogle gange (...) så kan man ligesom se denne her handlingssekvens inde i sit eget hoved. (...). Jamen det kan vedkommende næsten ikke, men i virkeligheden så kan det være, at hvis jeg havde siddet alene med Kuno Beller screeningen, så havde jeg sagt, at vedkommende kunne det, fordi jeg ser noget andet” (Neuropædagog Y).*

Til trods for at begge neuropædagoger udtrykker, at variationer på borgernes udviklingsalder ikke nødvendigvis afspejler borgerens færdighedsniveau, mener de alligevel begge, at Kuno Beller screeningen er et brugbart redskab i deres pædagogiske praksis.

*”Når man ser Kuno Beller screeningerne som en helhed, så kan der jo være mange ting (...), som gør, at man peaker på et spørgsmål. Man kan jo have overindlært en ting. Hvor jeg tænker, det er jo ikke et retvisende billede af personen. Men jeg synes, den er god til at tænke at, ”nå ja vedkommende er jo ikke normaludviklet og er udviklet som en 2-årig, så det er derfor, vedkommende reagerer sådan og sådan”, (...)Men jeg tror ikke, at man vil kunne se, hvis jeg arbejder med min borger A her i de næste 10 år og så prøver at lave en Kuno Beller screening igen, så tror jeg ikke, den ville ikke sprænge rammerne” (Neuropædagog X).*

Begge neuropædagoger fremhæver, at man kan bruge Kuno Beller screeningen til at forklare en borgers adfærd med. Vi spørger i den forbindelse ind til, om de gør brug af én udviklingsalder, og i så fald hvordan de kommer frem til denne ud fra udviklingsalderne på hvert af de otte færdighedsområder. Neuropædagogerne fortæller, at de begge er bekendte med, at der i daglig tale på botilbuddene

refereres til én udviklingsalder, men hvordan det pædagogiske personale når frem til denne, er neuropædagogerne ikke sikre på. Dog kommer neuropædagog X med et bud på hvorfor.

*"Det er fordi man har én levealder, så kan man også kun have en udviklingsalder"* (Neuropædagog X).

Mod slutningen af interviewet fortæller neuropædagog X, at uddannelsen til neuropædagog, der udbydes på Sølund, VISS, er under forandring.

*"(...) de nyeste af mine kollegaer, der er kommet hjem fra Sølund, de siger, at de kun skal udfylde Kuno Beller screeningen på den social-følelsesmæssige udvikling og på den kognitiv/ intellektuelle udvikling, kun de 2 bliver anvendt"* (Neuropædagog X).

Med afsæt i denne udtalelse kan det tyde på, at udbyderne af den neuropædagogiske uddannelse på Sølund finder det relevant at redigere i Kuno Beller materialet. Dette kan tyde på, at der er et opbrud i gang i den del af screeningsmaterialet, der er relateret til Kuno Beller screeningen. På baggrund af de ni interview og det efterfølgende fokusgruppeinterview kan der stilles spørgsmålstejn ved Kuno Beller screeningens træfsikkerhed.

Som opfølgning på antagelsen om at de to neuropædagogers forskellige daglige tilknytning til borgerne ville resultere i forskellige oplevelser med at screene borger A og B, kan vi på baggrund af deres udsagn, ikke se en signifikant forskel i deres udsagn. Det kan således udledes, at de to neuropædagogers forskellige funktioner på botilbuddene ikke har en i øjenfaldende indflydelse på deres erfaring med anvendelsen af Kuno Beller screeningen.

## KAPITEL 6

### KATEGORISERINGSREDSKABER &

### STYRINGSRATIONALER

#### EN TEORETISK ANALYSE AF INDKOMNE FUND FRA FOKUSGRUPPEINTERVIEWET

Dette kapitel er inddelt i to afsnit. Begge afsnit indeholder data fra fokusgruppeinterviewet, men hvor der i forrige kapitel blev fremhævet neuropædagogernes erfaringer med at anvende Kuno Beller screeningen, vil dette kapitel indledningsvis fremstille det tema, der var gennemgående under hele fokusgruppeinterviewet. Temaet er "kategorisering", som det blandt kommer til udtryk ved følgende udsagn; *"mennesker er rigtig gode til det at putte folk i kasser"* (Neuropædagog Y). Dette tema vil være genstand for en teoretisk analyse, hvor Foucaults teori om forholdet mellem subjekt, viden og magt vil blive lagt ned over neuropædagogernes oplevelse af kategoriseringens nødvendighed. Det andet afsnit i kapitlet beskriver de styringsredskaber, der gør sig gældende inden for botilbudsområdet. De styringsredskaber, der er genstand for analyse, er Freltoftes Kuno Beller screening og Fælles sprog II. Deans governmentalitybegreb er omdrejningspunktet for analysen af styringsredskaberne.

#### KATEGORISERING AF VOKSNE BORGERE PÅ BOTILBUD

På baggrund af de ni kvalitative interview blev udviklingsalderens betydning for de pædagogiske tiltag tydelig. Efter neuropædagogerne under fokusgruppeinterviewet blev præsenteret for screeningsresultaterne, kom det endnu tydeligere frem, at udviklingsalderen har en afgørende rolle for den pædagogiske intervention, om end neuropædagogerne i fokusgruppeinterviewet nuancerer betydningen i forhold til de tidligere ni interviewbeskrivelser. I nedenstående citat illustrerer neuropædagog Y's udsagn, at udviklingsalderen ikke udgør en sandhedsværdi om borgeren, og dermed sættes der spørgsmålstejn ved,

om selve udviklingsalderen har direkte betydning for det pædagogiske personales tilgang til borgeren.

*"Er det sandt? Eller er det noget, vi kan bruge som en del af en sandhed til at lave nogle pædagogiske mål? (...). Og bruge nogle pædagogiske metoder, så udviklingsalderen bliver sådan en slags rettesnor. Men udviklingsalderen er ikke sandheden, det er jo et spørgsmål om, hvordan man ser udviklingsalderen, og hvis man tror udviklingsalderen er sandheden, så tror jeg, at det er synd for de mennesker, det går ud over"* (Neuropædagog Y).

På baggrund af denne oplysning blev det under fokusgruppinterviewet diskuteret, om en neuropædagogisk screening kunne være udviklingsalderen foruden. Med andre ord, om udviklingsalderen kunne undlades i tilrettelæggelsen af den pædagogiske intervention. Da neuropædagogerne ræsonnerer over en neuropædagogisk screening uden udviklingsalderen som målestok, tildeles udviklingsalderen alligevel en betydningsfuld placering.

*"Altså jeg tror bare, at man, uden udviklingsalderen, begynder at definere borgerens funktionsniveau på hver sin måde.(...) Men du kan jo slå op i en bog om små børn og læse, hvad de skal kunne. Udviklingsalderen er altså en fordel, også i en dialog"* (Neuropædagog Y).

Kategoriseringen, som netop udviklingsalderen symboliserer, er ud fra ovenstående citat en nødvendighed. Udviklingsalderen giver det pædagogiske personale mulighed for at indgå i en dialog om borgeren, med et udgangspunkt, hvor de fleste kan forholde sig til referencen, som i dette tilfælde er "det normale barns udvikling". Med et tilbageblik på beskrivelsen af "Det Kan Nytte" – metodikken i kapitel 5 blev det tydeligt, at kategoriseringen, ud fra borgerens udviklingsalder, ligeledes er et redskab, der anvendes ved tilrettelæggelse af den pædagogiske intervention inden for "Det Kan Nytte" – metodikken. Det, at "Det Kan Nytte" – metodikken ligeledes anvender udviklingsalder som en måde at fastslå borgerens færdighedsniveau på, illustrerer, at kategoriseringen, har foregået på

botilbud, før den neuropædagogiske referenceramme blev aktuel. I kraft af at de botilbud, der er en del af denne undersøgelse, i større eller mindre grad er "gamle" "Det Kan Nytte" – botilbud, er det sandsynligt, at det pædagogiske personale tidligere har arbejdet med fastsættelse af borgerens udviklingsalder, om end i en anden pædagogisk sammenhæng end i dag.

Som det fremgik af interviewuddraget med Poul-Erik Larsen, er "Det Kan Nytte" – metodikken forskellig fra neuropædagogikken, idet han pointerer, at Freltofte tænker i hjerner, og han selv tænker i mennesker. For at undersøge forskellen i kategoriseringsteknikkerne ud fra henholdsvis Kuno Beller screeningen og "Det Kan Nytte" – metodikken, henviser vi til de to udviklingsbeskrivelser, som vi refererede til i kapitel 3 på side 31 og i kapitel 5 på side 66, som begge belyser udviklingsbeskrivelser inden for kategorien sproglig udvikling på alderstrinnet 2 til 2 ½ år. Som det kan ses i hver af udviklingsbeskrivelserne, er der ikke stor forskel på formuleringen af de enkelte spørgsmål. De mest synlige forskelle ved udviklingsbeskrivelserne består i, at "Det Kan Nytte" – metodikken har fire færdighedsområder, hvor Kuno Beller screeningen har otte færdighedsområder. En anden synlig forskel består i, at der i "Det Kan Nytte" – udviklingsbeskrivelserne er forslag til en pædagogisk handlestrategi ud fra en given udviklingsalder, hvilket ikke gør sig gældende i registreringsskemaet for Kuno Beller screeningen. At neuropædagog Y således fremhæver, at det kan være en fordel i en dialog om borgeren at være bekendt med borgerens udviklingsalder, kan ud fra ovenstående sammenligning forstås ud fra den betragtning, at udviklingsalderen siden 1980'erne har været et anvendt arbejdsredskab i arbejdet med voksne borgere på botilbud.

I nedenstående citat udtrykker neuropædagog X, i overensstemmelse med forrige udsagn af neuropædagog Y, at kategoriseringen af borgeren ud fra barnets normaludvikling er en fordel, idet hun siger.

*"Jeg tænker, at Kuno Beller er jo ikke noget, der altid har eksisteret. Jeg har jo ikke lavet den før 2005, men har altid haft en fornemmelse af, hvor beboerne var henne*

*inden for normaludviklingen. Det er jo også, når man selv har børn, og ved, hvornår hvad sker. Eksempelvis "nu er vi da nok lige nede i noget trods" og de der andre reaktioner, der kan komme. Men vi har jo aldrig tidligere puttet dem ind i, hvor gamle de er udviklingsmæssigt, men har alligevel haft en fornemmelse og så sammenligner man dem jo"* (Neuropædagog X).

Hos Foucault er magten et nominalistisk begreb, der ikke er en fast størrelse, og som ikke kan determineres af enkeltpersoner. I det hele taget kan magten ikke ejes, deles eller erobres, men udspiller sig i ulige og mobile relationer (Heede, 2004:38-39). *"Man må kort sagt medgive, at denne magt udøves snarere end besiddes, den er ikke den herskende klasses erhvervede eller velbevarede "privilegium", men den samlede virkning af dens strategiske positioner – en virkning, som åbenbarer de domineredes position og indimellem opretholder den"* (Foucault, 2002:41). Neuropædagogernes udsagn illustrerer, at de med resultaterne fra Kuno Beller screeningen opnår en dokumenteret viden, der bekræfter, at de med denne viden opnår korrekte handleanvisninger i henhold til den enkelte borgers udviklingsalder. Dette subjekt-magt-viden forhold betoner Foucault, og han argumenterer for, at magten er tæt forbundet med viden; *"at magt og viden medfører hinanden direkte, at der ikke er magtrelationer uden en korrelativ konstituering af et vidensområde, at der heller ikke er viden, som ikke på samme tid forudsætter og konstituerer magtrelationerne"* (Foucault, 2002:42). Kategoriseringen af borgeren er i et Foucaultdiansk perspektiv afhængig af de ulige og mobile relationer, der udspiller sig mellem neuropædagogen og borgeren. Den viden, neuropædagogen har om borgeren, er fremkommet af deres indbyrdes relation. Sagt på en anden måde, er den udøvede magt i relationen mellem borger og neuropædagog fremkommet af den viden, der er skabt i relationen imellem de to. Sidstnævnte citat på forrige side er et illustrativt eksempel på dette subjekt-magt-viden forhold.

Neuropædagog X fortæller i citatet, at hun har en normativ viden om børn i trodsalderen. I relationen mellem borgeren og neuropædagog X oplever hun, at borgeren har en trodsig adfærd, og med hendes normative viden "kategoriserer"

hun borgeren, og hun tilrettelægger sin pædagogiske tilgang til borgeren blandt andet ud fra denne viden. Magten udøves således af neuropædagogen med udgangspunkt i hendes normative viden, der er blevet bekræftet i hendes relation til borgeren. Hvilke udviklingsmuligheder, udviklingsalderen foranlediger, er afhængig af, hvordan magten udøves. Det vil sige, om udviklingsalderen betragtes som en sandhed eller som en rettesnor.

Den relationelle tilknytning til borgeren har ganske stor betydning for kategoriseringen af borgeren. Undersøgelsen *"Parent and Professional Agreement on Cognitive Level of Children with Autism"* fra 2002, har sammenlignet resultaterne fra to standardiserede tests, henholdsvis Stanford-Binet og Bayley Scales of Infant Development<sup>4</sup>, med forældrebesvarelser omhandlende deres børns udviklingsalder. Undersøgelsen påviste, at forældrene i gennemsnit vurderede udviklingsalderen syv måneder højere end de professionelle. Undersøgelsen viste desuden, at jo højere en udviklingsalder barnet havde i testene og jo bedre overensstemmelse, der var mellem barnets udviklingsalder og barnets faktiske alder, desto bedre overensstemmelse var der også mellem forældrenes og testenes skøn over udviklingsalderen. Misforholdet mellem forældrenes og de professionelle vurdering af udviklingsalderen, blev fremhævet ved to forhold. Det ene forhold er, at børn med autisme oftest er ujævnt udviklet, og at det derfor kan være svært for forældre at fortolke det meget sammensatte udviklingsniveau til en bestemt udviklingsalder. Det andet forhold er, at forældre til børn med autisme har en tendens til at fokusere på barnets styrker, og at de udviklingsområder, hvor barnet har sine styrker, smitter af på forældrenes generelle vurdering af barnets udviklingsalder (Geiger, et al., 2002).

I henhold til denne undersøgelse er relationen væsentlig og afgørende for, hvilken viden der produceres om borgeren. At sætte lighedstegn imellem viden og sandhed

---

<sup>4</sup> Stanford-Binet testen blev oprindeligt udviklet i begyndelsen af forrige århundrede, og er siden revideret flere gange. Stanford-Binet er en intelligencetest, der fokuserer på områderne *opmærksomhed, hukommelse og verbale færdigheder* (Stanford-Binet, 2011). Bayley Scales of Infant Development er en test udviklet til børn i alderen 0-3 år. Testen måler på *fin- og grovmotoriske færdigheder, impressive og ekspressive færdigheder og kognitiv udvikling* (Bayley Scales of Infant Development, 2011).

kan være uhensigtsmæssigt, og udviklingsalderen bør, med afsæt i undersøgelsen, blive betragtet som en rettesnor. Med et tilbageblik på Weltzers oprindelige Kuno Beller udviklingsbeskrivelse, hvor han pointerer, at usikkerheden i testen er størst, når man tester personer med en høj udviklingsalder, kan det virke modstridende, at ovenstående undersøgelse konkluderer, at forældre og professionelle ofte er mere enige, når barnet har en høj udviklingsalder. På trods af dette blev vi under de ni interview opmærksomme på, at neuropædagogerne i højere grad anvender Kuno Beller screeningen ved borgere med en lav udviklingsalder. I lyset af undersøgelsen af Geiger et. al. kan forældre og professionelles enighed ved en høj udviklingsalder, sandsynligvis forklare, hvorfor neuropædagogerne ikke i lige så høj grad finder Kuno Beller screeningen relevant til borgere med høj udviklingsalder, idet usikkerhedsmargen i disse tilfælde er mindst.

I de seks Kuno Beller screeninger kan de forholdsvis store variationer mellem første og anden screening, sandsynligvis forklares i forlængelse af resultatet fra undersøgelsen af Geiger et al. Som følge af vores litteratursøgning har det ikke været muligt at fremskaffe undersøgelser, der beskriver forskellen mellem, hvordan det pædagogiske personale og pårørende til voksne borgere på botilbud, hver især kategoriserer borgernes udviklingsalder. Selvom undersøgelsen omhandler børn med autisme, kan undersøgelsen samtidig gøres gældende for voksne borgere på botilbud. Sammenligningen mellem børn med autisme og voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne er en sandsynlig sammenligning, men da borgergruppen på botilbuddene ligeledes er ujævnt udviklede, eller sagt på en anden måde, er udviklet forskelligt inden for de enkelte færdighedsområder, finder vi sammenligningen plausibel.

## **STYRING AF VOKSNE BORGERE PÅ BOTILBUD**

De botilbud, som er en del af denne rapport, ønsker alle, qua deres deltagelse i Kvalikombo-projektet, at få dækket flere centrale behov. Ét behov der i denne forbindelse er værd at fremhæve er ønsket om et fælles sprog, der skal muliggøre



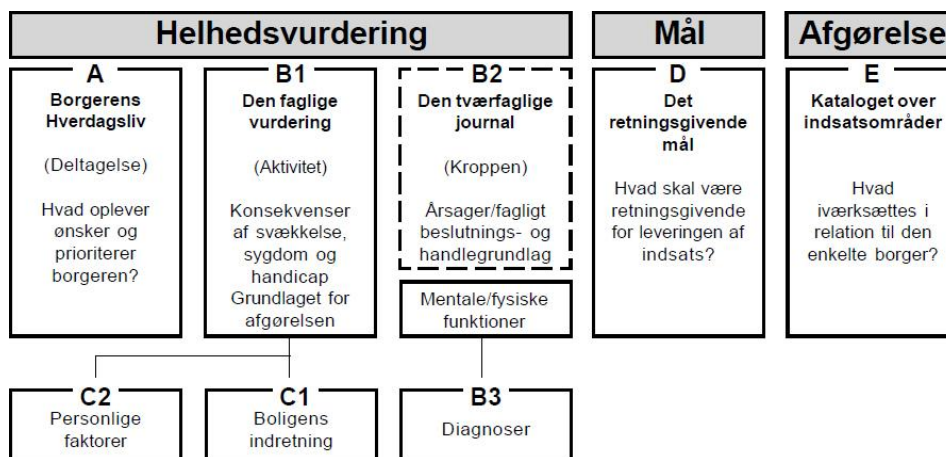
deres tværinstitutionelle udvikling fremadrettet. Herunder gives der udtryk for et ønske om et sæt ensartede dokumentationsredskaber (Kvalikombo:2010).

KL og socialministeriet har i 2004 udgivet Fælles sprog II, der er *"et fagligt dokumentationsredskab, der omfatter et sæt af klassifikationer, der dokumenterer kommunale afgørelser"* (KL, 2004:14). Fælles sprog II er rettet mod ældre og handicappede, herunder voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, og anvendes af størstedelen af landets kommuner (KL, 2004:4). På den baggrund kan Fælles sprog II betragtes som værende et centralt dokumentationsredskab, der på botilbuddene kan muliggøre ønsket om et fælles grundlag for verbalisering om, og udvikling hos, voksne borgere på botilbud. Klassifikationerne i Fælles sprog II skal således dokumentere de kommunale afgørelser, hvilket betyder at dokumentationsredskabet, fungerer som styrende for de kommunale afgørelser. Med reference til Dean bliver styring defineret som;

*"Government is any more or less calculated and rational activity, undertaken by a multiplicity of authorities and agencies, employing a variety of techniques and forms of knowledge, that seeks to shape conduct by working through the desires, aspirations, interests and beliefs of various actors, for definite by shifting ends and with a diverse set of relatively unpredictable consequences, effects and outcomes"* (Dean, 2010:18).

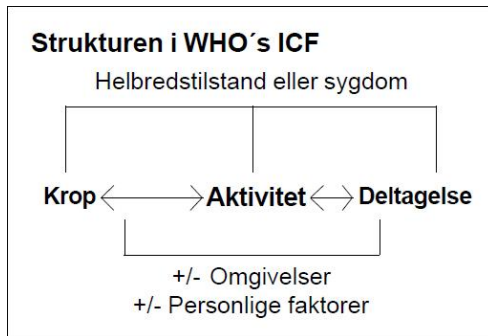
Begrebet governmentaliseren af styring udpeger et nyt udviklingsforløb, hvor styring af staten i dag udvides med en styring, der retter sig mod styringen selv (Dean, 2008:37). Set i forhold til botilbudsområdet kan Deans synspunkt tydeliggøres ved, at det formelle politiske myndighedsapparat har videregivet styringen og styringens mål til botilbuddene selv men inden for rammerne af det styringsrationale, som myndighedsapparatet anvender. Det styringsrationale der danner rammen for dokumentationsredskabet Fælles sprog II, vil ud fra Deans optik, have indflydelse på, hvordan styringen udmøntes på det enkelte botilbud. På den baggrund vil vi i det nedenstående undersøge og beskrive styringsrationalet bag Fælles sprog II.

Udgangspunktet for Fælles sprog II er, at borgeren ifølge serviceloven har krav på, at afgørelser træffes på baggrund af en individuel og konkret *helhedsvurdering*. Helhedsvurderingen er omdrejningspunktet i Fælles sprog II. Nedenstående figur illustrerer indholdet i Fælles sprog II (KL, 2004:10).



WHO's ICF, der er et internationalt klassifikationssystem af funktionsevne, danner rammen om Fælles sprog II's helhedsvurdering, idet ICF omfatter komponenterne aktivitet, deltagelse og krop. Med *aktivitet* henvises der til borgerens udførelse af opgaver og handlinger. *Deltagelse* dækker over borgerens involvering i dagliglivet og samfundet, og *krop* omfatter kroppens fysiologiske og psykologiske funktioner<sup>5</sup> (KL, 2004:7-8). De tre komponenter i ICF illustreres i nedenstående figur.

<sup>5</sup> Vanskeligheder ved at udføre *aktivitet* benævnes aktivitetsbegrænsninger. Begrænsningerne skyldes primært funktionsnedsættelser på kropslige funktioner. Vanskeligheder ved *deltagelse* benævnes deltagelsesbegrænsninger, og det er op til den enkelte borger selv at vurdere, hvorvidt borgeren oplever at være begrænset. Har borgeren problemer med *kropslige* funktioner, benævnes det kropslige funktionsnedsættelser. Kropslige funktionsnedsættelser kan ofte resultere i, at borgeren er begrænset i udførelsen af daglige aktiviteter (KL, 2004).



Afgørelsen af, hvilke ressourcer den enkelte borger har behov for, træffes på baggrund af en faglig vurdering, ud fra de tre komponenter, hvor visitator opsøger information fra både borger og alle de medarbejdere, der er involveret i opgaveløsningen i forhold til den enkelte borger.

Fælles sprog II er en videreudvikling af Fælles sprog I fra 1998. Ændringen fra fælles sprog I til II har medført et øget fokus på at understøtte borgerens retssikkerhed og give direkte brugerinddragelse samt en mere sikker myndighedsdrift. Kommunerne får med Fælles sprog II bedre data, der kan danne grundlag for strategiske beslutninger og prioriteringer på området (KL, 2004:4). Videreudviklingen kan ses i lyset af tendenserne - effektivisering og dokumentation, der de senere år har præget den pædagogiske praksis inden for botilbudsområdet.

Formålet med fælles sprog II er at afdække og dokumentere den enkelte borgers funktionsevne. Funktionsevne defineres i Fælles sprog II, som et udtryk for, hvad borgeren reelt kan. Fælles sprog II udfyldes på baggrund af viden om borgerens funktionsevne, hvilket foregår ved at undersøge borgerens funktionsevne inden for flere specifikt definerede områder. Netop beskrivelsen af borgerens funktionsevne er ligeledes målet med Freltoftes Kuno Beller screening, der på samme måde tager afsæt i specifikke færdighedsområder til at definere, hvad borgeren reelt kan. Undersøgelsen i Fælles sprog II foregår ved, at pædagogen tilser pågældende borger i egen bolig, og har en samtale med borgeren, som derved får mulighed for at give udtryk for, hvilke ønsker og behov pågældende borger har. På baggrund af

undersøgelsen dokumenterer pædagogen, hvilke ressourcer, i form af hjælpemidler, daglig hjælp og støtte, den enkelte borger skal bevilges (KL, 2004). En stor del af de borgere, der bor på botilbud, hvor der er pædagogisk personale til rådighed hele døgnet, vil på grund af deres nedsatte kognitive funktionsevne ikke selv have mulighed for verbalt at formulere og give udtryk for specifikke behov. I disse tilfælde kan Kuno Beller screeningen bidrage med oplysninger om den enkelte borgers funktionsevne ud fra de otte færdighedsområder i screeningen, hvilket kan give en indikation af, hvilke behov for daglig hjælp og støtte borgeren har.

Freltoftes Kuno Beller screening og Fælles sprog II kan således sidestilles i deres ønske om, at fremskaffe viden om hvad den enkelte borger reelt kan. Begge kan betragtes som styringsredskaber. Hvor Kuno Beller screeningen med viden om færdighedsniveauet har til hensigt at udarbejde en pædagogisk strategi for den enkelte borger, har Fælles sprog II til hensigt at vurdere, hvilke og hvor mange ressourcer der skal bevilges for, at kunne støtte op om borgerens behov. Kuno Beller screeningen er derfor et pædagogisk styringsredskab, hvorimod Fælles sprog II kan betragtes som et socialpolitisk styringsredskab. Fælles for begge styringsredskaber er, at de er et produkt af samfundsudviklingen, hvor dokumentation er en tvingende nødvendighed og styrende for både borgernes og det pædagogiske personales mulighedsbetingelser på botilbud.

I forbindelse med Kvalikombo-projektet blev det aftalt, at samtlige ni botilbud skulle udfylde spørgeskemaerne i Fælles sprog II på alle borgere på de respektive botilbud. Årsagen til dette var, at borgerne på de ni botilbud varierer i deres fysiske og psykiske funktionsniveau, hvorfor det var værdifuldt for Kvalikombo-projektet at få et samlet billede af borgernes formåen. I fokusgruppeinterviewet refererer neuropædagog X til dette.

*"Og så var det, at vi kom til efterfølgende at snakke om, at det kunne være interessant at se, for vi var kun 2 eller 3 der udfyldte spørgeskemaerne, hvordan de andre opfattede det. Var det rigtigt, det vi havde skrevet? Er det den gængse oplevelse af*

*det? Og vi snakkede også (...) om det der med, at vi havde 8 ud af 10 borgere, der kunne det hele selv, hvor man tænker, "aaah, hvad laver vi så"" (Neuropædagog X).*

Ud fra neuropædagogens udsagn er det tydeligt, at resultatet af Fælles sprog II ikke gav et retvisende billede af hvilket behov for hjælp og støtte borgerne, på det botilbud hvor neuropædagog X arbejder, har i hverdagen. Denne opfattelse er neuropædagogen ikke alene om at have. I forbindelse med tre Kvalikombo seminarer i oktober 2010 blev det pædagogiske personale fra samtlige ni botilbud præsenteret for resultaterne af deres egne udfyldte Fælles sprog II spørgeskemaer. Tilbage meldingerne på resultaterne lød mere eller mindre samstemmigt på, at resultaterne ikke afspejlede borgernes reelle hjælpebehov, og det pædagogiske personale ville på det nærmeste ikke vedkende sig resultaterne. Personalet gav udtryk for, at borgerne generelt var blevet vurderet for selvhjulpne i forhold til det hjælpebehov, som personalet i dagligdagen oplevede. Med tanke på disse udtalelser fandt vi det nærliggende at få indsigt i, hvordan udfyldelsen af Fælles sprog II så ud på de borgere, der var en del af den sammenlignende analyse. Vi spurgte som følge deraf de to neuropædagoger under fokusgruppeinterviewet, om vi måtte have lov til at bruge deres respektive udfyldte fælles sprog II skemaer på borgerne. Neuropædagog Y fortalte, at deres borgere var anonymiseret i besvarelserne af fælles sprog II til Kvalikombo-projektet, hvorfor sammenligningen ikke var en mulighed, hvorimod neuropædagog X var i besiddelse af et ikke-anonymiseret skema på borger A. I bilag 3 kan ses borger A's udfyldte Fælles sprog II skemaer.

Det første skema illustrerer borgerens hverdagsliv (A), der er borgerens egen vurdering af sit funktionsniveau. Ofte vil det på grund af nedsatte verbale eller kognitive færdigheder være svært for voksne borgere på botilbud konkret at vurdere deres eget funktionsniveau. I dette tilfælde har borger A selv været med til at udfylde skemaet, idet personalet har stillet ham spørgsmålene, hvorefter han har svaret. Det andet skema illustrerer den faglige vurdering (B1), der er det pædagogiske personales faglige skøn af borgerens funktionsniveau. Som det fremgår af skema A, vurderer borgeren, at han selvstændigt udfører dele af

aktiviteter ved måltider, personlig hygiejne og indkøb, hvorimod han i de resterende aktiviteter vurderer, at han ikke selvstændigt udfører dem, men klarer aktiviteterne sammen med personalet. Borger A vurderer, at det ikke har nogen betydning for ham selv, at han ikke kan klare aktiviteterne selvstændigt, idet han ikke oplever, at det begrænser ham i aktivitetsudførelsen. I skema B1 vurderer det pædagogiske personale, at borgeren selvstændigt kan flytte sig, og færdes i egen bolig. Aktiviteterne - måltider, at bade og vaske sig, at klæde sig på og toiletbesøg formår borger A ifølge personalet selv at udføre, dog med lette begrænsninger. De øvrige aktiviteter i Fælles sprog II, herunder at færdes udendørs, rengøring og indkøb, vurderer personalet til at omfatte moderate og svære begrænsninger for borgerens aktivitetsudførelse. Ved sammenligning med borgerens egen vurdering er den faglige vurdering på mange områder i overensstemmelse. De svære og moderate begrænsninger, der beskrives i den faglige vurdering, er aktiviteter, der ikke omhandler borgerens primære ADL-aktiviteter, det vil sige aktiviteter, hvor borgeren ifølge Fælles sprog II ville blive visiteret til at have et større hjælperbehov end ved de øvrige aktiviteter, der er "ud af huset"- aktiviteter. På baggrund af ovenstående vurderinger er neuropædagog X's udsagn om, "aaaah, hvad laver vi så", forståeligt, idet skemaerne giver udtryk for en borger, der stort set er selvhjulpnen i eget hjem, hvorfor konsekvensen af den faglige vurdering kan stille spørgsmålstegn ved, om borger A har behov for et botilbud med døgndækning.

I forlængelse af neuropædagog X's bekymring over resultatets uoverensstemmelse med hendes oplevelse af borgeren i hverdagen, supplerer neuropædagog Y med følgende udsagn.

*"Og man skal vide hvad Fælles sprog er. Fælles sprog det handler kun om bevilling, det handler ikke om mennesker"* (Neuropædagog Y).

At Fælles sprog II kan betragtes som et socialpolitisk styringsredskab, fremstår tydeligt af ovenstående neuropædagogers udsagn, idet økonomiske ressourcer fremstilles som værende hovedformålet med Fælles sprog II. Begge

neuropædagoger i fokusgruppeinterviewet er af samme opfattelse, men dette er ikke i overensstemmelse med Fælles sprog II's formålsbeskrivelse, idet den er udarbejdet i overensstemmelse med Lov om social service. Lovgivningen omfatter både det pædagogiske arbejde på botilbud samt dokumentationsredskabet Fælles sprog II, og servicelovens § 1 beskriver formålet med loven som følgende;

- 1) at tilbyde rådgivning og støtte for at forebygge sociale problemer,
- 2) at tilbyde en række almene serviceydelser, der også kan have et forebyggende sigte, og
- 3) at tilgodese behov, der følger af nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller særlige sociale problemer.

*Stk. 2.* Formålet med hjælpen efter denne lov er at fremme den enkeltes mulighed for at klare sig selv eller at lette den daglige tilværelse og forbedre livskvaliteten.

*Stk. 3.* Hjælpen efter denne lov bygger på den enkeltes ansvar for sig selv og sin familie. Hjælpen tilrettelægges ud fra den enkelte persons behov og forudsætninger og i samarbejde med den enkelte (Socialministeriet, 2011).

Formålsbeskrivelserne i serviceloven vægter, at den enkelte borger skal hjælpes til at blive så selvhjulpne som muligt, og støttes til at tage ansvar for eget liv. Lov om social service danner rammen om kommunernes styring af botilbudsområdet ved hjælp af Fælles sprog II, men i lige så høj grad sætter serviceloven rammerne for de konkrete pædagogiske tiltag på botilbuddene. I fokusgruppeinterviewet bliver vi gentagne gange af neuropædagerne gjort opmærksomme på, at de betragter Kuno Beller screeningen som en *rettesnor*. Disse udtalelser peger i retningen af, at de ikke betragter Kuno Beller screeningen som et styringsredskab. Ifølge Deans definition af styring kan Kuno Beller screeningen netop være et symbol på styring, idet den disciplinære magt skaber en række epistemologiske rum, hvor man gennem observation, registrering og klassifikation af afvigelser, kan udvinde ny viden om individerne. En dyberegående analyse af, hvorfor både Fælles sprog II og Kuno Beller screeningen kan betragtes som styringsredskaber, og hvordan dette

kommer til udtryk, illustreres ved Deans governmentality-analytik, der indeholder fire dimensioner;

- 1)Bestemte former for iagttagelser, måder at se og erkende på.
- 2)Bestemte måder at tænke og spørge på, baseret på bestemte begreber og procedurer for produktionen af sandhed.
- 3)Bestemte måder at handle, intervenere og styre på, funderet i bestemte former for praktisk rationalitet, og baseret på bestemte mekanismer, tekniker og teknologier.
- 4)Bestemte måder at skabe subjekter, selv'er, identiteter, individer eller aktører på (Dean, 2008:61).

Med udgangspunkt i den første dimension kan måden, hvorpå borgerne iagttages i både Fælles sprog II og Kuno Beller screeningen, ses ved, at begge tager udgangspunkt i ADL-aktiviteter. ADL står for almindelig daglig livsførelse, og omhandler daglige aktiviteter, som foregår i bestemte dagligdagssituationer, eksempelvis påklædning, spisning og leg (Bendixen et al., 2003:142). Forskellen på, hvilke dagligdagsaktiviteter der iagttages, er, at aktiviteterne i Fælles sprog II, er henvendt til voksne og ældre borgere, hvorimod de i Kuno Beller screeningen er rettet mod 0-6årige børn.

Den anden dimension i governmentality-analytikken omhandler procedurer for produktionen af sandhed. Hvor sagsbehandleren med Fælles sprog II får "sandheden" om borgeren ud fra samtaler med pågældende, produceres "sandheden" med Kuno Beller screeningen ved hjælp af observation, livshistorie og samtaler med pædagogisk personale.

I den tredje dimension er de bestemte måder at styre på i Fælles sprog II, karakteriseret ved at der skabes overensstemmelse mellem behov og ressourcer, og målet med styringen er at øge borgerens livskvalitet, som kan sidestilles med, at borgeren bliver selvhjulpne i ADL-aktiviteter, og tager ansvar for eget liv. I Kuno Beller screeningen er styring derimod karakteriseret ved at vurdere borgeren ud



fra barnets normaludvikling, og målet er at øge borgerens livskvalitet, som kan sidestilles med, at borgeren i dagligdagen oplever færre ubehagelige oplevelser.

Den fjerde dimension i Deans governmentality-analytik indeholder, hvilke subjekter styringen skaber. Målsætningen i Fælles sprog II er at give støtte og vejledning til borgere, så de bliver så selvhjulpne som muligt, og derigennem får mulighed for at tage vare på eget liv, hvilket er i tråd med borgerens ansvarliggørelse, som det kommer til udtryk i Lov om social service. Udarbejdelsen af Fælles sprog II på en borger lægger op til, at borgeren deltager aktivt i formuleringen af, hvilke ønsker og behov vedkommende har, hvilket forudsætter en borger, der er forandringsvillig i ønsket om medbestemmelse over eget liv. Målsætningen i Kuno Beller screeningen er, at borgere på botilbud i deres hverdag oplever at blive mødt med krav, der harmonerer med den enkelte borgers formåen. Dette forudsætter, at omgivelserne er forandringsvillige og fokuserer på at tilpasse sig borgerens behov. Målet med skabelsen af subjektet er, at styringen bidrager til skabelsen af en borger, der oplever mest mulig succes i hverdagslivet.

I rapporten "Veje til reelt medborgerskab – en kortlægning af udviklingshæmmedes vilkår for selvbestemmelse og brugerinddragelse", der er udarbejdet af Servicestyrelsen i 2007, illustreres det, at det er de centrale socialpolitiske initiativer, der har betydning for den sociale indsats over for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Rapporten belyser, at det er de lovgivningsmæssige holdningsskift, der har været fra 1970-80'erne og frem til i dag, som er udslagsgivende for, hvilke sociale tiltag der har været iværksat (Holmskov & Skov, 2007). De rammer, der politisk har i-tale-sat voksne borgere på botilbud, har ændret sig fra "Det Kan Nytte" – metodikkens udvikling i 1980'erne til den neuropædagogiske referencerammes fremmarch i dag. Rapporten illustrerer, hvordan både kategoriseringen og styringen af voksne borgere på botilbud har udviklet sig fra 1970-80'erne og frem til i dag. I 1970-80'erne blev borgerne kategoriseret som en del af en gruppe, med samme behov, hvorimod borgerne i dag bliver kategoriseret som individer med egne behov. Styringen er i samme periode gået fra, at det pædagogiske personale har haft ret og

pligt til at bestemme, og derfor blev betragtet som livstilrettelæggere, til at pædagogerne i dag hverken har ret eller pligt til at bestemme, men derimod er livshjælpere og dialogpartnere (Holmskov & Skov, 2007:18).

Med afsæt i ovenstående analyse kan både Fælles sprog II og Kuno Beller screeningen, anses for at være styringsredskaber, der på hver deres måde bidrager med styring af borgernes udviklingsmuligheder. Begge styringsredskaber er underlagt Lov om social service, der i § 1 stk. 3 fastslår, at den enkelte borger skal udvise ansvarlighed og tage ansvar for sig selv (Socialministeriet, 2011). Lov om social service afspejler det senmoderne samfunds syn på individet, hvor individet i høj grad gøres ansvarlig for at bidrage til sin egen udvikling. Som det fremgik af det historiske kapitel er borgeren ikke ansvarlig for hvilken udvikling der er mulig, idet det pædagogiske personale tillægges ansvaret herfor, qua deres indsigt i neurovidenskab. I lyset af det senmoderne dannelsesideal forventes det dog alligevel, at borgeren reagerer ansvarligt i forhold til egne udviklingsmuligheder.

Næste kapitel omhandler det senmoderne samfunds dannelsesideal. Omdrejningspunktet for analysen i dette kapitel er, hvordan det senmoderne dannelsesideal harmonerer med synet på borgeren, som det fremstår i tests som Kuno Beller screeningen, og hvordan det senmodernes dannelsesideal, som det kommer til udtryk i de lovgivningsmæssige bestemmelser, danner rammerne for, hvordan hverdagslivet og udviklingsmulighederne former sig for voksne borgere på botilbud. Kapitlet indeholder afslutningsvis en analyse af, hvordan voksne borgeres udviklingsmuligheder og forandringsvillighed kan betragtes i det senmoderne, samt hvilken betydning de samfundspolitiske tendenser har for det pædagogiske personales handlekompetence i anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme.

## KAPITEL 7

### UDVIKLINGSMULIGHEDER &

### FORANDRINGSVILLIGHED

#### DANNELSESIDEALET FOR VOKSNE BORGERE PÅ BOTILBUD

Til at belyse det senmoderne dannelsesideal anvender vi Lars Geer Hammershøj og Lars-Henrik Schmidt. Synet på dannelse i det senmoderne betegner de *utraditionel dannelse*. Med begrebet *utraditionel dannelse* er formålet ikke at kritisere den traditionelle dannelse, men at opstille en ny dannelsestanke, der er anderledes end den traditionelle. Den *utraditionelle dannelse* er en smagens dannelse, en afgørelseskraft til at sige fra, og at denne kraft til at sige fra er det samme som en erfaringsdannelse (Schmidt, 1999). Forskellen på den traditionelle og utraditionelle dannelse udtrykker Hammershøj i følgende citat; *"Hvor dannelse i klassisk forstand handler om, at det "lokale" individ dannes ved at overskride sig selv og optages af det stadig større (humaniteten) for at ende med at blive en almen individualitet (kristen), dér handler senmoderne dannelse omvendt om, at det "globale" og fra fødslen af statsautoriserede individ danner sig ved at overskride sig selv på mangfoldig vis i forskellige kulturelle fællesskaber for at ende med at blive en interessant personlighed"* (Hammershøj, 2001:27). Hammershøj definerer dannelse i det senmoderne som selvdannelse. Selvdannelse er et forsøg på at aktualisere den nyhumanistiske dannelsesforestilling og handler om, at individet gør erfaringer, der former personen (Hammershøj, 2007a). Socialanalytikken forstår på denne baggrund individet som et selvdannende individ<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Socialanalytikken er et teoretisk perspektiv, udviklet af Schmidt, og er en filosofisk funderet samtidsdiagnostik. Ambitionen er at tilbyde pædagogikken en filosofi, der kan sætte pædagogikken på dagsordenen, og samtidig give pædagogikken den betydningsfulde rolle den fortjener, i kraft af at være samfundets tro tjener (Schmidt, 2005:9). Socialanalytikken er derfor det teoretiske perspektiv, som både Hammershøj & Schmidt anlægger, og som er udgangspunktet for deres syn på dannelse.

Begrebet selvdannelse definerer Hammershøj som konstitueret af 3+1 træk. +1 træk er *frihed*, hvor friheden beskrives som en forudsætning for dannelse. Det første af de 3 træk er *selvoverskridelse i det større*. Det andet træk er *formning af selvet*, og det tredje træk er *smagsdannelse*.

+1 træk bliver beskrevet af Hammershøj som; *"I dag er individualiseringen radikaliseret, så individet hverken kun er fri til offentligt at gøre brug af sin fornuft og ytre sine tanker eller er frigjort fra traditionens og autoriteters snærende bånd, men er fri i en sådan grad, at det ikke længere er et spørgsmål om at blive "mere fri", men om at realisere sin frihed"* (Hammershøj, 2007b). Denne ret til frihed kommer i særdeleshed til syne i FN's konvention om rettigheder for personer med handicap, hvor der i forordet står *"at alle menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder er universelle, udelelige, indbyrdes afhængige og indbyrdes forbundne, samt at der er et behov for at sikre, at personer med handicap fuldt ud kan nyde disse uden diskrimination"* (Det centrale handicapråd, 2009:2). Netop vigtigheden af at anerkende, at frihedsrettighederne er universelle, og at de er en menneskerettighed, tydeliggøres senere i konventionsteksten, idet det fremhæves, at *"personer med handicap har ret til personlig autonomi og uafhængighed, herunder frihed til at træffe egne valg"* (Det centrale handicapråd, 2009:3). Med henvisning til Hammershøjs +1 træk har borgeren på botilbud ud fra handicapkonventionen ret til at realisere sin frihed.

*Selvoverskridelse i det større* er det første af selvdannelsens 3 træk. Selvoverskridelsen består i, at individet realiserer sig selv på egne præmisser, således at individet i sin selvoverskridelse ikke optages af noget på forhånd alment, men at individet selv afgør, hvilke socialiteter det vil hengive sig til (Hammershøj, 2001). Dette træk kommer i handicapkonventionen til udtryk ved at anerkende, at handicap er et resultat af samspillet mellem borgere med funktionsnedsættelse og holdningsbestemte og omgivelsesmæssige barrierer. Mennesker med handicap har ret til at deltage i samfundslivet på lige fod med andre (Det centrale handicapråd, 2009:2).

Det andet træk i selvdannelsen er, når individet i selvoverskridelsen gør en erfaring i det sociale, der forandrer individet (Hammershøj, 2001:28). Individet bliver "rystet", og erfaringen har formet individet på ny. I Lov om social service § 104 er kommunen forpligtet til at tilbyde aktivitets- og samværstilbud til voksne borgere med varig nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne, således at borgeren får mulighed for at opretholde eller forbedre sine personlige færdigheder. Borgeren skal tilbydes sociale aktiviteter, der muliggør, at pågældende kan overskride sig selv og derved opnå erfaringer, der "ryster" borgeren, som herved forbedrer dennes personlige færdigheder, og som følge deraf former borgeren på ny.

Smagsdannelse er selvdannelsen tredje og sidste træk. Hammershøj definerer to typer af smagsfællesskaber, det ene er stemningsfællesskabet, og det andet er stilfællesskabet. Et eksempel på et stemningsfællesskab er technofesten, hvor individerne kommer i en fælles stemning, hvorimod stilfællesskabet er karakteriseret ved, at individerne har samme stil, eksempelvis hiphopkulturen, hvor tøjet signaler den fælles stil (Hammershøj, 2006:64-65). Det, der er karakteristisk for begge typer af smagsfællesskaber, er, at individet kan "gå til og fra", afhængigt af om individet har lyst til at være en del af fællesskabet eller ej. Lov om social service sætter borgerens behov i centrum, og samarbejdet med borgeren er en væsentlig forudsætning i formålsbestemmelserne. Fokuseringen på samarbejdet må betyde, at borgerens motivation og lyst i forhold til en given indsats har en central rolle, og kan med reference til Hammershøj være udslagsgivende for, om indsatsen medfører udviklingsmuligheder i dannelsen af borgerens selv.

I fokusgruppeinterviewet fortæller neuropædagog Y, at der på et møde i forbindelse med Kvalikombo-projektet blev debatteret, at den neuropædagogiske referenceramme blandt andet har til formål at forhindre "ulykker", som neuropædagogen forklarer betydningen af i følgende citat.

*"Jeg synes ikke neuropædagogik er at forhindre, jeg synes jo lige præcis, det er det modsatte. Man kan jo eksempelvis spørge sig selv, ud fra sådan en logisk betragtning, hvor meget af denne her persons liv skal gå med at være forskrækket, hvis vi godt kunne tænke os, at dette menneske i stedet kunne få nogle udviklingsmuligheder. Okay, hvad er det så lige præcis på denne her person, vi sørger for at skærme? Det vil sige aldrig lyde vedkommende ikke er med i, så borgeren bliver forskrækket, idet det kan begrænse borgerens udviklingsmuligheder. Og så er det ikke noget med at undgå ulykker, så er det noget med, at kunne have en basis for at lave udvikling og udviklingsmuligheder" (Neuropædagog Y).*

Med henvisning til de ni interview og fokusgruppeinterviewet kan der ses en tendens til, at borgere på botilbud bliver skærmet i situationer, hvor det pædagogiske personale vurderer, at situationen kan være en forhindring for borgernes udviklingsmuligheder. Selvdannelsen forudsætter, at borgeren skal overskride sig selv i det sociale for at opnå erfaringer, der "ryster", og derved former borgeren. Når det pædagogiske personale således skærmer borgeren, er der en sandsynlighed for, at vedkommende ikke får mulighed for at opnå de erfaringer, der muliggør udvikling, idet borgeren ikke er fri til at vælge hvilke smagsfællesskaber, borgeren har lyst til at overskride sig selv i. Som forrige citat illustrerer, kan der være borgere, der bliver så "rystede" over høje lyde, at neuropædagogen vurderer, at lydene er begrænsende for borgerens udviklingsmuligheder. Hvorvidt de høje lyde er begrænsende for borgerens udvikling og mulighed for at overskride sig selv i det sociale og opnå erfaringer, der former borgeren, er på den baggrund et fortolkningsspørgsmål, som det pædagogiske personale løbende må tage stilling til.

Schmidt & Hammershøj kan betragtes som værende supplerende, idet deres syn på dannelse begge udspringer af socialanalytikken. Dannelse i den senmoderne epoke er smagens dannelse, og ifølge Schmidt kan man ikke sige, hvad den gode smag er, men kunsten er snarere, at det enkelte individ danner afsmag (Schmidt, 1999:265). Det skal dog pointeres, at der altid er tale om smagsdannelse, uanset om der er tale om smag eller afsmag. Schmidt anvender begreberne *kunst* og *æstetik* som

metaforer for selvdannelsen, men ikke kunst i den moderne forstand. Kunsten består snarere i dannelse til at sige til og fra, det vil sige at danne smag og afsmag (Schmidt, 1998b). At danne smag og afsmag er ikke nye begreber, idet Kant ligeledes opererede med smagen som begreb, hvilket han definerede som individets evne til at vælge og fravælge kvalitet, at fælde en smagsdom over fænomener (Kant, 2005:16). I Kants perspektiv er det at "vælge fra" ensbetydende med kvalitet, hvor det at "vælge fra" hos Schmidt benævnes ved, at individet danner afsmag, hvorfor netop afsmagen kan anses som værende individets kvalitetssikrende selvdannelse. Med tanke på rammebestemmelserne i Lov om social service for voksne borgere på botilbud er selvdannelsen netop borgerens eget projekt, og den kvalitetssikrende udvikling består i, at borgeren får mulighed for selv at sige fra. Med Schmidt eget udtryk "*Du skal være mester i eget liv*" (Schmidt, 2005:99), kan det virke kontrastfyldt, at neuropædagerne skærmer borgeren, idet borgeren ikke får mulighed for selv at danne afsmag. Borgerens selvdannelse er afhængig af, hvordan det pædagogiske personale tolker den enkelte borgers kommunikation af smag og afsmag. Dette er med et tilbageblik på citatet om at skærme borgeren for høje lyde afhængig af, hvilken betydning de høje lyde tillægges ud fra en vurdering af borgerens verbale eller nonverbale kommunikation. Med andre ord må det pædagogiske personale i dette tilfælde være i stand til at vurdere, om borgerens reaktion på høje lyde er et udtryk for smag eller afsmag, for at kunne støtte borgeren i sin selvdannelse. Det pædagogiske personales tolkning af borgerens adfærd er således bestemmende for, hvordan personalet betragter borgerens udviklingsmuligheder.

## **UDVIKLINGSMULIGHEDER & FORANDRINGSVILLIGHED I DET SENMODERNE**

Formålet med handicapkonventionen er at fremme, beskytte og sikre muligheden for, at alle borgere, uanset handicap, fuldt ud kan nyde alle menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder på lige fod med andre, samt at fremme respekten for deres naturlige værdighed (Det centrale handicapråd, 2009:4). Det fremtrædende fokus på ligeværdighed i handicapkonventionen, reducerer

borgerens frihed til det, der i et Schmidtsk perspektiv benævnes fri-vi-lighed. Med fri-vi-lighed forsvinder friheden til forskellighed, fordi friheden består i at danne sig i lighed, og at alle betragtes som værende "lige-værdige" (Schmidt, 2005:109). At fremme respekten for borgerens ligeværdighed vil være det samme som at reducere borgerens frihed til at være vi-i-lighed, fordi dette ifølge Schmidt vil betyde, at man ikke har *respekt* for forskellen til borgeren, det vil sige, at man har *respekt* for, at alle borgere ikke er ens. Schmidt definerer, at respekt ikke omhandler respekt for den anden, men respekt for *forskellen* til den anden. På den baggrund forlanges der ikke respekt af personen som person, men af forskellen personerne imellem. Dette tydeliggøres i følgende citat; "*Pointen er videre, at det, man respekterer, ikke er den anden adskilt fra den andens handling. Ligesom man ikke kan respektere en handling hinsides dens legitimation. Handlet bliver der*" (Schmidt, 2005:136). Schmidt fremhæver i forlængelse af dette vigtigheden af, at samfundet legitimerer, at det pædagogiske forhold er et ikke-jævnbyrdigt forhold. Dette ikke-jævnbyrdige forhold må anses for at være en generel betragtning i den pædagogiske praksis og ikke et særkende inden for botilbudsområdet.

Når pædagogerne anvender testredskaber, herunder Kuno Beller screeningen, kan det ses i lyset af, at de erkender, at forholdet til borgeren ikke er jævnbyrdigt, hvilket de legitimerer med, at de møder borgeren, der hvor borgeren er. Dette kan i et Schmidtsk perspektiv betegnes som, at de har respekt for forskellen til den anden. Kategoriseringen af borgeren i Kuno Beller screeningen, ud fra udviklingspsykologiens beskrivelse af normale 0-6årige børns udvikling, kan derimod anskues i lyset af, at borgeren ikke er fri til at danne smag og afsmag. Respekten for forskellen til den anden, det vil sige respekten for den voksne borger, bliver nedtonet til fordel for kategoriseringens palet af aktivitetsmuligheder. Et eksempel herpå er, at Borger A i screening nummer to under færdighedsområdet leg/kreativitet bliver vurderet til at være på trin 5 (ca. 1,9 år). De aktiviteter, Borger A bliver vurderet til at kunne mestre, er, at han kan stable, bygge og samle klodser eller har interesse for at lægge et simpelt puslespil. Hvis det pædagogiske personale tager udgangspunkt i de nævnte aktiviteter i deres tilrettelæggelse af den pædagogiske intervention, risikeres der ikke at tage



højde for de erfaringer, borger A har gjort sig igennem sit 40årige liv, idet man må formode at borger A igennem livet, har fundet interesse for andre aktiviteter, end dem der umiddelbart synes relevante med afsæt i udviklingsalderen.

Neuropædagerne beskriver, at Kuno Beller screeningen guider dem i, hvornår det vil være hensigtsmæssigt at skærme borgeren for indtryk, som borgeren ikke formår at sortere i som resultat af udviklingsalderen. Med henvisning til Hammershøj vil kvalitetssikringen af borgerens selvdannelse blive påvirket, fordi borgeren ikke får mulighed for at danne afsmag. De socialpolitiske policymaterialer, Lov om social service & Fælles sprog II, er styrende for, både hvordan det pædagogiske personale udøver deres praksis, og hvordan det forventes, at borgeren er en aktiv deltager i sit liv. Forandringsvilligheden er indlejret i værdigrundlaget for begge styringsredskaber, men for borgeren er det ikke en mulighed aktivt at tage ansvar for forandring, idet Kuno Beller screeningen og testredskaber generelt er retningsbestemmende for forandringsvilligheden. Med tanke på Schmidt neddrøses respekten for forskellen til borgeren, og forandringsvilligheden kan i stedet, betragtes som en forandrings-villighed.

Forudsætningerne for dannelse i det senmoderne samfund er forandring. I bogen "Handlekompetence og ideologi – individ, profession og samfund" fremstiller Pär Nygren og Halvor Fauske en teori om professionel handlekompetence. Bogens resultater er blandt andet baseret på empiriske data fra et projekt, som havde til formål at undersøge forholdet mellem de krav, som blev stillet i professionsudøvernes erhvervspraksis på den ene side og de faglige kompetencer på den anden side (Nygren & Fauske, 2010:15). Fra de empiriske data fremgår det, at pædagogerne vurderer de politisk definerede kerneværdier som betydningsfulde for deres pædagogiske praksis, hvilket illustreres ved, at pædagogerne i en undersøgelse under projektet har vurderet kerneværdiernes betydning på en skala fra 1-10, hvor 10 svarer til det mest betydningsfulde. I undersøgelsen blev kerneværdierne i gennemsnit vurderet til 8,4. Nygren og Fauske argumenterer for, at de empiriske resultater er en indikation på, at det pædagogiske personale er blevet disciplineret (Nygren & Fauske, 2010:180). Med

dette mener de, at de centrale velfærdspolitiske mål som pædagogerne har forpligtet sig til, har disciplineret pædagogerne, idet de i høj grad identificerer sig med disse centrale og grundlæggende værdier. Et eksempel på en værdi, der fremhæves i Lov om social service, er § 104, hvori der står; *"Kommunalbestyrelsen skal tilbyde aktivitets- og samværstilbud til personer med betydelig nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med særlige sociale problemer til opretholdelse eller forbedring af personlige færdigheder eller af livsvilkårene"* (Socialministeriet, 2011:Kap 19, § 104). Dette eksempel illustrerer, at en central værdi i det senmoderne er forandring, som for både det pædagogiske personale og voksne borgere på botilbud kan omsættes til begrebet *livslang læring*. *"Hvis man skal forholde sig lidt kritisk til den senere tids lancering af livslang læring som en politisk reformstrategi, kan vi måske sige, at vi ikke skal lære mere, men at det, vi lærer nu, skal styres og tilpasses arbejdsmarkedets krav på en mere systematisk måde. Begrebet "livslang tilpasning" er måske et mere dækkende begreb end livslang læring"* (Nygren & Fauske, 2010:14).

Nygren & Fauske fremhæver, at der er tre forhold, der er af betydning for den professionelle handlekompetences dynamik. Det første og andet forhold er henholdsvis eksterne og interne forandringer i den sociokulturelle og materielle kravstruktur for det professionelle praksisfællesskab. Det tredje forhold er den enkelte professionsudøvers overflytning fra én professionel praksis til en anden, det vil sige at den professionelle handlekompetence ændrer karakter, når pågældende skifter arbejdsplads. Det pædagogiske personales handlekompetence ændres således på grund af de forholdsvis konstante forandringer i form af nye socialpolitiske tiltag, som er kendetegnet ved det pædagogiske arbejde på botilbud. Disse konstante forandringer ændrer ligeledes vilkårene for voksne borgere på botilbud, idet forandringerne, som er illustreret ovenfor, påvirker både vilkårene for aktivitets- og beskæftigelsestilbud, og, som følgende citat illustrerer, ligeledes ændrer voksne borgeres muligheder i forhold til valg af bolig og medbeboere. Handicapkonventionen anerkender, *"at personer med handicap har mulighed for at vælge deres bopæl, samt hvor og med hvem de vil bo, på lige fod med andre og er ikke forpligtede til at leve i en bestemt boform"* (Det centrale handicapråd, 2009:14). Det

forventes, at voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne tager stilling til, hvilken boform de foretrækker at bo i og med hvem. Den voksne borger på botilbud er dermed underlagt en konstant fokusering på forandringer centreret omkring, at skulle lære og af-lære livet igennem. *"Vi er ikke børn, unge, voksne, ældre. Vi er ikke normale eller specielle tilfælde, skæve eksistenser eller andre pædagogiske tilfælde. Vi er alle specielle unge, fordi der er sket en juvenilisering af individualitetsformen"* (Schmidt, 2005:99). Juveniliseringen af individet i det senmoderne kan defineres ved, at individet er "dømt til ungdom", idet individernes dannelsesvilkår udgøres af forandringen selv.

Men kan man overhovedet lægge "juveniliseringen" ned over voksne borgere på botilbud, hvis borgerne kategoriseres ved at sammenligne deres udviklingsmuligheder med 0-6årige børns normaludvikling? Juveniliseringen er en samfundsmæssig skabt betingelse i det senmoderne samfund, der blandt andet viser sig i Lov om social service, hvor forventningerne til borgere på botilbud er, at de selv tager stilling til, hvor de vil bo, og at de skal have et aktivitets- eller beskæftigelsestilbud. I denne forbindelse bliver der således ikke stillet spørgsmålstejn ved, om borgeren reelt set kan leve op til forventningerne om juvenilisering, eller om det overhovedet er muligt at lægge juveniliseringen ned over voksne borgere på botilbud. Svaret er måske snarere, at juveniliseringen er et livsvilkår for borgeren og ikke en reel valgmulighed. På botilbuddene ser det anderledes ud. I stedet for at være "dømt til ungdom", bliver de voksne borgere på botilbud "dømt til barndom". Borgerne bliver på det nærmeste barnliggjort, når de kategoriseres ved brugen af Kuno Beller screeningen. Denne barnliggørelse bliver af Ning de Coninck-Smith begrebsliggjort ved *infantilisering*. Coninck-Smith argumenterer for, at børn i dag i stigende grad bliver infantiliseret ved, at omgivelserne tager ansvaret fra dem, og at omgivelserne dermed ikke har en forventning til, at børnene kan holdes ansvarlige for deres egen udvikling (Mehlsen, 2004:26). Der kan ses en kobling mellem Coninck-Smiths infantilisering og barnliggørelsen i Kuno Beller screeningen, hvor fraværet af ansvar gør sig gældende.

Infantiliseringsen af de voksne borgere står i kontrast til forventningerne til borgere i det senmoderne. Barnliggørelsen af borgerne behøver dog ikke nødvendigvis at være en barriere for borgernes udvikling. Den viden, der produceres ved anvendelsen af Kuno Beller screeningen, giver det pædagogiske personale en "magt" til at intervenere inden for dette vidensområde. Magten kan i en Foucaultdiansk forståelsesramme, betragtes som produktiv (Foucault, 1982:225). Med produktiv magt menes, at magten virker gennem de sandheder, som den producerer. Kuno Beller screeningen producerer sandheder, eller med neuropædagogernes udtryk en "rettesnor", der muliggør skabelsen af udvikling inden for borgerens færdighedsniveau. "Rettesnoren" lægger op til udviklingsmuligheder, men hvis testredskaber som Kuno Beller screeningen er det primære styringsredskab, vil udviklingen kunne risikere at ende med at bestå af en forandrings-vi-lighed.

Borgernes udviklingsmuligheder afhænger ligeledes af de skiftende politiske værdier, idet borgernes aktuelle vilkår og rettigheder dermed ændres. De skiftende politiske værdier ændrer tillige det pædagogiske personales handlekompetencer i takt med de nye værdier. De skiftende politiske værdier og ideologier kan på den baggrund give et bud på, hvorfor Poul-Erik Larsen & Susanne Freltofte anvender sammenlignelige udviklingsbeskrivelser til trods for deres forskellige teoretiske ophav, idet de skiftende tiders socialpolitiske initiativer har haft betydning for, hvordan det pædagogiske personale har været pålagt at tilrettelægge deres pædagogiske interventioner.

Det må formodes, at hensigten med udarbejdelsen af udviklingsbeskrivelserne er forskellig fra "Det Kan Nytte" æraen i 1980'erne og frem til i dag med den neuropædagogiske referenceramme, hvor Kuno Beller screeningen står centralt på botilbud. Det pædagogiske personales handlekompetencer er således ændret i kraft af, at der stilles nye socialpolitiske krav til personalet. I lyset af dette kan Kuno Beller screeningens udbredelse ses som en konsekvens af de skiftende socialpolitiske initiativer, med kravet om effektivisering og dokumentation. Kuno Beller screeningen er dog blot en tredjedel af den komplette neuropædagogiske

screening på botilbud, hvorfor borgerens udviklingsmuligheder ligeledes må vurderes i lyset af den tilgængelige neurovidenskabelige forskning, der danner grundlaget for synet på borgerens udviklingsmuligheder. Aktuelle neurovidenskabelige forskningsresultater vil være omdrejningspunktet i næste kapitel.

## KAPITEL 8

### NEUROSCIENCE

#### DEN AKTUELLE NEUROVIDENSKABELIGE FORSKNING

Den neuropædagogiske referenceramme bygger, som beskrevet i kapitel 2 på anvendt neuropsykologi, der er baseret på viden om neurologi og pædagogik. Derfor vil vi i dette kapitel fremstille aktuelle tendenser, der beskriver neurovidenskabelige forskningsresultater omhandlende, hvilke udviklingsmuligheder, der betragtes at være for mennesker med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne. Ligeledes vil det blive analyseret, på hvilken måde den aktuelle forskning kan forme og udvikle den neuropædagogiske referenceramme på botilbud og dermed, hvilke anvendelsesmuligheder forskningen bidrager med til det pædagogiske personale. En diskussion af, hvordan neurovidenskaben kan bruges som afsæt til planlægning af den konkrete pædagogiske intervention på botilbud, vil være afslutningen på dette kapitel. Omdrejningspunktet for diskussionen af anvendelsesmulighederne i den pædagogiske intervention vil være de to primære referencerammer, "Det Kan Nytte" & Neuropædagogik, der på alle de ni botilbud i større eller mindre grad danner rammen om den pædagogiske intervention.

Allerede tilbage i begyndelsen af forrige århundrede opdagede nobelpristager Santiago Ramón y Cajal nervesystemet, og beskrev cellerne, som sidenhen blev benævnt nerveceller. På daværende tidspunkt påbegyndte spekulationerne omkring nervecellernes betydning for hjernens udvikling, og Cajal formulerede i følgende citat sine antagelser; *"It is for this reason that, once the development was ended, the founts of growth and regeneration of the axons and dendrites dried up irrevocably. In adult centres the nerve paths are something fixed, ended and immutable. Everything may die, nothing may be regenerated"* (DeFelipe & Jones, 1991:750). Cajals argument peger i retning, at udviklingsmuligheder på daværende tidspunkt ikke blev betragtet som værende til stede i den voksne

hjerne, fordi nervesystemet blev anskuet som fastlagt og uforanderligt. Cajals antagelser gik dengang ud på, at hjernes mulighed for at vokse og regenerere sig for evigt var tabt, når hjernen var fuldt udviklet.

Med den moderne teknologis udvikling i løbet af det 20. århundrede erstattes det kliniske blik af et molekylært blik. Ifølge Rose er det 20. århundrede karakteriseret ved, at den moderne teknologi vinder indpas, og at en mangfoldighed af screeningsanordninger, såsom EEG-undersøgelser, SPECT- og MR-scanninger m.fl., har gjort den indre organiske krop synlig, hvilket er årsagsgivende i forhold til den viden, man i dag besidder om hjernen (Rose, 2009:40). Med den viden, der er udledt på baggrund af de forskellige scanningsmetoder, står viden om hjernens plasticitet centralt i forhold til hjerneforskningen.

Plasticitet er udledt fra det græske ord *plastos*, som betyder formet. Indenfor neurovidenskaben beskrives plasticitet som en immanent bestanddel af nervesystemet, der opretholdes gennem hele livet. I undersøgelsen "The Plastic Human Brain Cortex" argumenteres der for, at det ikke er muligt at forstå psykologiske funktioner eller konsekvenser af sygdom uden at medregne forståelsen af hjernens plasticitet (Pascual-Leone et al. 2005). Pascual-Leone henregnes for at stå centralt i aktuel forskning inden for undersøgelse og beskrivelse af hjernens plasticitet. Pascual-Leone og de øvrige forskere i den nævnte undersøgelse understreger endvidere; "*That plasticity is a capacity of the brain that can be activated in response to an insult to promote functional recovery or compensate for lost function is a misconception. Rather, plasticity is always activated. Following brain injury, behavior (regardless of whether normal or manifesting injury-related deficits) remains the consequence of the functioning of the entire brain, and thus the consequence of a plastic nervous system*" (Ibid.:384). Resultatet af undersøgelsen viser således, at processerne bag hjernens plasticitet ikke er begrænset til at omhandle den normale hjernes neurale udvikling men i lige så høj grad den neurale udvikling i hjerner, der er pådraget en skade enten tidligt eller senere i livet.

I forbindelse med at man i adskillige studier har dokumenteret hjernens plasticitet hos mennesker med erhvervet hjerneskade (...), har studiet, *Neural plasticity and treatment across the lifespan for motor deficits in cerebral palsy*, sat sig for at undersøge, om principperne bag plasticitet ligeledes gør sig gældende hos børn og voksne med medfødte hjerneskader, i dette studie repræsenteret ved diagnosen cerebral parese<sup>7</sup> (Wittenberg, 2009). Studiet fremhæver, at forskning indenfor dette område er mangelfuld, hvilket vores litteratursøgning ligeledes bekræfter. På trods af at målgruppen i undersøgelsen er voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, er det nævnte studie ikke desto mindre aktuelt, idet diagnosen cerebral parese kan være repræsenteret hos de selv samme voksne borgere på botilbud. Studiet kan således pege i retning af, at principperne om hjernens plasticitet også gør sig gældende hos gruppen af voksne borgere på botilbud. *"There is every reason to believe that plasticity is greater in the developing brain than in the mature brain; however, plasticity should be present in adults with CP just as it is in adults with stroke"* (Wittenberg, 2009:130).

Wittenberg konkluderer i studiet, at hjernens plasticitet hos voksne med cerebral parese (CP) kan sidestilles med hjernens plasticitet hos voksne med en erhvervet hjerneskade, hvor der erfaringsmæssigt er ganske store udviklingsmuligheder. Wittenberg eksemplificerer dette ved, at forskningen viser, at hjernens plasticitet hos børn med cerebral parese er væsentlig forskellig fra voksne, der har fået en hjerneblødning eller en blodprop (stroke). Potentialet for plasticitet i den unge hjerne er større end hos den ældre, fordi de neurale processer, der er afgørende for reguleringen af plasticiteten, har bedre betingelser tidligt i livet, men samtidig fremhæver studiet, at plasticiteten udvikles hele livet igennem. *"Besides physical methods, non-invasive methods of stimulating the brain appear to have promise in promoting recovery. Numerous studies have demonstrated changes physiology after a variety of rehabilitation methods in stroke; there are no such changes, to my*

---

<sup>7</sup> Cerebral parese er en mangesidig og kompleks forstyrrelse af hjernens udvikling. Cerebral parese blev tidligere opfattet udelukkende som en motorisk udviklingsforstyrrelse, men nyere forskning har dokumenteret, at der som regel er tale om en fundamental påvirkning af hjernen på et tidligt udviklingsstadium, og at mange forskellige områder og kredsløb i hjernen derfor bliver ramt (Helene Elsass Center, 2011a).



*knowledge, in CP. From a theoretical standpoint, there should be more plasticity in the fetal and infant brain, than in the adult brain, while the mechanism for activity-dependent plasticity should apply across brain ages” (Wittenberg, 2009:132). Med afsæt i ovenstående er der grund til at være optimistisk med hensyn til at muliggøre livslang udvikling hos mennesker med cerebral parese og Wittenberg konkluderer afslutningsvis at; “there is no reason to assume that the window for intervention can not extend to adults with CP, just as many chronic stroke patients have been successfully treated years after onset” (Ibid.).*

I Danmark er Helene Elsass center en organisation inden for forskning og udvikling hos børn og unge, mellem 8 – 17 år, med medfødte hjerneskader. I forskningsmæssig sammenhæng samarbejder Helene Elsass centeret blandt andet med institut for idræt på Københavns Universitet. De seneste resultater inden for den internationale hjerneforskning har påvist, at aktiv, bevidst og intensiv fysisk træning er medvirkende til at inducere blivende plastiske ændringer i hjernen og dermed samtidig sikre, at +habiliteringen<sup>8</sup> får en blivende effekt. Med afsæt i aktuel international neurovidenskab har forskningen på Helene Elsass centret resulteret i udviklingen af et træningssystem, MiTii, Move It To Improve It, der tager udgangspunkt i en individualiseret tilrettelæggelse af +habiliteringen. Anvendelsen af træningssystemet har til formål at udlede ny viden om den optimale tilrettelæggelse af træningen med henblik på optimale plastiske ændringer i nervesystemet. Fælles for alle øvelserne i træningssystemet er, at barnet / den unge skal løse eller besvare en kognitiv opgave ved hjælp af en motorisk handling (Helene Elsass Center, 2009c). Da forskningen i dette træningssystem er igangværende, vil aktuel forskning om hjernes plasticitet løbende blive inddraget for at optimere tilrettelæggelsen af +habiliteringen med henblik på at opnå optimale forudsætninger for plastiske ændringer i hjernen og dermed muliggøre udvikling hos barnet eller den unge med cerebral parese. For

---

<sup>8</sup> På Helene Elsass Center arbejdes ud fra konceptet +habilitering. Det er en metode, der fokuserer på udvikling og optimering af det samlede, individuelle potentiale, og som danner grundlag for centrets +habiliteringsforløb (Helena Elsass Center, 2011b).

indeværende peger resultaterne af træningssystemet dog i retning af at have en positiv effekt på det enkelte barns / den unges udvikling, hvilket begrundes med, at enhver form for ny erfaring efterlader de neurale netværk i hjernen mere effektive og dermed mere udviklingsparate.

På Center of Functionally Integrative Neuroscience, på Århus universitet/Århus universitets hospital forskes der ligeledes i sammenhængen mellem træning og hjernens plasticitet. Resultater har påvist, at allerede efter kortvarig træning (minutter) sker der ændringer i nervecellernes elektriske egenskaber. Efter længere tids træning (dage eller uger) sker der ændringer i hjernens struktur, det vil sige at nye nerveforbindelser vokser ud (CFIN, 2011). Disse resultater bekræfter at træning har en positiv effekt på hjernens (re-) organisering, hvilket understøtter at træning bidrager med udviklingsmuligheder hos mennesker med hjerneskade.

Ifølge Wittenberg har det sidste årtis hjerneforskning fremhævet erfaringens betydning for udvikling hos mennesker med erhvervet hjerneskade (Wittenberg, 2009:130). Erfaringens betydning bliver af Jesper Mogensen, der er leder af The unit for Cognitive Neuroscience på Københavns Universitet, på samme måde fremhævet som fundamental for hjernens plasticitet. Mogensen refererer til dyreforsøg, der er blevet gennemført de sidste 30 år og til forsøg med mennesker, som viser dannelsen af nye synapser og vækst af eksisterende synapser hos mennesker i forbindelse med indlæring og problemløsning, hvilket illustrerer hjernens plasticitet. Forsøgene viste således, at erfaringen havde afgørende betydning for dannelsen af nye synapseforbindelser<sup>9</sup>. Forskningen dokumenterer derudover, at uanset hvor stor dannelsen af nye nerveceller er, vil et hjerneområde, der er beskadiget på grund af manglende ilttilførsel, aldrig genvinde sin funktion. Til gengæld viser de samme studier, at andre områder i hjernen på sigt vil kunne overtage den tabte funktion, *"men takket være den neurale plasticitet kan resten af hjernen løse de samme opgaver – og måske endda*

---

<sup>9</sup> Mellemlummet mellem to neuroner, hvor nerveimpulsen afløses af en kemisk substans, der viderefører signalet, kaldes en synapse. Jo flere synapseforbindelser, des flere signaler og dermed en øget neural plasticitet (Gade, 1999:41).

*lige så godt som før skaden ramte”* (Mogensen, 2007:9). På baggrund af den beskrevne forskning kan man fristes til at drage den konklusion, at et menneske med en medfødt hjerneskade, uanset den medfødte skades omfang og placering, vil være i stand til at gøre brug af andre ubeskadigede områder af hjernen til at overtage de beskadigede områders funktioner, fordi hjernen er plastisk.

Denne konklusion vil være en forhastet fejlslutning, idet den ville overse erfaringens betydning, fordi plasticiteten udvikles, som et resultat af de erfaringer det enkelte menneske gør sig. Ovenstående forskningsresultater bygger alle på studier af mennesker med erhvervede hjerneskader, der som udgangspunkt må formodes at have haft en "normaludvikling" indtil tidspunktet for skaden. De erfaringer, som de pågældende mennesker har gjort sig, vil variere i forhold til de erfaringer, som voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne har haft mulighed for at gøre sig. Eksempelvis vil der være forskel på, hvilken skolegang samt hvilke erhvervsmæssige muligheder der har skabt grobund for menneskernes levede erfaringer. Derudover kan de relationelle tilknytninger være vidt forskellige, afhængig af om man er vokset op i et institutionsmiljø, eller om man har haft størstedelen af sin opvækst hos sin biologiske familie. Erfaringsdannelsen er på den baggrund relativ forskellig fra menneske til menneske, og dermed vil udviklingen af det enkelte menneskes færdigheder være påvirket af variationerne.

Et eksempel på hvor formbar den menneskelige hjerne er, og hvor stor betydning det levede livs erfaringer har for plasticiteten, er historien om Michelle Mack<sup>10</sup>. Macks forældre har altid følt, at der var noget anderledes ved deres datter, idet hun blandt andet let bliver urolig og frustreret i ukendte situationer. Mack skulle dog blive 27 år, førend læger ved hjælp af en hjernescanning opdagede, at hun mangler størstedelen af den venstre hjernehalvdel. Blot fem procent af Macks venstre hjernehalvdel, der er styrende for bevægelse, opførsel og nye indtryk, var intakt. Til trods for dette har Mack en gymnasial uddannelse og har et lønnet

---

<sup>10</sup> Et interessant interview med Michelle Mack og hendes forældre findes i dette link: [http://www.huffingtonpost.com/2009/10/13/michelle-mack-woman-born\\_n\\_318179.html](http://www.huffingtonpost.com/2009/10/13/michelle-mack-woman-born_n_318179.html)

arbejde. Jordan Grafman, der er leder af den neurologiske afdeling på Det Nationale Sundhedsinstitut, Virginia, USA, var en af de læger, der undersøgte Mack og opdagede hendes hjerneskade. Grafman forklarer Macks veludviklede funktioner med at; *"Det er meget sandsynligt, at hendes højre hjernehalvdel – mens hun voksede op – enten overtog eller udviklede nogle af de sprogevner, hun mistede i sin venstre side. Og det kan have kostet hende nogle af de evner, der normalt styres af højre hjernehalvdel"* (Sørensen, 2009). Macks historie kan bevidne om, at erfaringer har en betydningsfuld indflydelse på individets udviklingsmuligheder. Mack har haft en "normal" opvækst med sin biologiske familie, daginstitution og skolegang, og idet der ikke har været en konkret diagnose, har Mack ikke været udsat for særforanstaltninger – herunder eksempelvis genoptræning eller specialinstitutioner.

Frank Bylov har i sin doktordisputats beskrevet de empowermentbevægelser, der i perioden fra 1980-1995 har fundet sted blandt voksne udviklingshæmmede (red. Bylov anvender betegnelsen *udviklingshæmmede*, der var denne periodes benævnelse af voksne borgere på botilbud, hvorfor vi i dette afsnit ligeledes refererer til betegnelsen). De unge udviklingshæmmede, som bevægelserne især mobiliserede, tilhørte den første gruppe af "ikke-institutionaliserede" unge, der voksede op fra ca. 1960 og frem. Som følge deraf var de unge tilknyttet daginstitutionslivet, som de fleste børn er. Det vil sige, at hjemmet hos forældrene var den faste base i børne- og ungdomsårene, og de decentrale institutioner, såsom børnehaver, skoler og beskyttede værksteder, var et tilbud til familierne (Bylov, 2010:5). Bylov beskriver perioden som inddelt i tre generationsbevægelser, hvor den første periode karakteriserer, at aktiviteter er tilrettelagt *for* udviklingshæmmede, hvor aktiviteterne i den anden periode er tilrettelagt *sammen med* de udviklingshæmmede. I den tredje periode er aktiviteterne besluttet *af* de udviklingshæmmede, og det er den generation af unge udviklingshæmmede, som

blandt andet er aktive i organisationer som ULF<sup>11</sup> (Udviklingshæmmedes Lands Forbund).

Den tredje generation af udviklingshæmmede er karakteriseret ved, at de er oplyst om deres rettigheder, samt at deres familier gør krav på, og støtter op om deres børns rettigheder, herunder hvilke samfundsmæssige serviceydelser borgerne i henhold til lovgivningen har ret til. Denne generation kan betegnes som en "ny type" af borgere, der i modsætning til tidligere har mulighed for, at gøre sig andre erfaringer end de "gamle" borgere, der har levet hele deres liv i et institutionsmiljø. Denne nye type borgere har på det grundlag en større parathed for udvikling end tidligere antaget. Man kan på den baggrund ikke se bort fra den biologiske alders betydning for erfaringsdannelsen, da borgernes udviklingsmuligheder netop er betinget af erfaringer. Ifølge Bylov er den nye type borgere bevidste om de tidligere generationers vilkår, idet han udtrykker, at; "*Det fortabte (de gamles erfaringer) er aldrig et nostalgisk håb, men altid et truende skræmmebillede, der i værre fald kunne vende tilbage*" (Bylov, 2010:30).

Udover erfaringer viser nyere forskningsresultater, at forskellige livsstilsfaktorer har betydning for hjernens neurale plasticitet. Det aktuelle øgede fokus på livsstilsfaktorer, såsom rygning, kost og træning, kan betragtes som værende udslagsgivende for efterspørgslen på evidensbaseret viden, der kan dokumentere betydningen af den pågældende livsstils påvirkning af den neurale plasticitet. Én enkelt søgning på PubMed, U.S. National Library of Medicine, der er en elektronisk database indeholdende evidensbaserede artikler, giver 366 hits hvis man søger på kombinationen *neural plasticity And food*. Ved andre kombinationer fremkommer endnu flere hit. Kombinerer man eksempelvis *brain And food*, kommer der 25.140 hits<sup>12</sup>. Antallet af hits illustrerer, at forskning med fokus på livsstilsfaktoren *kost* er højaktuel inden for neurovidenskaben. Studiet *Synapse Formation and Cognitive Brain Development: effect of docosahexaenoic (DHA) and other dietary constituents*

---

<sup>11</sup> ULF er en forening styret af og for mennesker med udviklingshæmning, der arbejder hen imod at påvirke målgruppens livssituation. ULF har et tæt samarbejde med LEV, der er en landsdækkende organisation for udviklingshæmmede og pårørende, og som støtter ULF økonomisk.

<sup>12</sup> Søgningerne er foretaget den 31. januar 2011 på <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>

er et eksempel på et studie, der har undersøgt kostens betydning for den neurale plasticitet (Wurtmann, 2008). Undersøgelsen er interessant, fordi den dokumenterer, at indtagelsen af en fedtholdig omega-3 fedtsyre, kaldet DocosaHexaenoic Acid (DHA), har signifikant betydning for udviklingen af hjernens plasticitet. DHA er fedtsyrer, som vi ikke selv er i stand til at producere, men som primært findes i fisk. DHA skal derfor indtages med kosten. Resultaterne er fremkommet ved hjælp af dyreforsøg, hvor det har vist sig, at det neurale netværk hos rottefostre øges med 50 %, hvis moderen indtager DHA. De neurale netværk øges ligeledes hos voksne rotter ved indtagelse af DHA. Studiet argumenterer for, at den positive effekt af indtagelsen af DHA kan vise sig gavnlig hos mennesker, også selvom indtagelsen af DHA forekommer sent i livet (Wurtmann, 2008). På den baggrund kan man forestille sig, at den neuropædagogiske referenceramme i fremtiden kommer til at tage højde for både kosten og den fysiske aktivitet, idet udviklingsmulighederne hos den enkelte borger på botilbuddene ud fra de ovennævnte undersøgelser vil være påvirket af borgerens livsstil.

## **ANVENDELSESMULIGHEDER I DEN PÆDAGOGISKE INTERVENTION**

Når der udarbejdes en komplet neuropædagogisk screening på en voksen borger på botilbud, indeholder denne en observation, en livshistorie og en Kuno Beller screening. I den komplette neuropædagogiske screening er livshistorien omdrejningspunktet for at opnå indblik i borgerens erfaringer. Erfaringerne omhandler borgerens vaner og interesser samt borgerens relationelle erfaringer i form af tilknytning til biologisk familie, plejefamilie, venner og personale. Erfaringsdannelsen udgør i den komplette screening en central placering, hvorimod borgerens erfaringer ikke behandles direkte, hverken under observation eller ved Kuno Beller screeningen, som er de to resterende elementer i den komplette screening. I Kuno Beller screeningen vurderes borgeren direkte på sit færdighedsniveau, hvorfor indhentning af informationer om borgerens levede erfaringer og observationer udelukkende er rettet imod at fastslå borgerens færdighedsniveau.

*"Nye videnskaber om hjerne og adfærd knytter direkte forbindelse mellem det, vi gør – den måde, vi opfører os på – og det, vi er"* (Rose, 2009:55). Med Rose' ord er denne livspolitik et symbol på det 21. århundredes fokusering på "livet selv". Forud for denne livspolitik blev der i det attende og nittende århundrede fokuseret på sundhedspolitik i form af blandt andet fødselsrater, dødsrater samt sygdomme og epidemier. Over den første halvdel af det tyvende århundrede var der forsøg på at regulere befolkningens kvalitet i "racehygiejnens navn". Livspolitikken i dag adskiller sig fra de tidligere perioder ved at være optaget af vores tiltagende evner til at kontrollere, administrere, forme, omforme og modulere selve menneskets livsevner som levende væsner (Rose, 2009:28). Rose gør gældende, at den hastige udvikling inden for neurovidenskaben har medført, at vi i dag ikke kun arbejder hen imod at helbrede det enkelte menneske. Med den biologiske viden ønsker vi i højere grad at optimere og forme mennesket til den type person, som vi ønsker, personen skal være. *"(...) i relation til vore sindsstemninger, ønsker, kognitive evner og følelser, er det i kropslige termer, vi forestiller os vores sandhed og skæbne: Vores kropslighed, nu på det molekylære niveau, er målet for vore vurderinger og for de teknikker, vi anvender til at forbedre os selv"* (Rose, 2009:55). Med reference til Rose kan der stilles spørgsmål ved teknikker som Kuno Beller screeningen, der ved at vurdere borgerens færdighedsniveau når frem til en sandhed om borgeren, her anskueliggjort ved udviklingsalderen, for derved at fastlægge, hvilke pædagogiske tiltag der er de mest hensigtsmæssige på den pågældende borgers udviklingstrin. Kuno Beller screeningen gør med Rose' ord det pædagogiske personale i stand til at modulere med borgerens livsevne, hvilket på baggrund af resultaterne fra den sammenlignende analyse peger i retning af at variere afhængigt af, hvem der udfører screeningen.

Den samfundsmæssige udviklingstendens med fokusering på at optimere borgerne betegner Rose som, at vi bevæger os *"fra normalisering til udformning efter ønske"* (Rose, 2009:48). Med tanke på Bank-Mikkelsens begrebsliggørelse af normalitet med udsagnet "et liv så nært det normale som muligt", hvor det at have et normalt liv er det samme som at have et menneskeligt liv, er normalitetsbegrebet i dag

ændret i takt med udviklingen. Udviklingstendenserne tydeliggøres eksempelvis ved at Lov om social service, fokuserer på selvbestemmelse og ansvarliggørelse af den enkelte borger. Rammerne for ansvarliggørelse er retningsbestemte, idet der fokuseres på, at alle borgere skal deltage i undervisning samt modtage aktivitets- og beskæftigelsestilbud. *"Dette betyder, at vi ikke længere kan gå ud fra, at det biologiske "i sig selv" vil sætte grænser for de menneskelige ambitioner. Som et resultat af det må mennesker acceptere et langt større ansvar over for den biologiske verden, som i en vis forstand er blevet en fuldstændig kontingent tilstand"* (Rose, 2009:43). Grænsesætningen af, hvilken tilgang det pædagogiske personale skal have over for borgeren, er afstemt inden for rammerne af den biologiske forståelse af borgeren.

Med afsæt i resultaterne af den aktuelle neurovidenskab vil borgerens erfaringsgrundlag influere på hjernens neurale plasticitet, idet forskningen viser, at erfaringerne er afgørende for synapsedannelsen. På den baggrund kan en pædagogisk praksis, der er meget determineret af resultatet af Kuno Beller screeningen, sandsynligvis udgøre en begrænsning for borgerens udvikling, idet hensigten, med reference til Freltofte, er at møde borgeren på det udviklingstrin, hvor borgeren er blevet vurderet til at være. Hvis opfattelsen af borgeren er, at erfaringsdannelsen er stagneret på et givent udviklingsniveau, vil borgerens erfaringsdannelse være reguleret af udviklingsalderen, der atter vil påvirke den neurale plasticitet og dermed borgerens udviklingsmuligheder. En pædagogisk praksis, der udelukkende tilrettelægges ud fra resultaterne af Kuno Beller screeningen, kan på det nærmeste betragtes som en *reguleret pædagogisk praksis*. Denne regulerede pædagogiske praksis står i kontrast til "Det Kan Nytte" – metodikken, der proklamerer at borgere på botilbud, har mulighed for udvikling, idet borgerne er født med alle de anlæg, der er nødvendige for at gennemleve den normale udvikling. Metodikken proklamerer derudover, at al pædagogisk intervention sker på borgerens præmisser, og som følge deraf benævner vi "Det Kan Nytte" metodikken den *utøjlede pædagogik*.



I den nyere pædagogiske diskussion er der i stigende grad fokus på betydningen af aktivitet og egenerfaring (Moser, 2007), hvilket gør sig gældende både inden for den regulerede og den utøjlede pædagogik. I begge pædagogiske referencerammer er omdrejningspunktet borgerens aktivitetsudøvelse og erfaring med at udføre disse. Begge referencerammer tager højde for borgerens udviklingsalder, men hvor aktiviteterne i den regulerede pædagogik er udvalgt med direkte afsæt i borgerens udviklingsalder, er aktiviteterne i den utøjlede pædagogik i højere grad udvalgt af borgeren selv (Freltofte, 2007 & Larsen, 1997). Borgerens erfaringsdannelse i aktivitetsudøvelsen er på baggrund af ovenstående forskellig. I den regulerede pædagogik er erfaringerne "styrede" inden for rammerne af udviklingsalderens aktivitetsmuligheder, hvorimod erfaringsdannelsen i den utøjlede pædagogik er karakteriseret ved at være på borgerens præmisser. Den pædagogiske magtudøvelse er den mest dominerende kontrast inden for de to referencerammer. I den utøjlede pædagogik omtales magtforholdet ved følgende citat; *"Da medarbejderen har magten til at handle og bestemme, er det vigtigt, at han eller hun bruger denne magt til at lade beboeren bestemme og handle. Enhver form for tvang – uanset graden af denne – anses som skadelig"* (Larsen, 1997:6). I den regulerede pædagogik bliver magtudøvelsen derimod omtalt ved, at det pædagogiske personale tilrettelægger hverdagen, så borgeren møder passende udfordringer inden for den pågældende borgers udviklingsalder (Freltofte, 2007:5).

Ifølge Thomas Moser kan en stærk fokusering på selvaktivitet og selvbestemmelse hos borgeren være forbundet med visse farer. Dette begrundes af Moser med, at en overfokusering på egen ansvarliggørelse kan resultere i, at borgeren ikke kan leve op til de omgivelsesmæssige krav. Samtidig medfører det en fralæggelse af ansvar hos det pædagogiske personale, hvilket kan resultere i, at pædagogen afstår fra at udøve en normativ, strukturerende og til tider grænsesættende tilgang (Moser, 2007:124). I "Det Kan nytte" – metodikken, eller den utøjlede pædagogiske interventionsform, vil der med reference til Moser være risiko for, at borgeren tillægges et større ansvar end vedkommende magter, og som konsekvens af borgerens ansvarspåleggelse sker der samtidig en ansvarsfralæggelse af det

pædagogiske personale. På den anden side risikerer man ifølge Moser, ligeledes at underminere borgerens maksimale udviklingspotentiale, hvis de aktiviteter, borgeren præsenteres for, udelukkende er udvalgt af andre end borgeren selv (Moser, 2007:124), hvilket kan være en konsekvens ved anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme, hvis borgeren ikke medinddrages i tilrettelæggelsen af den pædagogiske intervention. Et overdrevent fokus på aktiviteter begrundet i borgerens udviklingsalder kan føre til, at borgeren mister motivation og eget initiativ i forhold til sin selvdannelse.

I forlængelse af ovenstående kan der være etiske dilemmaer forbundet med at planlægge den pædagogiske intervention ud fra borgerens udviklingsalder, hvilket eksemplificeres i følgende udtalelse af Rose; *"Herudover er der etiske problemer, som opstår i relationen mellem eksperterne og deres klienter, når tillid til tallene erstatter andre former for tillid – det vil sige, når beslutninger om handlinger synes at opstå automatisk ud fra vurderinger "sorte bokse" inden i et "objektivt" kalkuleringsapparat – hvis konstruktører ikke er til rådighed for debat og modsigelser"* (Rose, 2009:111). Det etiske dilemma opstår således, når det pædagogiske personale i højere grad lægger vægt på testresultater, eksempelvis fra en Kuno Beller screening, end på det relationelle kendskab til den enkelte borger.

Efter vores empiriske dataindsamling og analyse i efteråret 2010 udkom en artikel af Dorte Birkemose i tidsskriftet *Fokus*, hvor hun beskriver, at anvendelsen af uvidenskabelige tests, herunder Kuno Beller screeningen, PAS-testen<sup>13</sup> m.fl., er årsagen til, at mange borgere bliver misforstået. Birkemose argumenterer for dette ved at fremhæve flere fejlhypoteser omhandlende den bølge af tests, der anvendes på borgere med hjerneskader. Hun kritiserer "logikken" ved de tests, hvor man udelukkende ved at observere en borger og udfylde afkrydsningskemaer har en præcis beskrivelse af, hvor skaden i hjernen er lokaliseret, når pointene i

---

<sup>13</sup> PAS – testen står for Pædagogisk Analyse System, og anvendes til unge/voksne med fokus på personens svage og stærke sider. Testens har til formål at skabe læringsmuligheder indenfor kognitive og sociale færdigheder. Testen forudsætter at personen er aktivt deltagende i formuleringen af sine problemområder og styrkesider (Gram, 2011).

afkrydsningskemaerne er lagt sammen (Birkemose, 2010:4). En anden fejlhypotese, Birkemose fremhæver, er, at der ses en tendens til at sammenligne voksne borgere med "normale" børns udvikling. Dette finder Birkemose både uetisk og utidssvarende, idet udviklingspsykologien i 1980'erne forkastede stadie- og fasetænkningen (Birkemose, 2010:5). Birkemose fortæller, at hun har erfaret, at argumentet for at anvende de mange forskellige uvidenskabelige tests begrundes med, at "det er bedre end ingenting" (Ibid.). Hun fremhæver i særdeleshed Kuno Beller screeningen, som et eksempel på en af de uvidenskabelige tests, der har vundet indpas i arbejdet med voksne borgere på botilbud. Hun definerer uvidenskabelige tests som tests, hvor resultatet er påvirket af, hvem der udfører testen og i lige så høj grad, usikkerheden ved, at man ikke kan være sikker på, at den måler dét, som er hensigten (Birkemose, 2010:4).

Artiklen af Birkemose vidner om, at det i praksis bliver debatteret, både blandt pårørende og pædagogisk personale, hvorvidt tests, som blandt andre Kuno Beller screeningen, er træfsikre, og i hvor høj grad testene skal have en dominerende rolle i forbindelse med tilrettelæggelsen af den pædagogiske intervention. Birkemoses fokusering på testredskabernes træfsikkerhed understøtter resultaterne af den sammenlignende analyse og vidner således om den igangværende debat om Kuno Beller screenings anvendelighed, som vi i særdeleshed oplevede den på botilbuddene.

## KAPITEL 9

### KONKLUSION

#### KONKLUSION PÅ RAPPORTENS UNDERSØGELSER

Vores søgen efter svar på rapportens spørgsmål har bragt os på en spændende og lærerig rejse, hvor vi undervejs har truffet en række utrolig hjælpsomme neuropædagoger, der har inviteret os ind i deres verdener af tanker og ideer om det neuropædagogiske arbejde med voksne borgere på botilbud. Uden deres medvirken havde det ikke været muligt at give et bud på;

*Hvilken betydning har anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme for udviklingsmulighederne hos voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne på botilbud? Og hvor træsikker er Kuno Beller screeningen, der er en del af den komplette neuropædagogiske screeningsmetode?*

Vi forfulgte flere spor for at kunne belyse problemformuleringen. Indledningsvis undersøgte vi, *hvordan der arbejdes med den neuropædagogiske referenceramme på botilbud*. På baggrund af de ni kvalitative interview blev vi opmærksomme på, at neuropædagogerne på botilbuddene i varierende grad gør brug af de tre elementer i den komplette neuropædagogiske screeningsmetode – observation, livshistorie og Kuno Beller screening. Betydningstilskrivningen af de tre elementer i den pædagogiske praksis har vist, at Kuno Beller screeningen i særdeleshed repræsenterer anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme. For enkelte af neuropædagogerne i en sådan grad, at der på det nærmeste sættes lighedstegn imellem at arbejde neuropædagogisk og anvendelsen af Kuno Beller screeningen. Under de samme ni interview stod det klart, at en faglig forståelse, begrundet i viden om blandt andet neurologi, blev fremhævet som en afgørende faktor for anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme. Konklusionen på disse udtalelser peger i retning af, at det kun er de "indviede", det vil sige neuropædagogerne, der er kvalificerede til at agere med afsæt i den

neuropædagogiske referenceramme, herunder Kuno Beller screeningen. Netop dette kan forklare, hvorfor udviklingsalderen har fået en central placering i anvendelsen af neuropædagogik og dermed forklare, hvorfor vi oplevede, at der "jongleres" mellem borgerens fysiske alder og borgerens udviklingsalder. Anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme kompliceres yderligere af, at en forudsætning for at omsætte livshistorie og i særdeleshed observation til en for borgeren relevant pædagogisk intervention kræver en indgående viden om hjernens neurologiske processer. Selvom det pædagogiske personale måtte besidde denne viden, medvirker det ikke til konkrete pædagogiske handleanvisninger, idet anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme, som Fredens udtrykker, blot giver anledning til gode råd og foretrukne strategier med udgangspunkt i observeret adfærd i det relationelle samarbejde med borgeren. Netop fordi den neurologiske viden af neuropædagogerne beskrives som svært omsættelig, kan den overrepræsenterede brug af Kuno Beller screeningen, forklares hermed.

Anvendelsen af udviklingsalderen er ikke særegent for den neuropædagogiske referenceramme, men har ligeledes været en del af arbejdet med "Det Kan Nytte" – metodikken. Af "Det Kan Nytte" materialet fremgår det, som nævnt, ikke hvilket teoretisk grundlag der danner rammen om screeningsmaterialet, men som i Kuno Beller screeningen er spørgsmålene centreret omkring besvarelse af borgerens funktionsniveau inden for specifikke færdighedsområder, og forskellen består i, at der er handleanvisninger tilknyttet "Det Kan Nytte" – metodikken. Handleanvisningerne er dog relateret til en udviklingsalder, hvilket giver anledning til at formode, at fænomenet udviklingsalder i anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme ikke er fremmed for det pædagogiske personale på botilbud, hvor kulturen i mange år har været præget af "Det Kan Nytte" – metodikken. Dette kan, udover nødvendigheden af at besidde en neurologisk viden, sandsynliggøre, hvorfor udviklingsalderen har så stor udbredelse i implementeringen af det tredje element i den neuropædagogiske referenceramme, - Kuno Beller screeningsmetoden.

"Det Kan Nytte" – metodikken, som vi benævner *den utøjlede pædagogik*, er forbundet med forestillingen om, at borgeren har mulighed for udvikling, og at en forudsætning for dette er, at borgeren ikke udsættes for pædagogernes magtudøvelse, men at det er borgeren selv, der udøver magten. På den baggrund virker det modstridende, at "Det Kan Nytte" – metodikken gør brug af kategoriseringsredskabet i form af udviklingsalder, idet udviklingsalderen symboliserer en magt forbundet med viden om barnets normaludvikling.

Et andet spor vi forfulgte var, *på hvilken måde anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme påvirker det pædagogiske personales syn på borgernes udviklingsmuligheder*. Med et historisk tilbageblik er gruppen af voksne borgere på botilbud blevet i-tale-sat med vidt forskellige benævnelser, heriblandt *åndssvage, idioter, udviklingshæmmede* og *borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne*. De forskellige benævnelser symboliserer periodernes vekslende syn på borgernes udviklingsmuligheder. Borgerne blev i-tale-sat som *udviklingshæmmede* i den periode, hvor "Det Kan Nytte" – metodikken blev iværksat. Betegnelsen *udviklings-hæmmet* illustrerer, at der i denne periode var indlejret et positivt perspektiv. Borgeren var hæmmet i sin udvikling, men dermed ikke sagt, at det var *varigt*, som den nutidige benævnelse af borgerne symboliserer. At en borger har en varig nedsat funktionsevne, kan tolkes i retning af, at borgeren således ikke har mulighed for udvikling. Synonymer for varig er blandt andet *bestandig* og *evigtvarende*, og kan betragtes som et udtryk for et essentialistisk syn på borgeren. Der kan drages en parallel fra et *varigt* syn på borgeren, til Freltoftes beskrivelse af borgeren som *stagneret* på et givent udviklingstrin, idet synonymer for stagneret blandt andet er *gået i stå* og *standset*. Flere af de interviewede neuropædagogerne har en opfattelse tilsvarende Freltofte. Udtrykkende varig og stagneret kan forekomme determinerende for synet på borgernes udviklingsmuligheder.

På baggrund af de tidligere fremhævede resultater inden for neurovidenskaben kan det konkluderes, at borgere med medfødte hjerneskader netop har udviklingsmuligheder, såfremt borgerne inddrages aktivt i rehabiliteringen og

derved gør sig erfaringer i sociale relationer. At aktiv deltagelse i sociale relationer viser sig at have en positiv effekt på borgernes udviklingsmuligheder peger i retning af en socialkonstruktivistisk tilgang inden for neurovidenskaben, der traditionelt har været forbundet med et noget mere essentialistisk paradigme. At neurovidenskabelige forskere og læger som Fredens & Thybo betragter den sociale relation som en mulighedsbetingelse for hjernens plasticitet og dermed udviklingsmuligheder for borgeren, står i kontrast til den naturvidenskabelige forståelse, der i tidligere perioder dominerede inden for botilbudsområdet, hvor borgere blev identificeret med deres hjerneskade. Iøjnefaldende er det, at noget lignende synes at være sket inden for det humanistiske område, hvor det relationelle traditionelt har været omdrejningspunktet for pædagogikkens syn på udviklingsmuligheder. Relationen har fortsat betydning, men med reference til Freltofte & Juul er relationen betydningsfuld i form af færre ubehagelige oplevelser for borger og personale, idet relationen kan medføre en reduktion af brugen af fysiske magtanvendelser. I denne optik er udviklingsmulighederne begrænset af hjernens dysfunktioner, hvilket kan lede tankerne hen imod den essentialistiske forståelse, som lægestanden i de tidligere perioder har repræsenteret. Med forbehold vil vi driste os til at konkludere, at skærmning kan risikere at influere på borgerens udviklingsmuligheder i negativ retning, hvis tolkning af borgerens adfærd uretmæssigt skærmer borgeren fra erfaringer. Anvendelsen af den neuropædagogiske referenceramme på botilbud stiller således store krav til det pædagogiske personales faglige forståelse samt i høj grad til deres empatiske kompetencer i det relationelle forhold til borgeren.

Uanfægtet den neuropædagogiske referencerammes implementering på botilbud og i særdeleshed Kuno Beller screenings betydningsfulde rolle har vi mødt mange entusiastiske og håbefulde pædagoger, der i deres daglige anvendelse af neuropædagogikken i interaktionen med borgerne oplever, at borgerne udvikler sig til trods for deres hjerneskade. Vi konkluderer, at den aktuelle viden om hjernen giver grund til at tro på udviklingsmuligheder for voksne borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, men at tolkningen forbundet med at

omsætte den neurologiske viden i praksis kan udgøre en fare for at skærme borgerne fra erfaringer, der potentielt kan bidrage til udviklingsmuligheder.

Det tredje spor vi forfulgte, var *en redegørelse af hvilke historiske og samfundsmæssige tendenser, der har betydning for implementeringen af den neuropædagogiske referenceramme på botilbud*. Med udgangspunkt i Rose kan en del af forklaringen på, hvorfor den neuropædagogiske referenceramme er blevet implementeret på botilbud bestå i, at samfundet i dag ønsker, at pædagogikken skal videnskabeliggøres, samt at "psykologiens århundrede er blevet erstattet af biologien". På den baggrund kan det synes påfaldende, at udviklingspsykologien benyttes på botilbud, i kraft af Kuno Beller screeningens dominans, idet udviklingspsykologien i form af stadietænkning ikke længere afspejler opfattelsen af børns normaludvikling. Konklusionen på dette kan relateres til de samfundsmæssige krav om øget effektivisering og dokumentation, hvilket Fælles sprog II ligeledes er et symbol på.

Med et historisk tilbageblik på borgere med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne har borgernes mulighedsbetingelser ændret sig markant. Fra tidligere perioder med centralinstitutioner, tvangssterilisation og umyndiggørelse er de samfundsmæssige tendenser i dag, at borgerne er synlige, har lige rettigheder og selvbestemmelse. Tendenserne afspejler sig i policymateriale, hvor Lov om social service og handicapkonventionen i særdeleshed fremhæver, at borgerne har lige rettigheder med dertilhørende pligter. Med styringsredskaber, som blandt andre Kuno Beller screeningen, peger tendenserne ikke desto mindre i retning af et pædagogisk paradoks. Paradokset består i, at det pædagogiske personale på den ene side vægter de politiske kerneværdier højt ved tilrettelæggelsen af den pædagogiske intervention, men på den anden side bringer de samfundsmæssige krav om dokumentation det pædagogiske personale i en situation, hvor de er splittede imellem at anerkende borgernes frihed og anvende styringsredskaber, som kan dokumentere indsatsen, hvilket tilsidesætter borgernes frihed ved stigmatiseringen. En konsekvens af, at "myndighedsapparatet" har videregivet styringen til botilbuddene, er, med



reference til Dean, at borgerne bliver "underkastet" systemets dominans på grund af udviklingsalderens stigmatiserende effekt. Udviklingsmuligheder, i selvdannelsens navn, er betinget af smagsdannelse, som borgeren risikerer at blive forhindret i på grund af deres manglende frihed.

I forlængelse af de tre spor vil vi afslutningsvis give et bud på rapportens spørgsmål. Med resultaterne fra den sammenlignende analyse af de tre Kuno Beller screeninger konkluderer vi, at træfsikkerheden er varierende. Den reducerede træfsikkerhed viser sig ved, at der ses udsving på alle otte færdighedsområder hos hver enkelt borger. Det kan derved konkluderes, at ingen af færdighedsområderne viser sig mere træfsikre end andre, da udsvingene gør sig gældende på samtlige færdighedsområder. På baggrund af analysen konkluderer vi, at der er fire usikkerhedsmomenter forbundet med den reducerede træfsikkerhed.

Den første usikkerhed er, at Kuno Beller screeningen er udviklet med direkte afsæt i udviklingspsykologiens beskrivelser af normale børns udvikling. Det andet usikkerhedsmoment er, at meningsindholdet i de otte færdighedsområder ikke er defineret af Freltofte, hvilket medfører, at neuropædagogerne selv betydningstilskriver indholdet i hvert færdighedsområde. Det tredje usikkerhedsmoment er, at testen er subjekt-betinget. Udfaldet af testen er både betinget af personen, der screener, og af borgerens "dagsform". Sagt på en anden måde, hvordan borgeren opfører sig i aktivitetsudøvelsen. Det fjerde usikkerhedsmoment kan begrundes med, at der i den empiriske dataindsamling omhandlende Kuno Beller screenings træfsikkerhed deltog tre neuropædagoger med hver minimum 5 års erfaring i at screene. Det var et bevidst valg fra vores side at vælge de neuropædagoger med mest erfaring, da vi vurderede at deres erfaring med anvendelsen af screeningsmetoden, ville gøre resultatet mere validt. På baggrund af de varierende udfald af testresultaterne kan der dog stilles spørgsmålstejn ved, om neuropædagogernes erfaringer har bidraget til en større eller mindre træfsikkerhed, idet vi ikke har haft en kontrolgruppe bestående af neuropædagoger med færre års erfaring i anvendelsen af Kuno Beller screeningen.

Fordelen ved at have haft en kontrolgruppe ville være, at vi ved at sammenligne resultaterne fra kontrolgruppens screeninger med de erfarnes screeninger, ville få et billede af, om det er erfaringerne, der har betydning for Kuno Beller screeningens træfsikkerhed, eller om det er andre faktorer, der påvirker resultatet – herunder eksempelvis screeningens udformning og indhold.

*Hvordan* den neuropædagogiske referenceramme anvendes, har betydning for udviklingsmulighederne for voksne borgere på botilbud. Udviklingsmulighederne viste sig at variere, afhængigt af om neuropædagerne forholdt sig til hele den neuropædagogiske referenceramme, eller om neuropædagerne primært tog udgangspunkt i Kuno Beller screeningen. Sat på spidsen kan Kuno Beller screeningen betragtes som "diagnosticering" i pædagogiske fåreklæder. En pædagogisk praksis, som er determineret af Kuno Beller screeningen, vil således ikke betragte udvikling som en mulighed for borgere på botilbud. Med forskningsresultater udledt af neurovidenskaben vil en pædagogisk praksis, der arbejder ud fra hele den neuropædagogiske referenceramme, derimod betragte udvikling som værende en realistisk mulighed for borgere på botilbud, uanfægtet hvilken udviklingsalder borgeren har.

## LITTERATURLISTE

Andersen, N. Å. (1999). Diskursive analysestrategier. København: Forlaget Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Bayley Scales of Infant Development. (2011). Bayley Scales of Infant Development. Lokaliseret den 13. februar 2011 på World Wide Web:

[http://en.wikipedia.org/wiki/Bayley\\_Scales\\_of\\_Infant\\_Development](http://en.wikipedia.org/wiki/Bayley_Scales_of_Infant_Development)

Bendixen, H. J., Madsen, A. J., Tjørnov, J. (2003). Ergoterapeutiske begreber og begrebsmodeller med aktivitet og deltagelse i fokus. In: Borg, T., Runge, U., Tjørnov, J. *Basisbog i ergoterapi*. København: Munksgaard Danmark. (s.132-163).

Birkemose, D. (2010). "Kampen om forråelse begynder hos os selv". In: *VidensTema, nr. 5*, (s.15-18).

Birkemose, D. (2010). "Uvidenskabelige tests sætter fagligheden over styr". In: *Fokus, nr. 4*, (s.4-5).

Bjerre, S. (2009). "Tokanten udløser hård kritik". In: *Berlingske Tidende d. 13. juni 2009, 1. sektion*, (s. 6).

Bruer, J. T. (1997). "Education and the Brain: A Bridge Too Far". In: *Educational Researcher, vol. 26, nr. 8*, (s. 4-16).

Bylov, F. (2010). Den store løsladelse. En kulturhistorisk beretning om empowerment-bevægelserne blandt udviklingshæmmede 1980-1995. Et referat af Bylovs Ph.d. afhandling. Stencilat.

CFIN (2011). Hjernens plasticitet og mulighederne for genoptræning efter hjerneskade. Lokaliseret den 17 februar 2011 på World Wide Web: [www.sl.dk/.../netværk%20jacob%20blicher%20Hjernens%20plasticitet.ashx](http://www.sl.dk/.../netværk%20jacob%20blicher%20Hjernens%20plasticitet.ashx)

Christiansen, J. (2010). "Neuropædagogik – hjernen er nøglen til løsningerne". In: *VidensTema*, nr. 5, (s.4-6).

DeFelipe, J & Jones, E. G. (1991). *Cajal's degeneration and regeneration of the nervous system*. New York: Oxford University Press.

Dean, M. (2008). *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage Publications Ltd.

Det Centrale Handicapråd. (2009). *Konvention. Om rettigheder for personer med handicap*. København: Det Centrale Handicapråd.

Dybdahl, F. (2010). "Faglighed og anerkendelse er den eneste vej frem". In: *VidensTema*, nr. 5, (s.3).

Emmeche, C. & Schilhab, T. S. S. (2007). *Er en pædagogisk neurovidenskab mulig?* In: Schilhab, T. S. S. & Steffensen, B. (red.) *Nervepirrende pædagogik. En introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk Forlag.

Foucault, M. (1971). *Diskurs og diskontinuitet*. In: Madsen, P. *Strukturalisme: en antologi*. København: Forlaget Rhodos. (s. 145-162).

Foucault, M. (1982). *Afterword. The Subject and Power*. In: *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester Press. (s. 225).

Foucault, M. (2002). Overvågning og straf. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Fredens, K. (2008). Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik. Århus: Acedemica.

Freltofte, S. (2007). Udviklingsalder hos voksne udviklingshæmmede. Kalundborg: Forlaget Bakkedal ApS.

Freltofte, S. (2009). Neuropædagogik.

Lokaliseret den 7. december 2010 på World Wide Web:  
[http://www.denstoredanske.dk/Krop,\\_psyke\\_og\\_sundhed/Psykologi/Psykologiske\\_termer/neurop%C3%A6dagogik?highlight=neurop%C3%A6dagogik](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/neurop%C3%A6dagogik?highlight=neurop%C3%A6dagogik)

Freltofte, S. & Petersen, V. (2008). Hjerner på begynderstadiet. Valby: Borgens forlag.

Gadamer, H-G. (1960). "Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip". In: *Sandhed og metode*. Nørhaven: Viborg 2004. (s. 277-292).

Gade, A. (1999). Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab. København: Forlaget Frydenlund.

Geiger, D.M., Smith, D.T. & Creaghead, N.A. (2002), "Parent and Professional Agreement on Cognitive Level of Children with Autism". In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 4, (s. 307-312).

Gerlach, C. (2007). Den menneskelige ontogeneses betydning for læring: hjernens udvikling. In: Schilhab, T. S. S. & Steffensen, B. (red.) *Nervepirrende pædagogik. En introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk Forlag. (s. 70-90).

Gram, B. (2011). PAS-test. Lokaliseret den 1. marts 2011 på World Wide Web: [http://www.chk-sja.dk/Laese/PAS-test/126139832412\\_1.shtml](http://www.chk-sja.dk/Laese/PAS-test/126139832412_1.shtml)

Hammershøj, L. G. (2001). "Selvdannelse og nye former for socialitet – technofesten som eksempel". In: *Dansk Sociologi*. 2/01. (s. 23-43).

Hammershøj, L. G. (2006). "Det lille selvdannende menneske". In: *Dansk pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 3. (s. 60-67).

Hammershøj, L. G. (2007a). "Identitet versus selvdannelse". In: *Vera. Identitet og dannelse*. Nr. 41. (s. 36-45).

Hammershøj, L. G. (2007b). "Selvdannelse og det sociale under forandring". In: *Dansk pædagogisk Tidsskrift*. nr. 4. (s. 10-17).

Heede, D. (2004). Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault. København: Museum Tusulanuns Forlag.

Helene Elsass Center. (2011a). Om CP. Lokaliseret den 27. januar 2011 på World Wide Web: [http://www.elsasscenter.dk/om\\_cp.6](http://www.elsasscenter.dk/om_cp.6)

Helene Elsass Center. (2011b). +Habilitering og +Habiliteringsforløb. Lokaliseret den 27. januar 2011 på World Wide Web: <http://www.elsasscenter.dk/hab.6>

Helene Elsass Center. (2011c). MiTii – et virtuelt internetbaseret træningssystem. Lokaliseret den 27. januar 2011 på World Wide Web: [http://www.elsasscenter.dk/6storage/256/14/info-ark\\_-\\_mitii.pdf](http://www.elsasscenter.dk/6storage/256/14/info-ark_-_mitii.pdf)

Holmskov, H. & Skov, A. (2007). Veje til reelt medborgerskab. Ringsted: Servicestyrelsen, Handicapenheden.

Hvilshøj, U. (2009). Neuro-. Lokaliseret den 07.12.10. på World Wide Web:

[http://www.denstoredanske.dk/Samfund,\\_jura\\_og\\_politik/Sprog/Fremmedord/Sammens%C3%A6ttningsled/neuro-?highlight=neuro](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Fremmedord/Sammens%C3%A6ttningsled/neuro-?highlight=neuro)

Hylander, I & Guvå, G. (2006). "Grounded theory som teorigenererende metodologi". In: *Psykologiske & Pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag. (s. 269-292).

Kant, I. (2005). Kritik af dømmekraften. Frederiksberg: DET lille FORLAG.

Kirkebæk, B. (1993). Da de åndssvage blev farlige. Holte: Forlaget SOCPOL.

Kirkebæk, B. (2001). Normaliseringens periode. Holte: Forlaget SOCPOL.

Kirkebæk, B. (2010). Almagt og Afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer. København: Akademisk Forlag.

KL. (2004). Fælles sprog II. Dokumentation af afgørelser på det kommunale ældre- og handicapområde. Lokaliseret den 18. januar 2011 på World Wide Web:  
[http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id\\_39034/ImageVaultHandler.aspx](http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_39034/ImageVaultHandler.aspx)

Koch, L. (2000). Tvangssterilisation i Danmark 1929 – 67. København: Nordisk Forlag A/S.

Kruuse, E. (2008). Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag. Viborg: Dansk psykologisk Forlag.

Kvale, S. (1997). Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview. Introduktion til et håndværk. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvalikombo. (2010). Kvalikombo. Det kan nytte – metodikken version 2012. Lokaliseret den 10. oktober 2010 på World Wide Web: <http://www.kvalikombo.dk/>

Larsen, P-E. (1997). Det Ka' Nytte. En introduktion til og oversigt over teori og virksomhed. Arbejdshæfte nr. 1. Rønnede Tryk ApS.

Larsen, P- E. (2010). Den pædagogiske referenceramme "Det Kan Nytte". Lokaliseret den 11. januar 2011 på World Wide Web: <http://vestkysthusene.esbjergkommune.dk/Vestkysthusene/Reference%20ramme.aspx>

Liljegren, J. (1999). "Om neuropædagogik". In: *Kognition & Pædagogik*, nr. 32, juni, 8. årgang, (s. 19-30).

Mehlsen, C. (2004). "Kampen om barndommens tid". In: *Asterisk*, nr. 19, 2004. (s. 24-26).

Mogensen, J. (2007). "Den foranderlige hjerne". In: *Hjernesagen*, april, nr. 2 (s. 8-9).

Moser, T. (2007). Kropsforankret læring og aktivitet som pædagogiske begreber. In: Schilhab, T. S. S. & Steffensen, B. (red.) *Nervepirrende pædagogik. En introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk Forlag. (s. 120-141).

Møller, L. (1990). Rapport over et udviklingsprojekt. Det Ka' Nytte. Et handicap er hvad vi gør det til. Frederiksborg Amt, Social- og sundhedsforvaltningen.

Nielsen, J. (2004). "En lige højre fra de udviklingshæmmede". In: *Socialpædagogen*, nr. 19, (s.4-9).



Nygren, P. & Fauske, H. (2010). *Handelekompetence og ideologi - Individ, profession og samfund*. Dansk Psykologisk Forlag.

Oettingen, A. V. (2001). *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almenpædagogik*. Århus: Forlaget Klim.

Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F. & Merabet, L. B (2005). "The Plastic Human Brain Cortex". In: *Annu. Rev. Neurosci*, nr. 28. (377-401).

Pedersen, L. M. & Rørbæk, M. (2010). "Forskning: Vi mangler viden om udviklingshæmmede". In: *Socialpædagogen*, nr.10,(s.4-8).

Rasmussen, K. (2008). "Kronik: De bortgemte". In: *Information*, 1. sektion, (s. 18-19).

Ringmose, C. (2002). "ICF, specialpædagogik og neuropædagogik". In: *Kognition & Pædagogik*, nr. 46, december, 12. årgang, (s. 6-11).

Ritzer, G. (2005). *Encyclopedia of Social Theory*. Sage Publications, Inc.

Rose, N. (2009). *Livets politik - biomedicin, magt og subjektivitet i det 21. århundrede*. Dansk Psykologisk Forlag.

Rønn, E. M. (1996). *De fattige i ånden. Essays om kultur, normalitet og ufornuft*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Schmidt, L-H. (1998a). "Socialpædagogikkens genkomst". In: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 1, 1998, (s. 12-23).

Schmidt, L-H. (1998b). "Utraditionel dannelse". In: *Sørensen, B. H. (red.). Det æstetiske i et Dannelsesperspektiv. DHL*. (s. 9-28).

Schmidt, L-H. (1999). *Diagnosis III – Pædagogiske forhold*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Schmidt, L-H. (2005). *Om respekten*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Socialministeriet. (1998). *Vejledning om Sociale tilbud til voksne med handicap*. København: Socialministeriet.

Socialministeriet. (2011). *ServiceLOVEN – Bekendtgørelse af lov om social service*. Lokaliseret den 18. januar 2011 på World Wide Web:  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133043>

Stanford-Binet. (2011). *Stanford-Binet Intelligence Scales*. Lokaliseret den 13. februar 2011 på World Wide Web:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Stanford%E2%80%93Binet\\_Intelligence\\_Scales](http://en.wikipedia.org/wiki/Stanford%E2%80%93Binet_Intelligence_Scales)

Steffensen, B. (2004). "Tema: Hjerne og læring – mod en ny neuropædagogik". In: *AGORA – tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner*, nr. 6, (s. 3-5).

Steffensen, B. (2007). *Det lærende selv i et pædagogisk perspektiv*. In: Schilhab, T. S. S. & Steffensen, B. (red.) *Nervepirrende pædagogik. En introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk Forlag. (s. 179-202).

Sørensen, D. & Hansen, C. (2000). *De handler om livskvalitet. Kommunikation og samspil mellem mennesker. En håndbog for praktikere*. Hillerød: Frederiksborg Amt, Social- og psykiatريفorvaltningen.

Sørensen, K. (2009). *Kvinde lever med kun én hjernehalvdel*. Lokaliseret den 16. februar 2011 på World Wide Web: <http://jp.dk/nyviden/article1850064.ece>

Thybo, P. (2000). "Et fælles grundlag for neuropædagogik". In: *Kognition & Pædagogik*, nr. 37, september, 10. årgang, (s. 21-32).

Thybo, P. (2004). "Neuropædagogik i terapeutisk og specialpædagogisk praksis – en introduktion". In: *Agora – tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner*, nr. 6, (s. 99-118).

TV2. (2007). "Er du åndssvag?". Lokaliseret den 3. oktober 2010 på World Wide Web: <http://shop.tv2.dk/product.php?pid=15>

Videnscenter Skanderborg Sølund. (2010). Neuropædagogik i et relationelt perspektiv. Lokaliseret den 15. november 2010 på World Wide Web: <http://www.skanderborg.dk/Default.aspx?ID=27820>

Villadsen, K. (2006). Forord til den danske udgave. In: Dean, M. *Governmentality. Magt og styring I det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur. (s.9-25).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Process*. London: Harvard University Press.

Wittenberg, G. F. (2009). "Neural plasticity and treatment across the lifespan for motor deficits in cerebral palsy". In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, nr. 51. (s.130-133).

Weltzer, H. (2007). *Kuno Beller's udviklingsbeskrivelse af småbørn – et pædagogisk hjælpemiddel*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Winther-Jensen, T. (2009). Pædagogik. Lokaliseret den 7. december 2010 på World Wide Web: [http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,\\_karriere\\_og\\_ledelse/P%C3%A6dagogik\\_og\\_uddannelse/P%C3%A6dagogik,\\_didaktik\\_og\\_metodik/p%C3%A6dagogik?highlight=p%C3%A6dagogik](http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/p%C3%A6dagogik?highlight=p%C3%A6dagogik)

Wurtmann, R. J. (2008). "Synapse Formation and Cognitive Brain Development: effect of docosahexaenoic (DHA) and other dietary constituents". In: *Metabolism*, nr. 57, supplement 2, (s. 6-10).

# BILAG

## BILAG 1 – INTERVIEWGUIDE

Emne	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål	Uddybende spørgsmål
<b>Erfaring</b>		<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan har du erhvervet din viden om neuro-pædagogik?</li><li>- Hvor længe har du arbejdet med neuropædagogik?</li><li>- Hvordan betragter du neuro-pædagogik?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Er det igennem uddannelse, kurser, praksis etc.?</li><li>- Som en forståelsesramme, metode, arbejdsredskab?</li></ul>
<b>Beskrivelse af neuropædagogik</b>	Hvad kendetegner den neuropædagogiske forståelsesramme som botilbuddet arbejder ud fra?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvad forstår du ved en neuropædagogisk tilgang?</li><li>- Hvad mener du neuropædagogik kan bidrage med i arbejdet med den enkelte borger i botilbuddet?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvad er neuropædagogik for dig?</li></ul>
<b>Specifik neuropædagogisk tilgang</b>	Hvordan anvendes den viden som er skabt på baggrund af en neuropædagogisk forståelsesramme i det daglige arbejde med borgere i botilbud?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor stor en betydning har neuropædagogik i dit daglige pædagogiske arbejde?</li><li>- Hvordan anvender du konkret den neuropædagogiske tilgang i dit daglige pædagogiske arbejde?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor bevidst er du om, at det er neuropædagogik du bruger? Tager du eksempelvis udgangspunkt i borgerens hjerneskade, udviklingsalder etc.?</li></ul>

<p><b>Formål med anvendelsen af neuropædagogik</b></p>	<p>Hvorfor er neuropædagogik en værdifuld forståelsesramme i arbejdet med borgere i botilbud?</p>	<p>- Kan neuro-pædagogik bidrage til at skabe en meningsfuld hverdag for den enkelte borger i botilbuddet?</p>	<p>- Hvis ja, gør det dig mere målrettet eller specifik i dit pædagogiske arbejde?</p> <p>- Hvis det ikke bidrager til en meningsfuld hverdag, anvender du så neuropædagogikken med et andet formål?</p>
<p><b>Neuropædagogisk screeningsmetode</b></p>		<p>- Hvad består en neuropædagogisk screening af?</p> <p>- Hvad er din rolle i forbindelse med en neuropædagogisk screening?</p> <p>- Hvor ofte screener du den enkelte borger i botilbuddet? Og sker der i tidsintervallet mellem screeningerne en målbar udvikling i forhold til den enkelte borgers udvikling eller trivsel?</p> <p>- Hvem har udviklet den screeningsmodel som anvendes her i botilbuddet?</p>	<p>- Beskriv hvordan en neuropædagogisk screening kan udføres.</p> <p>- Susanne Freltofte, Sølund-modellen, andre?</p>

## BILAG 2 – SPØRGSMÅL TIL FOKUSGRUPPEINTERVIEW JANUAR 2011

Vi starter med at vise de 6 udviklingsprofiler til neuropædagerne.

1. Hvordan oplevede du din rolle som ”besvarer”? Det vil sige, hvordan var det at være med til en screening på egen borger, men udelukkende som den der besvarer spørgsmålene? Og hvordan afviger det fra måden du normalt udfører en Kuno Beller på?
2. I hvilket omfang har Kuno Beller indvirkning på, hvordan I planlægger jeres pædagogiske intervention?
3. Vi kan forstå at I lige efter screeningerne var overraskede. Men hvor overraskede er I nu over resultatet?
4. Hvilke faglige overvejelser gør I jer i forhold til at anvende Kuno Beller screeningen efter I har set resultaterne?
5. Hvad tror I kan være forklaringen på, at både gennemsnit og størstedelen af de fremkomne udviklingsaldre, er lavere i den nyeste Kuno Beller screening?
6. Efter vi har været ude på alle botilbuddene og har erfaret at der i daglig tale refereres til 1 udviklingsalder. Hvad betyder det? Og hvordan finder man frem til 1 udviklingsalder ud fra de 8 udviklingsaldre på færdighedsområderne?
7. Kender I til andre testredskaber der bliver benyttet, med det formål at finde borgernes funktionsniveauer, herunder stærke og svage sider?

## BILAG 3 – FÆLLES SPROG II PÅ BORGER A

### Fælles sprog II – Borgerens hverdagsliv

Skema A: Borgerens hverdagsliv

Svar kategorier	Udførelse Hvordan udfører borgerne følgende aktiviteter/handlinger?				Betydning Hvad betyder det for borgeren at aktiviteter/ handlinger udføres på denne måde?		Bemærkninger Præcisering af borgerens udsagn.
	Udfører selv	Udfører hele aktiviteten	Udfører ikke selv aktiviteten	Ikke relevant	Oplever ikke begrænsninger	Oplever begrænsninger	
Aktiviteter i et hverdagsliv →							
Arbejde/ uddannelse			X		X		"Både personalet og jeg bestemmer"
Kontakt til familie og venner ↓			X		X		"Skal have hjælp af personalet"
Interesser / hobbyer			X		X		"Bestemmer selv aktiviteter, men skal have hjælp"
Måltider		X			X		"Klarer det selv, men nogle gange med hjælp"
Personlig hygiejne		X			X		"Gør det selv"
Daglig husførelse			X		X		"Det gør 'C'" (red. rengøringsdamen)"
Vedligeholdelse af bolig og have			X		X		"Det gør personalet"
Indkøb		X			X		"Sammen med personalet"
At komme omkring			X		X		"Sammen med personalet"
Ønsker og prioriteter							"Vil gerne kunne gå til købmanden selv"
Andre bemærkninger							



## Fælles sprog II – Den faglige vurdering

### B1. Den faglige vurdering.

Aktiviteter.	Funktionsniveau.	Ikke relevant	Notater – bemærkninger.
At spise.	1		
At drikke.	1		
At bade.	1		
At vaske sig.	1		
At pleje kroppen		3	
At klæde sig af og på.	1		
Toiletbesøg.	1		
At færdes i egen bolig.	0		
At sikre indkøb af hverdagens vare		3	
At lave mad.		3	
At gøre rent.		3	
At vaske tøj/linned.		3	
At færdes udendørs.		2	
At anvende kollektive transportmidler		2	
At flytte sig.	0		
At forebygge forværring af sygdom/tab i funktionsevne.		3	
At sikre sammenhæng i hverdagens aktiviteter.		2	

### B2. Mentale/fysiske funktioner – Har borgeren mentale/fysiske funktionsnedsættelser, der giver begrænsninger i hverdagen?

Mentale funktionsnedsættelser	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fysiske funktionsnedsættelser.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Retningsgivende mål.  Fastholde  Lindre/understøtte.