



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Evaluering af ATLASS som kursustilbud til medarbejdere og forældre på Heimdal og Langagerskolen**

Høgsbro, Kjeld; Ringø, Pia; Burholt, Alice Katrine

*Creative Commons License*  
Ikke-specificeret

*Publication date:*  
2014

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*  
Høgsbro, K., Ringø, P., & Burholt, A. K. (2014). *Evaluering af ATLASS som kursustilbud til medarbejdere og forældre på Heimdal og Langagerskolen.*

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# **Evaluering af ATLASS som kursustilbud til medarbejdere og forældre på Heimdal og Langagerskolen**

**Kontekst, intention, reception og virkningsmekanismer**

**Udkast til diskussion**

**September 2014**

Pia Ringø  
Alice Burholt  
Kjeld Høgsgbro

Institut for Sociologi og Socialt Arbejde  
Aalborg Universitet

## Indhold

Introduktion .....	3
Datamaterialet.....	4
Analytiske principper.....	4
Afrapportering .....	4
Medarbejderdelen af ATLASS-kurset.....	5
Kursets indhold.....	5
Tematiske problemstillinger undervejs i forløbet.....	6
Kursisternes udbytte .....	9
Formidlingsmæssige overvejelser .....	12
Refleksioner over medarbejderkursets indhold.....	13
Udviklingen i sygefravær .....	21
Reaktioner på belastninger .....	21
Familiedelen .....	24
Forældrenes overordnede indtryk .....	24
Det vigtigste udbytte i forhold til det sociale og det faglige.....	24
Dag 1.....	25
Dag 2.....	31
Dag 3.....	35
Dag 4.....	38
Overordnede analytiske overvejelser.....	41
Ideer til et klarere koncept for familiedelen .....	44
Evaluering af hjemmebesøg i forbindelse med ATLASS-Family .....	46
Deltagernes vurdering af hjemmebesøgene.....	46
Undervisernes overvejelser og vurderinger .....	47
Forskerens overvejelser .....	48
Dilemmaer og udfordringer.....	50
Medarbejderdelen .....	50
Familiedelen .....	51
Den overordnede problematik .....	52
Referencer .....	54

## Introduktion

Evalueringen angår uddannelses tilbuddet ATLASS i en særlig komprimeret form hvor forløbet er blevet gennemført på 3 dage plus 2 opfølgende dage for 74 ansatte og 4 kursusdage plus 2 hjemmebesøg for 3 familier. Evalueringen angår kursets funktion i forhold til familiernes og medarbejdernes situation og udfordringer.

Evalueringen følger principperne for SIMREB (Høgsbro 2010), hvilket betyder at den tager udgangspunkt i de to institutioners forsøg på at forbedre samspillet mellem brugere og professionelle. Ligesom principperne for institutionel etnografi inddrager den spørgsmålet om deltageres daglige udfordringer og fokuserer på samspillet mellem denne livsverdens sammenhæng og den kontekst af sociale sammenhænge, det institutionelle tilbud indgår i (Smith 2005).

Det, som ikke er umiddelbart synligt i forbindelse med gennemførelse af et sådant kursustilbud, kan være:

1. Hvordan undervisningen indgår som element i brugernes livsverden i den bredeste betydning af dette begreb. Dvs. hvilken betydning tilbuddet har i beboernes hverdagsliv, livshistorie og personlige udvikling set i forhold til de øvrige sociale relationer, familierne er involveret i.
2. Hvilke elementer i kursets organisering, pædagogik, problemforståelse og fysiske rammer som har særlig betydning for skabelsen af en sammenhæng for deltagerne.
3. Hvordan dagligdag og evnen til at håndtere problematiske situationer påvirkes af kurset og hvilken funktion dette har i forhold til medarbejdernes og familiernes trivsel.
4. I hvor høj grad rammebetingelserne for kursustilbuddet påvirker prioriteringer, relationer og pædagogik.

Evalueringen vil således afdække, hvordan den funktion ATLASS-kurset og det særlige koncept den udspringer af påvirker tilbuddets dagligdag og se på, hvordan disse virkningsmekanismer relaterer sig til overordnede principper og problemforståelse. Evalueringen vil tillige se på hvordan dette særlige koncept løser en række problemer i forholdet mellem rammebetingelser og pædagogiske opgaver.

Blandt de virkningsmekanismer, som kan tænkes afdækket ved en sådan undersøgelse, vil der ofte være ikke-erkendte dysfunktionelle elementer i pædagogik, relationer og fysiske rammer som kan påvirke receptionen af kursets indhold.

På denne måde har SIMREB som evalueringsdesign tidligere været anvendt i forbindelse med undersøgelse af botilbud til mennesker med udviklingsforstyrrelser, traumatiske hjerneskader og mentale funktionsnedsættelser (Høgsbro 2002, 2007; Høgsbro et. al. 2012). Det har i denne sammenhæng leveret materiale til:

1. Opdatering af virksomhedsplaner og udadvendt oplysningsmateriale.
2. Justering af arbejdsgange og samarbejdsrelationer mellem forskellige faggrupper.
3. Justering af pædagogiske principper.
4. Mindre ændringer af fysiske rammer (disse kan være svære at ændre).
5. Ændring af rammebetingelser (i mindre grad eller som en mere langvarig proces).

Vi håber således at vi med nærværende rapport kan inspirere til overvejelser omkring kursets fremtidige udformning og anvendelsesmuligheder.

### **Datamaterialet**

Det samlede datamateriale omfatter:

1. Observationer af kursusforløb omfattende 2 hold à 20 kursister plus observationer af familiekursus og de opsøgende hjemmebesøg.
2. Observationer på Langagerskolen og Heimdal af daglige rutiner og samspil mellem beboere/elever og medarbejdere.
3. Samtaler med medarbejdere i forbindelse med observationer.
4. 2 kvalitative interview med kursusledere og undervisere efter kurset med fokus på kursets målsætning, opbygning og grundlæggende idé.
5. 3 individuelle kvalitative interview med tre familier efter kurset og efter de opfølgende dage.
6. 6 kvalitative fokusgruppeinterview med medarbejdere efter kursusforløbet.
7. Spørgeskema udfyldt af samtlige medarbejdere efter det samlede kursusforløb.
8. Institutionernes egne sygefraværstatistikker.
9. Et review af kursets litteraturgrundlag.

### **Analytiske principper**

Ligesom det generelt er princippet indenfor traditionen for institutionel etnografi, søger man at identificere en eller nogle enkelte gennemgående 'problematikker', som karakteriserer samspillet mellem brugernes livsverden og tilbuddets struktur, diskurser og rammebetingelser (Smith 2005). Der lægges således særlig vægt på problematikker som belyses og identificeres i flere forskellige data. Der lægges i forbindelse med SIMREB desuden vægt på at identificere idegrundlag, potentialer og løsningsmuligheder knyttet til efteruddannelses tilbuddet, der peger konstruktivt fremad mod løsninger der kan forbedre tilbuddet for brugere og personale. I denne sammenhæng er tilgangen *realistisk*, idet den søger løsninger der ikke blot er ideale i pædagogisk forstand, men også er realisable i forhold til rammebetingelser og rekruttering af personale. Analysen bæres grundlæggende af et begreb om faglig bæredygtighed, hvor man undersøger sammenhængen mellem arbejdskrav, medarbejderressourcer og organisatoriske rammer.

### **Afrapportering**

Undersøgelsens resultater præsenteres i denne rapport der henvender sig til personale og ledelse. Rapporten og dens konklusioner diskuteres på møder med personale (eventuelt opdelt i undergrupper) og ledelse, hvorefter den færdiggøres til eksternt brug.

Undersøgelsen vil eventuelt efterfølgende blive diskuteret i internationale forskningssammenhænge, ligesom resultater fra undersøgelsen kan tænkes at indgå i internationale publikationer.

## Medarbejderdelen af ATLASS-kurset

### Kursets indhold

Kurset indeholdt en række forskellige elementer:

1. Et systemteoretisk element som gennemgår Bronfenbrenners tilgang med fokus på barnet som en del af flere større systemer. Nogle mikrosystemer som indeholder de nære relationer, som påvirker barnet og kan påvirkes af barnet (familie, skoleklasse etc.). Et mesosystem som forbinder disse forskellige mikrosystemer. Exosystemet som påvirker barnets mikrosystemer og dets mesosystem (institutioner, forældrenes vilkår etc). Makrosystemet som sætter kulturelle og økonomiske betingelser. Over tid vokser barnets erfaring og viden om de forskellige systemer.
2. Et udviklingspsykologisk element med fokus på menneskets psykologiske udvikling, især hvad angår kontakt og interaktion med omverdenen. Sociale kommunikative kompetencers udvikling, evne til kollektiv opmærksomhed, følelsesmæssige udtryk. Det understreges indledningsvis at man vil distancere sig fra en dikotomi mellem normaludvikling og fejludvikling og i stedet tale om typisk udvikling og anderledes udvikling.
3. En introduktion til mindfulness med fokus på M som mental træning der styrker helbred, aflastning og evne til at være nærværende, samt opmærksomhed overfor egne følelser.
4. Et neurologisk element med fokus på den overordnede biologiske opbygning af hjernen med fokus på dens fleksibilitet og evne til at omstille sig og ændre struktur under indflydelse af læring og kontekst. Spejlneuroner har særlig opmærksomhed.
5. Et element der kobler kognitive teorier med ATLASS, hvor ideen om typisk og anderledes udvikling gennemgås med fokus på opmærksomhed, eksekutive funktioner, theory of mind, mentalisering, central coherence og læringsstile.
6. Et element om sansning, perception og opmærksomhed med fokus på hvordan vi sorterer stimuli og information illustreret med forskellige cases. Undervejs stilles hypotetiske spørgsmål til eksempler på atypiske former for sansning og reaktion på stimuli og information.
7. Et element om stress med fokus på forskellige definitioner, stress som patogen tilstand, arbejdsmiljøets betydning samt sammenhæng mellem forventninger, krav, ressourcer og stress.
8. Et element om copingstrategier i forhold til stress med fokus på individuelle stressprofiler, individuelle reaktioner på stress, præstationsevne under stress og forskellige individuelle copingstrategier i forhold til stress. Herunder også kognitivt beredskab i forhold til stress som sense of coherence, fornemmelse af kontrol, tolkning af samspil og stress som kollektiv reaktion.
9. Et element som dels diskuterer målinger af respondentens copingstrategier i forhold til stress, dels indleder gruppearbejdet med skemaer, der skal udfyldes i forbindelse med udvalgte beboere/elever som man oplever har udfordret det pædagogiske arbejde.
10. Et element der handler om motivation og forandring med fokus på vanskelige eksistentielle valg hvor der indfinder sig en form for ambivalens. Derudover en introduktion til

spørgsmålsformuleringer og samtaleøvelser der kan fremme refleksion, deltagelse og motivation.

11. Et element der opsamler resultatet af gruppearbejdet i en række fremlæggelser som kommenteres først af deltagerne og til sidst af instruktørerne.

### Tematiske problemstillinger undervejs i forløbet

I forhold til spørgsmålet om begreberne '*typisk og anderledes udvikling*' fremhævedes det som nødvendigt at være åben for de anderledes måder at udvikle sig på, som følges af mennesker med fx autisme og også at medtænke økosystemet som udviklingen foregår indenfor (familie, opvækstmiljø), og at komme væk fra ideen om at se bestemte udviklinger som 'forsinket'. Budskabet problematiseredes til en vis grad af deltagere, der pegede på problemet med at definere målene, hvis man ikke har nogen norm for udviklingen og problemet samtidig defineres som komplekst.

I forhold til spørgsmålet om *kommunikative kompetencer* blev det diskuteret hvorvidt behov, følelser og perception er den samme for mennesker med autisme, hvorimod måden at udtrykke det socialt er anderledes. Der nævnes deres problemer med rollelege, samt fleksibilitet og forhold til regler og man tog fat i spørgsmål som hvordan problematisk adfærd skal forstås – som beregnende eller ondskabsfuld og hvorvidt man kan tale om flydende grænser mellem det bevidste og det ubevidste.

Autismen præsenteredes som mere kompliceret end ADHD. I de cases, der blev fremlagt, var der dog flere forskellige fortolkningsmuligheder. Enten oplever de verden anderledes eller også aflæser de det sociale samspil forkert. Konklusionen var bl.a. at de er mere forskellige indbyrdes end typiske børn. Også her dukker der ubesvarede spørgsmål op. Således spørges der, om det er fordi typiske børn har evnen til at efterligne hinanden. Med reference til Wing bliver dette besvaret som et spørgsmål om at kunne leve sig ind i autismen.

*Mindfulness* temaet bliver domineret af en diskussion om hvad der fremkalder situationen, som kaldes mindfulness. Der fremstår to fortolkninger blandt oplægsholderne. En hvor M kan være en tilstand man kommer i i forbindelse med bestemte aktiviteter som man af samme grund kan sørge for at opsøge/prioritere. En anden hvor M er en eksklusiv tilstand som fremkaldes under dertil udviklede øvelser i mental træning. Funktionen af børnenes særinteresser, stofmisbrug og sport diskuteres i forhold til M, og der nævnes at M kan være et alternativ til Ritalin. De to fortolkninger efterlod deltagerne med en vis forvirring omkring selve teknikken og dens funktion.

I forbindelse med *hjernens struktur* er der en vis usikkerhed omkring funktionen af dette element. Nogle opfatter det som 'nødvendig teori' og som 'noget at hænge tingene op på'. Men da konklusionerne er at vores billeder af hjernen ikke kan sige noget om autisme, er spørgsmålet om elementet egentlig giver en relevant viden.

Til spørgsmålet om *diagnosernes betydning* er budskabet at de primært tjener en funktion som fælles sprog. De er et hjælperedskab men de er ikke sandheden om det enkelte barn. Børnene som

er målgruppen for institutionerne er som regel også tidligt skadede, og der stilles spørgsmål ved om 'det rene autismetilbud' i denne forbindelse møder børnene der hvor de er.

*Theory of Mind* fremlægges som en væsentlig del af vores forståelse af hinandens motiver. I den efterfølgende diskussion rejser nogle kursister spørgsmålet om muligheden for fejlslutninger. Desuden kommer man ind på nødvendigheden af at børnene får lov til at fejle, for hvis man ikke indimellem lader dem gøre noget galt, lærer de ikke noget.

Et eksempel med børn med Aspergers syndrom der sent lærer at tale, fordi de ikke forstår talens funktion leder til en diskussion af forskellige *læringsstile*: At ryge i detaljen – Balance/ubalance – Alle kan genkende lidt – i perioder. ATLASS lægger vægt på at bruge sin viden om disse forstyrrelser/forskelle, hvilket fører videre i en diskussion om forskelle i vores forhold til sansning. Nogle elever/beboere søger fysisk kontakt via provokationer, og der er således store forskelle på hvordan børnene søger sansemæssige stimuli. Nogle oplever et ubehag ved strømper. Sådanne individuelle særheder opdages ofte ved et tilfælde. Ofte opleves det som 'generel modstand', og det er i sådanne tilfælde vigtigt at stoppe op og finde ud af hvad der er problemet. Noget af kursets fundamentale pointe knyttes til metaforen om 'isbjerget': At se isbjerget fremfor bare at ville regulere adfærden. Generelt mener man at sansestimulationens betydning undervurderes.

Forholdet mellem *læring og adfærdsregulering* og spørgsmålet om hvordan man etablerer fysisk kontakt tematiseres. Især når der er tale om mennesker med sansebombardement. Hvordan regulerer vi mængden af indtryk, hvilket fører over i neurologiske overvejelser omkring frontallappens rolle, forældrene som informanter om sansemæssige særheder, og spørgsmål omkring eventuel overdreven hensyntagen. I processen fra sansning til perception sker der en frasortering af indtryk. Når sanseindtryk er i modstrid med hinanden, bestemmes perceptionen af en hierarkisk ordning af sanserne. Syn overtrumfer lyd. Gestaltning. Gennemgang af opmærksomhed og hvordan den kan snydes.

*Stress* forstås som noget der skabes i et større økosystem af familie, forældres arbejdsplads mm., men der opstår uenighed om definitionen. En definition tager udgangspunkt i stress som en almen menneskelig betingelse som både har positive sider (engagement og koncentration) og negative (overbelastning af det mentale og biologiske system) når stressniveauet er for højt og vedvarende. En anden definition reserverer stressbegrebet til de situationer hvor tilstanden er patologisk. S knytter sig til anspændthed, omgivelsernes krav, tidspres og relationen mellem omgivelser og individ. Stress har fysisk-biologiske effekter som er skadelige, og stress reducerer det sociale overskud. Forventninger har effekt på stress, og stress forstås således som en balance mellem forventninger og muligheder, hvor begge er knyttet til omgivelserne og en internalisering af omgivelsernes krav.

Det understreges at ATLASS flytter fokus *fra adfærd til trivsel*. Man skal droppe pædagogiske former som kræver ressourcer, stresser og ikke virker, og høje stressniveauer skal tolkes som advarselstegn. Visse former for problematisk adfærd skal tillige omfortolkes som copingstrategier overfor stress. Man forventer at eleverne har store problemer med stress pga. deres specielle problematikker sensorisk og socialt. Deres adfærd kan derfor i visse tilfælde forstås som



tillærte copingstrategier, som ændrer stress til udfordringer. Det er meget forskelligt hvordan børn reagerer – nogle kan blive stressede over at få en gave. Stress kan således være udgangspunkt for læring, hvis den er håndterlig og afgrænset.

Nogle deltagere syntes dog at sådanne brede stressdefinitioner er for diffuse og ville gerne have at begrebet stress blev afgrænset til de patogene former, hvor stress knytter sig til manglende kontrol, uforudsete ting og manglende social støtte.

Det bliver fremhævet at flere og flere får øje på den måde eleverne håndterer stress, men at der er stadig meget vi ikke ved/forstår. I visse tilfælde kan vores pædagogik således virke stressende, uden at vi er klare over det. Desuden kan stressniveauet være skabt af forhold som ligger uden for vores kundskab om barnet og fx er knyttet til sociale begivenheder som dødsfald, jul osv. Det bliver noteret som en generel erfaring at nogle forældre har nemmere ved at snakke om problemerne som stressrelaterede end som autismerelaterede.

Det centrale er menneskers forskellige *oplevelse* af trusler og *oplevelse* af at kunne mestre situationen. Efterbearbejdning og tillidsforhold kan være afgørende. Situationer er kun tilsyneladende ens. Det handler om balancen mellem krav og ressourcer. For store krav = stress. For store ressourcer = kedsomhed. Performance er optimal når der er ligevægt, og 'Flow' fremkaldes i den rette balance.

Pædagogikken må således fokusere mere på forudsigelighed end på skemaer, idet skemaer kan virke stressende på nogle af børnene, og pædagogikken må tage højde for at der eksisterer forskellige copingstrategier hos forskellige børn. Dernæst må man være opmærksom på at stress smitter, således at pædagogernes stress smitter til børnene.

I kursets sidste del indgår der øvelser med *stressreduktionsplaner*. Der viser sig visse vanskeligheder med at oversætte interessante overvejelser til skemaets felter. Hvordan fortolker man en konkret konflikt - er det udtryk for drilleri eller stress? Mønstrene i de konkrete situationer kan være uigennemskuelige. Hvad er udløsende faktorer? Hvad er 'alderssvarende'? Hvordan tager man højde for forskelle mellem forældre, og belastningen af forældrene? Mange faktorer kan vurderes som både stressende og afstressende. Hvornår er egne impulser årsag til stress? Når copingstrategien er kontrol, kontrol, kontrol – hvordan skal man så forholde sig til dette? Et barn der bruger mange kræfter på at holde styr på alt – stresser det ham eller afstresser det ham? Behov for voksenkontakt karakteriseres som belønning og fratages ham som straf. Hvornår gør de det 'med vilje' og hvad vil det sige? Omgivelsernes manglende forståelse. Stressende at blive skældt ud, når man ikke forstår begrundelsen. Svaret på de mange uafklarede spørgsmål bliver, at man må gå på opdagelse i de problemer de har.

Gruppearbejdet fremmer åbenlyst forståelsen selvom denne 'større forståelse' også leder til større forvirring. Nogle synes det skulle være lavet af de team som rent faktisk arbejder med den pågældende elev, således at man i udgangspunktet havde et fælles kendskab til det barn man talte om. Andre synes at det er spændende og udfordrende at skulle forklare situationen overfor udenforstående og eventuelt få bud på nye løsninger.

Den *motiverende samtale* har til formål at forandre adfærd og skabe motivation. Det bliver dog et spørgsmål om den eksplicite systematik giver den noget. I en konkret fremvisning af fokuspersion

og samtalepartner identificeres der forskellige former for styring af dialogen i form af spørgsmål, nysgerrighed og facilitering. Der gives eksempler på at kunne udforske ambivalens som udgangspunkt for at facilitere en beslutning. At være tilstede og undersøge i stedet for at være styret af et specielt produkt. At forandring og udvikling hænger sammen og bæres af den indre motivation. Der gennemgås forholdet mellem motivation, mål og ambivalens. Det er afgørende at man er motiveret for det mål, man vælger. Ambivalens fremlægges som grundlæggende eksistentielt vilkår, idet ingen beslutninger træffes med 100 % sikkerhed. Dette kombineres med forestillingsevne, dvs. evnen til at kunne overskue alternativer og forestille sig forløb. Der gives eksempler på lukkede og åbne spørgsmål. Lukkede spørgsmål fremkalder modstand og døvhed. Samtidig betragtes en vis modstand som et grundvilkår. Samtalepartneren må gå med modstanden. Åbne spørgsmål fremmer lysten til at fortælle. Lukkede spørgsmål indeholder ofte en præference. Anerkendende udsagn kan opleves som overdrevet, og her fremlægges det som en forskel på dansk og engelsk kultur, hvor det engelske kursus fremstod som overdrevet i sin fremstilling af anerkendelse. Troværdighed er således et vigtigt men i høj grad kulturelt defineret aspekt i kommunikationen.

### Kursisternes udbytte

Til spørgsmålet om *hvilke elementer i ATLASS-kurset deltagerne kan huske fra egen deltagelse, kollegernes omtale eller det materiale fra kurset som du har set, fordeler svarene sig som følgende:*

	I høj grad %	I nogen grad %	Slet ikke %	I alt %
Økosystemteori/Bronfenbrenner.	29	65	6	100
Udviklingspsykologi	32	65	3	100
Neurologi/forståelsen af hjernens udvikling og funktion	25	73	2	100
Kognitive teorier, perception og sanser/typiske og atypiske træk	31	68	2	100
Stressforståelse: De biologiske konsekvenser	43	56	2	100
Stressforståelse: Personlige copingstrategier	60	40	0	100
Stressforståelse: Børnenes copingstrategier	56	44	0	100

Det er således navnlig *de personlige mestringsstrategier i forhold til stress* som har gjort indtryk og sat sig spor i erindringen, mens det i ringere grad er forståelsen af hjernens biologi og funktion og de mere systemteoretiske betragtninger over familie og opvækst.

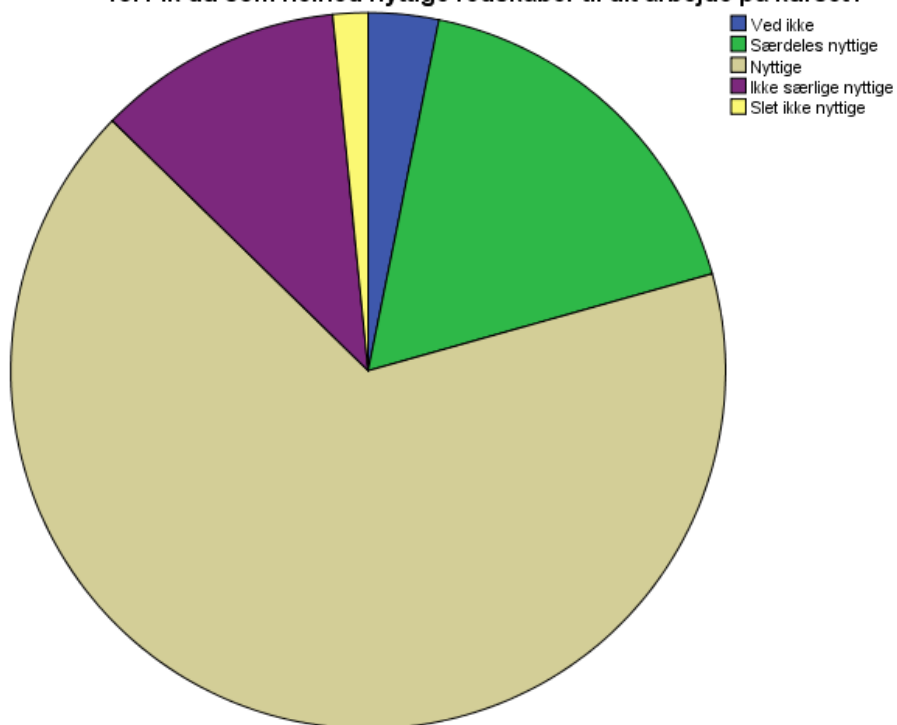
Når det gælder *den konkrete brug af kursets redskaber* i den efterfølgende dagligdag, fordeler svarene sig således, når der spørges om, hvilken pædagogisk metode fra ATLASS-kurset man har brugt her i den sidste måned:

	Flere gange %	Enkelte gange %	En enkelt gang %	Slet ikke %	I alt %
Gennemgået det enkelte barn og fastlagt et stressreduktionsprogram.	5	11	19	65	100
Diskuteret det enkelte barns Stressreduktionsprogram med kolleger	14	32	19	35	100
Tænkt over hvordan du takler din egen stresssituation	33	46	5	16	100
Diskuteret min fagpersonlige rolle ift. det enkelte barn med kollegerne	21	38	11	30	100
Anvendt mindfulness i hverdagen	21	25	11	43	100
Overvejet stressende faktorer i din personlige situation på arbejdet	35	40	18	8	100

Det er således ikke særligt mange medarbejdere der har anvendt det konkrete skema til en konkret udredning af barnets situation som redskab i deres arbejde. Kurset har snarere sat sig som en større opmærksomhed på egne psykiske arbejdsbelastninger, hvor man her også til en vis grad har inddraget mindfulness som teknik til at kontrollere sit stressniveau.

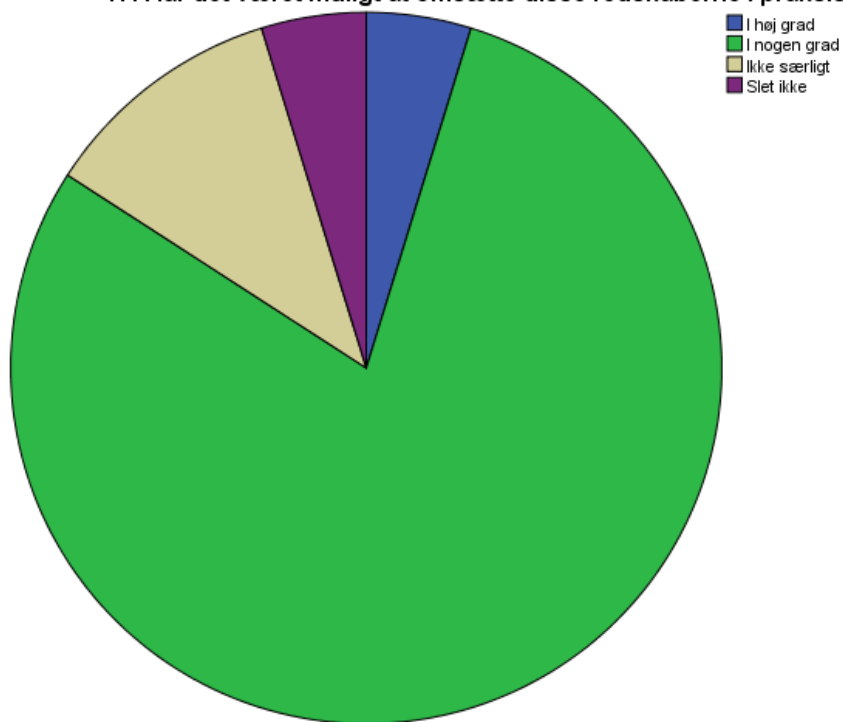
På spørgsmålet om det har været muligt at omsætte kursets redskaber i praksis, fordeler svarene sig således:

16. Fik du som helhed nyttige redskaber til dit arbejde på kurset?



Og på spørgsmålet om hvorvidt det har været muligt at omsætte disse redskaber i praksis, fordeler svarene sig som følger:

17. Har det været muligt at omsætte disse redskaberne i praksis?



## Formidlingsmæssige overvejelser

Opstillet som korte opsummeringer af den respons der kom fra deltagerne umiddelbart efter kurset, ser listen således ud:

1. Rytmien oplæg-diskussion-pause virker passende.
2. Input er overvældende og synes præget af manglende stram prioritering og 'sense of coherence'.
3. Nogle deltagere lægger særlig vægt på betydningen af erfaringsudveksling deltagerne imellem.
4. Nogle synes at visse elementer er velkendte og dermed overflødige.
5. Nogle efterlyser mere viden om handlemuligheder.
6. Historisk gennemgang af stressbegrebet er muligvis overflødigt.
7. Det synes at være en vigtig del af konceptet at instruktørerne jævnlige understreger tvivlen og den manglende viden – de prøver ikke at overtrumfe deltagere der stiller kritiske spørgsmål til oplæggene.
8. Den tilbagevendende instruktion af mindfulness virker positivt – både som 'pause' og som illustration af metodens anvendelse.
9. Øvelsen hvor deltagerne vandrer rundt i grupper på baggrund af oplevelser af hvad der er stressende, illustrerer udmærket de individuelle forskelle.
10. Instruktørerne er gode til at lade fortolkningsmulighederne stå åbne.
11. Øvelser med identifikation af egne copingstrategier afslører ikke i tilstrækkelig grad, hvad denne viden skal brugers til.
12. Video om hvordan man ændrer stresssituationen ved at tænke anderledes om situationen virker lidt som en reklamefilm med en simplificering af problemerne. Hvordan ændrer man reelt følelser og tankegang? Der mangler en mere dybdepsykologisk refleksion og overvejelser omkring sociale krav og diskursers betydning.
13. Øvelsen omkring casen: Nogle grupper blev stående på første side. De mange sider og rubrikker syntes kun at kunne udfyldes med korte stikord på baggrund af meget kort diskussion. Der er 13 rubrikker som skal udfyldes med vurderinger på en time. Nogle deltagere oplevede det som useriøst. I nogle grupper erstattes udfyldelsen af skemaet med en diskussion af hvad der bringer i affekt og hvordan det kan afhjælpes. Sporadiske forsøg på stressprofil.
14. I dialogen mellem instruktører og deltagere virker deltageres konkrete eksempler på problemstillinger ofte 'opløsende' på instruktørernes ideale fordringer.

Spørgsmålet er om kurset rent organisatorisk sætter sig mellem to stole:

1. Et kursus arrangeret over nogle dage for en blandet gruppe medarbejdere uden praksisfællesskab. I forhold til dette skal kursusdagene samles og øvelserne har primært eksemplificerende funktion. Man skal ikke forvente at få udviklet sin indsats i vanskelige sager. Gruppearbejdet og kommunikationstemaer ses som øvelser i kollegial supervision og træning i hurtig tilegnelse af overblik over børn man måtte overtage.

2. Et kursus hvor deltagerne har en fælles praksis, de ønsker at forbedre. Her spredes kursusgangene over en længere periode fx en dag hver 14. dag. Kursusgangen indeholder teori, diskussion og øvelser. Hver kursusgang afsluttes med øvelser hvor deltagerne de efterfølgende dage skal prøve noget nyt. Kursusgangen indledes med diskussion af erfaringer, forsætter med ny teori og afsluttes med at delstagerne får en opgave. Diskussionen antager karakter af supervision og målet er at forbedre indsatsen i forhold til en problematisk praksis.

Funktionen af den første model er primært at introducere til konceptet og øve sig i tværfaglig kollegial kommunikation og koncentreret formidling af erfaringer med enkelte børn. Funktionen af den anden model er primært at udvikle den enkeltes arbejde med konkrete børn og grupper af børn indenfor et kollegialt team.

### Refleksioner over medarbejderkursets indhold

ATLASS-kursets indhold betragtes i det følgende som værende baseret på bestemte forestillinger om bestemte problemstillinger på Langagerskolen og på bo- og aflastningstilbuddet Heimdal. Gennem et 5-dages efteruddannelsesforløb for personalegruppen og gennem viden indenfor de bestemte områder som ATLASS-kurset repræsenterer, forventes det at personalet bliver bedre rustet til at tackle de, på kurset, præsenterede problemstillinger. Som det gør sig gældende med alle former for indsatser (efteruddannelse, socialpædagogik, behandling), så medfører bestemte problemforståelser en måde at betragte mennesket og dets problemstillinger, der samtidig udelukker fokus på andre former for viden og indsatser. Der fokuseres således ofte på en afgrænset del af menneskets livssammenhæng som repræsenterer bestemte problemer der kan løses ved hjælp af de tilgængelige redskaber og indsatser.

ATLASS-kursets afgrænsning af problemet hænger sammen med en bestemt teoretisk forståelse af de centrale problemstillinger (epistem), som samtidig peger på (*indikerer*) muligheder for at afhjælpe, reducere, tackle eller fjerne dele af disse problemstillinger gennem efteruddannelse af personalegruppen. Det vil samtidig sige, at der fra kursusudbyderne, fra rekvirenten (Heimdal/Langagerskolen), såvel som fra personalegruppens side er bestemte forventninger til effekten af indsatsen. Denne identifikation af særlige problemer som efteruddannelsesstilbuddet vil afhjælpe, det teoretiske grundlag herfor samt forventninger til bestemte resultater af indsatsen udgør den *model*, som følgende rapport har til hensigt at identificere.

### Problemforståelse

ATLASS-kursets autismeforståelse trækker dels på en traditionel forståelse for autismeproblematikken hvor autisme defineres som værende en udviklingsforstyrrelse karakteriseret ved repetitiv adfærd og dysfunktionelle (svækkede) evner til social interaktion og kommunikation: "*A disorder of neural development characterised by impaired social interaction and communication and by restricted and repetitive behaviour*" (APA 2000). Samtidig udfordrer ATLASS-kurset denne mere generelle autismeforståelse og præsenterer en beskrivelse af autismeproblematikker som varierede og individuelle "*Diagnoser siger ikke noget om det enkelte*

*menneskes behov / udvikling*” (ATLASS pp). Den traditionelle diagnostiske autismeforståelse udfordres ved at placere menneskets individuelle udvikling som en del af flere systemer, herunder de relationelle, situationelle og institutionelle sammenhænge mennesket indgår i. Dette systemteoretiske element ekspliciteres ved Brofenbrenners økologiske model hvor menneskets position som en del af flere større systemer betones. Der skabes en bevidsthed om hvordan gensidige påvirkninger mellem et barns systemer (familie, institution mv) har betydning for barnets udvikling og der lægges vægt på hjernens fleksibilitet og evne til at omstille sig og ændre struktur under indflydelse af læring og kontekst. Denne mere relationelle autismeforståelse præsenterer på den ene side et opgør med mere traditionelle autismeforståelser fra det forhenværende DSM-4 system, og repræsenterer på den anden side nye perspektiver på autismeproblematikker som det (måske) i højere grad ses i de nye diagnostiske manualer (DSM-5). Ved at betragte menneskets adfærd i samspil med institutionelle tilbud og familie præsenteres et opgør med, eller alternativ til, diagnosesystemernes forhenværende universelle handlings- og retningsanvisende funktion i institutionelle sammenhænge hvor symptomer observeres og behandles isoleret. ATLASS-kurset præsenterer i forlængelse heraf en anden antagelse om menneskelig (neurotypisk og atypisk) udvikling, adfærd og reaktioner der, især for mennesker med autisme-spektrum forstyrrelser, har grundlæggende betydning for disses trivsel og adfærd. Barnets (problem)adfærd betragtes som symptomer, ikke på en sygdom eller defekt, men som symptomer på stress. Og barnets problematiske, eller udfordrende adfærd betragtes som individuelle mestringsstrategier i situationer og sammenhænge hvor stimuli og udfordringer ikke modsvarer barnets funktionsniveau. Problemadfærd skal således forstås som værende mestringsbestræbelser der, fra barnets perspektiv er virkningsfulde om end kun kortvarigt. Samtidig har ATLASS-kursets mere relationelle autismeforståelse en væsentlig funktion for kursets overordnede formål; nemlig at medarbejdere og omsorgspersoner placeres som værende væsentlige kilder til barnets reaktioner og adfærd (stress) i bestemte institutionelle sammenhænge. *Numerous studies have identified that carer stress plays a significant role in episodes of challenging behaviour and can mediate within a stressful encounter* (Hauser-Cram et al 2001; Dumas et al 1991).

### *Når sansning er anderledes*

Den neurotypiske og den atypiske hjerne gennemgås i kursets første del gennem detaljerede beskrivelser af menneskets neurologiske funktioner og udvikling. Forskellig former for sansning, perception og opmærksomhed ved ASF og ADHD gennemgås med særligt fokus på hvorledes den menneskelige sansning er subjektiv og repræsenterer store sansemæssige og perceptuelle forskelle. Forskelle i sansning, perception og opmærksomhed ved ASF og ADHD har betydning for børnenes forskellige stress-tærskler og medfører individuelle og forskellige reaktioner ved udfordringer og stimuli ”*Mange af de udfordringer vi står i som professionelle i arbejdet med børn og unge med ASF/ADHD er direkte påvirket af forskelle i udvikling, sansning, perception og opmærksomhed*” (ATLASS pp). Identificerede stressorer og coping-mekanismer ved børn med ASF og ADHD forventes at variere i forhold til den ”normale neurologiske” (neurotypiske) udvikling, og de anderledes udviklingsmåder og børnenes problematiske reaktioner og adfærd betragtes i forlængelse heraf som værende udslag af overstimulering og manglende overensstemmelse mellem omverdenens krav og barnets ressourcer. ”*Stress er vores fysiske og psykiske respons på situationer*

der truer eller udfordrer os, og som kræver en form for tilpasning”(ATLASS pp). Ved at betragte barnets problematiske adfærd som værende *stressreaktioner* på ydre stimuli der ikke modsvarer barnets neurologiske funktionsniveau, præsenteres en autismeforståelse hvor stressorer hos målgruppen søges forklaret gennem en neurologisk og neuropsykologisk forståelse for barnets varierende stresstærskel og copingmekanismer i forskellige sammenhænge (Goodwin, Groden, Velicer, Lipsitt, Baron and Hofmann 2006). Denne forståelse for ASF/ADHD videreføres til personalets coping og intervention med målgruppen. Der lægges hermed op til at personalet forstår barnets adfærd som coping, og ikke som problemadfærd. Hermed er det ikke personalets rolle at stoppe barnets mestring, men derimod at anerkende den udfordrende adfærd som mestringsstrategier, og samtidig forsøge at vise nye stier.

### *Centrale tematikker*

1. Medarbejdere og omsorgspersoner placeres som værende kilde til barnets reaktioner og adfærd (stress) i bestemte institutionelle sammenhænge. *“Stress i personalegruppen kan have signifikant betydning for hvordan personalegruppen forstår og fortolker udfordrende adfærd hos målgruppen, hvilket har betydning for såvel udvikling og implementering, såvel som monitorering af omsorgs- og støtte initiativer såvel som udviklings- og uddannelsesplaner”* (ATLASS beskrivelse p 2)
2. Stress placeres som væsentlig forklaringsmodel i forhold til børnenes adfærd. Stressens årsag forbliver uklar. Dog fremhæves spejlneuronernes funktion som en neurologisk funktion der skaber forbindelser mellem mennesker, og det konkretiseres gennem praktiske og konkrete eksempler hvorledes ”stemninger smitter”. Personalets mentale tilstand placeres som en central virkningsmekanisme i forhold til børnenes stress (problematiske adfærd), og konfliktnedtrapning afhænger ligeledes af personalets mentale evne til at vælge korrekte copingstrategier.
3. Personalet placeres hermed som redskab til at tackle børnenes adfærd. Intention: at personalegruppen opnår redskaber til at identificere stress og copingstrategier hos dem selv såvel som hos brugerne af tilbuddet. Det forventes at ATLASS-kurset ikke kun bidrager med indsigt, men også med redskaber til at udvikle og implementere Stress Reduktions Planer på individniveau, med blik for relationen mellem individ og omverden ”The transaction between the person, their relationships and their environment” (ATLASS beskrivelse p 2).

Med baggrund i ovenstående problemdefinitioner er ATLASS-kurset udviklet som et svar på det stigende fokus på betydningen af stress for menneskelig trivsel og evner til at tackle udfordrende livsbegivenheder. ATLASS-kurset præsenterer i forlængelse heraf især kognitive og neuropsykologiske tilgange, og mindfulness-baserede aktiviteter inddrages som ’selvteknologi’ hos personalet.



### *Perspektiver på stress*

Stressforståelser, stresscoping og mindfulness indgår som centrale elementer i kurset. I forbindelse med undersøgelsens fokusgruppeinterviews med personalegruppen fremkom en grundlæggende enighed om, at ATLASS-kursets fokus på stressforståelser og coping især bidrog med ny viden om forebyggelse, reduktion og behandling af stress i den institutionelle hverdag. Samtidig fremkom en pluralisme af forklaringer da personalet skulle pege på *hvad* der udløser stress hos den enkelte, hos kollegaer, eller hos børnene. Det fremkom i den forbindelse uklart for personalegruppen *hvad* der i så fald konkret skulle forandres eller *hvilke* tiltag, og hvilken *handling* eventuelle stressreaktioner burde medføre. Er det personalet og disses stresstærskel, håndteringsstrategier, adfærd og reaktioner der skal ændres? Er det børnenes? Er reduktion af stress et spørgsmål om bedre ledelse? Og hvad med de organisatoriske rammer og forudsætningerne for det pædagogiske arbejde og pædagogiske praksisser der måske ikke modsvarer barnets behov og dermed optrapper konflikt- og stressniveauet?

ATLASS-kurset præsenterer ikke svar på ovenstående indledende ubesvarede spørgsmål fra personalegruppen, derimod præsenteres teorier om virkningerne af at arbejde med stress, coping og mindfulness – og især kognitive og neuropsykologiske tilgange anvendes som forklaringsramme. De præsenterede tilgange indenfor stressforskningen fungerer dels som refleksionsgrundlag i forhold til udviklingen af indsatser til målgruppen gennem målrettede behandlings- og problemløsningsinterventioner, og dels gennem arbejde med egne stressprofiler og øvelser i stresscoping og mindfulnesssteknikker, der forventes overført til den institutionelle hverdag.

Stressforståelser, stresscoping og mindfulness har i de senere år budt sig til som effektiv hjælp til selvhjælp blandt medarbejdere i forskellige institutionelle sammenhænge, og har vundet indpas indenfor ledelses- og organisationsudvikling både internationalt og nationalt. Stress er på få år blevet 'Big Business', som det ligeledes pointers af McCreadie and McDonnell: *A growing number of both voluntary and public sector organisations who support and provide services for complex and vulnerable people, are adopting this way of working and conceptualizing systems of support from a stressreduction perspective; as such they have found the ATLASS approach helpful in responding to the need of individuals, their families and the staff who offer support*" (ATLASS p 3).

ATLASS-kursets fokus på stress og stresshåndteringsredskaber tilføjer det pædagogiske arbejde en ny dimension og det forventes at stress-identifikationsredskaber og det guidede arbejde med copingstrategier og mindfulnessøvelser på kurset, kan fremme de "eksekutive funktioner", altså de dele af hjernen, som styrker evnen til "at tænke sig om", før der handles, for hermed at mestre (styre) de følelsesmæssige reaktioner i arbejdet med de særligt udfordrende børn og unge. De eksekutive funktioner omhandler højere hjernefunktioner (meta-kognition) og selvregulering, herunder andre "selv" mekanismer som selvmotivation, selvtiming, selvorganisering, selvproblemløsning og selvhæmning (Barkley 2013 – pp) *"De eksekutive funktioner ligger bag individets tilpasningsevne, dets evne til selvrefleksion og dets evne til at tænke over sig fremtid. Eksekutive funktioner gør det muligt for individet at guide sig selv i forhold til personlige mål og udholde frustration eller udsat belønning"* (Elsinger 1996 – pp) Konfliktnedtrapping og bedre arbejdsmiljø forventes at være blandt effekterne på personalesiden.

I kursets første del beskrives hvorledes stress skabes i et større økosystem af familie, institution og omverden, og knytter sig til omgivelsernes krav og forventninger, manglende kontrol, uforudsete ting og manglende social støtte. Det forventes, på den anden side, at tillærte copingstrategier kan ændre stress til udfordringer og medvirke til at stress bliver udgangspunkt for læring. Der lægges vægt på hjernens fleksibilitet og evne til at omstille sig og ændre struktur under indflydelse af læring og kontekst. *"Hjernens formbarhed gør at det er vigtigt at lægge mærke til, hvad vi fokuserer på. – Det du giver opmærksomhed, giver du også energi – og det du giver energi vokser"*(pp) *"Hvor end vi retter vores hjernes opmærksomhed hen så er det der, vi skaber og styrker hjerneforbindelser. Hvis vi retter opmærksomheden hen på positive/negative ting, er det de forbindelser, der skabes og styrkes"* (Schwartz 2002).

Det interessante er, hvorledes udvikling og læring tænkes og udformes i forhold til målgruppen med baggrund i den del af menneskets livssammenhæng som relaterer sig til de præsenterede stressforståelser og copingstrategier. I forhold til målgruppens udvikling fremhæves (især) hjernens neurologiske funktioner. Træning (gentagelser), herunder pædagogisk praksis i arbejdet med børn med autisme, skaber nye signaler og sikrer automatisering *"Jo mere træning – jo mere myelin findes og jo hurtigere går signalerne"* (ATLASS pp). Implicit i denne antagelse eksisterer en positiv forventning om kontekstens såvel som målrettede interventioners betydning for hjernes funktionsniveau, (en *kompetenceudviklende* tilgang). Disse neurologiske forståelser, som ATLASS-konceptet præsenterer, rejser nogle spændende, men uafklarede og ofte modsatrettede problemstillinger i forhold til kursets målsætning i de efterfølgende samtaler med personalet.

I kursets gennemgående argumentation betragtes stress som værende en delvist uønsket, udløsende faktor i forhold til problematisk, konflikt- eller selvskadende adfærd hos barnet / den unge. Med baggrund i forudgående præsenterede hjerneforskning, udvikles hjernen dog også, netop gennem udfordringer der skaber nye forbindelser – Faren for institutionalisering og reduceret mulighed for at udvikle adfærds- og handlestrategier tilpasset det omkringværende samfunds komplekse krav og forventninger synes reduceret ved et ensidigt fokus på at reducere stress. Men spørgsmål er, hvordan denne balance etableres?

Der lægges vægt på, at der skabes en balance mellem krav og ressourcer. Flow fremkaldes i den rette balance. Grundlaget for at opnå denne balance og for målrettet 'behandling' og problemløsningsinterventioner i den pædagogiske praksis diskuteres i forhold til forskellige traditioners opfattelse af en mental tilstand hvor krav og forventninger er tilpasset menneskets ressourcer og handlemuligheder. Den ideale tilstand hvor en oplevelse af 'flow' opnås, relateres dels til et salutogenetisk perspektiv, præsenteret af Aaron Antonovsky (1979, 1987). En tilstand der bringer følgende fordele med sig:

- Giver struktur til, foregriber og klargør udfordringer, både indadtil og udadtil, i et livsforløb ("fornemmelse af forståelighed")
- Fremmer evner, som er nødvendige for at imødegå udfordringer på en hensigtsmæssig måde ("fornemmelse af håndterbarhed")
- Giver mulighed for at anerkende udfordringerne som noget, der fortjener, at man investerer sin opmærksomhed ("fornemmelse af meningsfuldhed")

I det salutogenetiske perspektiv er der fokus på mentale copingstrategier, på det enkelte menneskes mestring. Det vil indenfor dette perspektiv være et spørgsmål om hvordan det enkelte menneske forstår eller begriber, håndterer eller finder mening med de ting, det udsættes for. Mens et salutogenetisk perspektiv ikke repræsenterer et fokus på menneskets oplevelse uden handling eller oplevelse uden håndtering, repræsenterer mindfulness og nyere stressteorier i ATLASS-kurset derimod et skift fra den traditionelle (psykiatriske behandlingstraditions) handlingsorientering, til et fokus på oplevelse og accept. Mindfulness og stress-coping, åbner for tilgange rettet mod en mental tilstand udenfor menneskets fysiske handling(srum), som en mere grundlæggende accept af verden, der ikke nødvendigvis skal føre til handling. Dette italesættes på forskellige måder af personalegruppen:

*”Jeg er nødt til at acceptere at det nytter ikke noget at jeg sidder og siger ej så svært kan det heller ikke være, men det kan det bare godt. Og det kan jeg godt mærke men det er jo også bare at jeg skal arbejde med mig selv og min egen forståelse af dem og min handicapforståelse. Det snakker vi tit om, at de ikke har så meget handicapforståelse men jeg er også nødt til at have en eller anden handicapforståelse”*

*”Hvilken handicapforståelse synes du så der blev præsenteret på kurset?”*

*”Jamen jeg synes faktisk at det var helt vildt spændende det der med at se på det med normaludviklingen. Det synes jeg faktisk var helt vildt fedt fordi der jo så blev præsenteret hvad er det så der kan gå galt og hvad har det så af indvirkning på individet at der er noget der går galt i den tidlige spædbarnsudvikling, fordi det giver en forståelse af at det er bare ikke lige noget man kan lave om og man er nødt til at acceptere at det er sådan, og så må man lære at arbejde med det på den bedst mulige måde”*

*”Kurset har gjort at jeg siger cope i forhold til på en måde at skulle sætte sine egne arbejdsambitioner ned i forhold til at man ikke går ned med stress eller bliver syg med stress”*

*”Men jeg kan godt mærke på mig selv at nogle gange er det træls at der er andre elever som kan fylde helt vildt og man er ikke rigtig indover. Så det accepterer jeg nok mere nu. Også for ens kollegaers skyld, når man ikke når at dele mere og sparre mere omkring et problem eller et dilemma eller en familiesituation der er på sådan en”.*

Tilsammen præsenterer ATLASS-kurset elementer der skal fremme menneskets mentale mestrings- og copingstrategier når det konfronteres med små, såvel som større udfordrende begivenheder i livet. Stress præsenteres i ATLASS-kursets indledende elementer som værende skabt i et større økosystem af familie, institution og omverden, og knytter sig til omgivelsernes krav og forventninger, manglende kontrol, uforudsete ting og manglende social støtte. Løsningen på stressreaktioner bliver, uanset årsag, derimod opbygget gennem stress-identifikationsredskaber og

individuelle copingstrategier der forventes at fremme de ”eksekutive funktioner” og dermed større individuel kontrol over individuelle følelsesmæssige reaktioner (80/20-model). Sammenhængen, eller ’den røde tråd’ mellem kursets elementer synes ikke altid lige tydelig. Det ’transcendente’ (det mentale og stresscoping forstået som en individuel tilstand af kontrol og accept), repræsenterer kun en del af ATLASS-kursets samlede materiale, men synes at have slået igennem hos personalegruppen og det forbliver uklart hvorledes (eller hvorvidt) denne viden kobles til kursets mere økologiske og systemiske elementer med henblik på at skabe en balance hvor institutionelle og omverdenrelaterede krav matcher målgruppens ressourcer.

På et mere grundlagsteoretisk niveau er det interessant at bemærke hvorledes kursets fokus og formidling af mindfulness, som en accept af nuet og en accept af eksisterende problemstillinger, præsenterer et brud med tidligere psykiatريفorståelser, såvel som det mere generelle WHO-inspirerede perspektiv, hvor menneskets evner, muligheder og ’pligt’ til at handle og realisere planer og fastsatte delmål via oplysning, undervisning, kognitivt selvarbejde og adfærdsregulering, er det centrale. Det kognitive ’selv-arbejde’ er med de præsenterede ’mindfulness’ tilgange og de relaterede stressforståelser ikke rettet mod forandring af en situation, men er derimod rettet mod mental kontrol og accept af ting man ikke kan ændre, og mere omfattende: en accept af nuet. I erkendelsesteoretisk forstand er dette et brud med handle- og forandringsorienteringen i de tidligere adfærdsregulerende praksisser. Konfliktnedtrapning og bedre arbejdsmiljø forventes at være blandt effekterne på personalesiden. Og stressreduktion bliver et pædagogisk mål i sig selv:

*”Ja og det er også noget af det jeg har fået med. Vi er en aflastningsinstitution så et eller andet sted hvis vi ikke når så langt med barnet, så er der i hvert fald mulighed for at vi kan stressreducere dem mens de er her, så de måske kan få noget udvikling hjemme i hjemmet. Så det er ikke altid at vi skal tænke, at barnet skal nå hertil inden at det kommer herfra. At det måske også skal have lov til at slappe af”*

*”Det er også i ordet, det er aflastning fordi mor og far skal have lidt ro”*

*”Det er jo også med i ATLASS, at det også er familien der skal være der. Så hvis nu at vi kan gøre, at børnene kommer væk fra forældrene så forældrene kan komme ned i stress, så kan de måske udvikle på dem når de kommer hjem”*

Hvad der fremstår klart i personaleinterviewene er, at stress kan have mange årsager både hos personale og børnene/ de unge på institutionen. Mennesker er forskellige. I nogle tilfælde fremhæves de institutionelle rammer som årsagen til oplevelser af stress, som i ovenstående interview. Hos andre fremhæves interaktionen med børnene, andre igen fremhæver ledelsesform, rammer og strukturer. Fælles er dog at ATLASS-kurset lægger op til at personalet kan arbejde med stressreduktion og coping, uanset årsag, med henblik på at etablere mere effektive håndteringsstrategier og selvteknologier indenfor de eksisterende institutionelle rammer. I ovenstående interviewuddrag omsættes kursets stressforståelse til en ’accepterende’ tilgang til verden, hvor stressreduktion bliver målet i sig selv. Grundlæggende fungerer ATLASS-kursets indledningsvise økologiske modeller og relationelle autismeforståelse således primært

underbyggende for en forståelse for den neurotypiske og atypiske adfærd, samt en placering af medarbejdere og omsorgspersoner som væsentlige kilder til barnets reaktioner og adfærd (stress) i bestemte familiemæssige og institutionelle sammenhænge. Stress placeres hermed som væsentlig forklaringsmodel i forhold til børnenes adfærd. Stressens årsag forbliver uklar. Dog fremhæves spejlneuronernes funktion som en neurologisk funktion der skaber forbindelser mellem mennesker og det konkretiseres gennem praktiske og konkrete eksempler hvorledes ”stemninger smitter”. Personalets mentale tilstand placeres som en central virkningsmekanisme i forhold til børnenes stress (problematisk adfærd) og konfliktnedtrapning afhænger ligeledes af personalets mentale evne til at vælge korrekte copingstrategier. Der synes på baggrund heraf at eksistere en grundlæggende dobbelthed i kursets indhold, hvor det forbliver uklart hvorvidt, eller på hvilken måde, de anvendte stressforståelser og -strategier relateres til de mere grundlæggende forståelser for udviklingsforstyrrelser, således at viden om hjernens fleksibilitet og evne til at omstille sig og ændre struktur under indflydelse af udfordringer, læring og kontekst fastholdes i den pædagogiske praksis.

### *Tentativ konklusion*

Det må på baggrund af observationer af kursets forløb og efterfølgende interview med medarbejdere konkluderes, at stressforståelser, copingstrategier og mindfulness-øvelser ikke kan være eneste løsning på dysfunktionelle omgivelser, pædagogiske praksisser, eller samfundsmæssige betingelser for arbejdslivet, ej heller på neurologiske funktionsnedsættelser. Stressforståelser, copingstrategier og mindfulness må betragtes som strategier der kan slukke brande i forbindelse med udfordrende livsbegivenheder, eller en stresset hverdag, således at der frigives energi og overskud til udvikling, læring og forandring hos målgruppen. Netop derfor er det væsentligt at elementer og specialiseret viden om målgruppens problemstillinger, samt viden om socialpædagogiske tilgange fastholdes, uddybes og udvikles, eventuelt i samspil med mere populære tendenser og bevægelser indenfor feltet, herunder stressforståelser, coping og mindfulness.

Man kan diskutere hvorvidt det store fokus på stress tager form som en individualisering af problemerne, såvel som af medarbejderen, på flere niveauer: Neurologisk fremhæves spejlneuroner med den hensigt at vise at ”stemninger smitter”. Personalets mentale tilstand smitter af på børnene og beskrives som en virkningsmekanisme der bidrager til stress hos børnene (og dermed børnenes problematiske adfærd som igen stresser medarbejderne). Hermed skabes en mulig cirkelsluttende bevægelse og spørgsmålet er om resultatet i sidste ende kan blive, at medarbejderen i højere grad bliver fanget i en spiral af selvbebrejdelse der virker kontraproduktivt for stresshåndteringen? Der synes dog ikke at være belæg for denne hypotese i de første fokusgruppeinterviews. Derimod synes den modsatte tendens at kunne spores i interviewene i form af ansvarsfralæggelse, accept af ’de ting der ikke kan ændres’ (udviklingsforstyrrelser), mindre fokus på udvikling af målgruppen og større fokus på blot at reducere stress og undgå konflikter. Denne reception af kurset synes også indikeret af svarene på spørgeskemaet. Medarbejderne har i højere grad brugt kurset til at afdæmpe egne stressreaktioner og i mindre grad inddraget de konkrete analytiske redskaber i forståelsen af barnets situation. Dette udelukker selvfølgelig ikke at kurset har udviklet en mere generel forståelse for barnets situation.

### Udviklingen i sygefravær

Heimdal har i en periode fra juni 2013 til juni 2014 afrapporteret sygefraværet blandt samtlige medarbejdere tilknyttet Heimdal. Statistikken viser en faldende tendens fra juni til oktober 2013 efterfulgt af en markant stigning i november og igen en faldende tendens i forårmånederne 2014, hvor sygefraværet så igen stiger markant i maj og juni 2014. Det er ikke muligt på baggrund af disse tal at sige noget afgørende om kurssets indflydelse på sygefraværet.

### Reaktioner på belastninger

Kursusdeltagerne udfyldte fire måneder efter kurssets afslutning et spørgeskema med spørgsmål, der angik følelsesmæssige reaktioner på udfordrende adfærd fra børnenes side.

Hvad angik det som de umiddelbart oplevede som årsagerne til sådanne situationer fordelte svarene sig således:

Misforståelse i medarbejdernes kommunikation med børnene	43 %
Afslag på børnenes ønske	68 %
Krav til børnene	84 %
Konflikter <i>mellem</i> børnene	30 %
Ændringer i den daglige struktur	29 %
Situationer, der har været nye for børnene	18 %
Misforståelse mellem medarbejdere	6 %

Medarbejderne vurderer således kravene til børnene og misforståelser mellem medarbejdere og børn som det der giver anledning til konflikter, mens det sjældent er misforståelser medarbejderne imellem.

Medarbejderne blev tillige spurgt til deres følelsesmæssige reaktioner på den udfordrende adfærd. Her fordelte svarene sig således:

	Næsten Altid %	Oft %	Somme Tider %	Sjældent %	Næsten Aldrig %	Total %
Ængstelse/utryghed	0	5	30	34	31	100
Vrede vendt mod børnene	0	2	15	39	45	100
Magtesløshed	2	11	45	36	7	100
Frustration	3	16	44	34	3	100
Ærgrelse	2	14	40	27	18	100
Opgivenhed	0	0	8	55	37	100
Føler mig krænket	0	2	21	36	42	100
Føler mig fagligt udfordret	13	27	44	13	3	100

Det er således primært magtesløshed, frustration og ærgrelse der er de fremherskende følelser, selvom nogle også somme tider kan føle en vrede mod børnene og opleve at de er utrygge i situationen. Følelse af magtesløshed, frustration og ærgrelse kan fortolkes som udtryk for at man

mangler de rette instrumenter til at håndtere konflikterne eller rutinen til at reagere instinktivt korrekt i de pågældende situationer.

Angående konflikthåndtering fordeler svarene sig på følgende måde, når man spørger til hvilken tanke de sad tilbage med da de sidst oplevede en voldsom episode eller konflikt med et barn:

Svartype	Andel der fremhæver netop denne overvejelse i %
Hvis jeg havde håndteret situationen bedre, kunne konflikten være undgået	14
Konflikten opstod, fordi jeg var stresset	2
Jeg kunne ikke have undgået konflikten, for barnet var utilregnelig	23
Bare jeg vidste, hvorfor barnet optrådte som han eller hun gjorde.	45
Der opstår altid konflikter i de her situationer, det er en del af jobbet	15
Total	100

Her er det slående at netop svarmuligheden ”Bare jeg vidste, hvorfor ...” er den tanke som flest har fået i den sidste konflikt de har oplevet. Meget få har oplevet at det var fordi de var stressede.

Når man spørger til de pædagogiske principper fordeler svarene sig på følgende måde:

Udsagn	Meget enig %	Enig %	Hverken enig eller uenig %	Uenig %	Meget uenig %	Total %
Det er vigtigt, at der sker det samme hver dag	13	43	29	13	3	100
Det er vigtigt, at hver dag indeholder noget nyt	2	19	43	35	2	100
Det er vigtigt, at hver dag indeholder en udfordring for børnene	8	40	33	16	3	100
Det er vigtigt, at børnene afskærmes fra forstyrrende indtryk	18	51	32	0	0	100
Det er vigtigt, at børnene lærer at takle kaotiske forhold	11	44	29	15	2	100
Det er vigtigt, at børnene tilpasser sig omgivelsernes krav	3	27	46	19	5	100

Det er vigtigt, at stille krav til børnene selvom de ikke bryder sig om det	16	64	18	3	0	100
Det er vigtigt, at alle medarbejdere sætter de samme grænser for børnene	19	55	21	5	0	100
Medarbejderne skal være enige om hvilke regler der gælder for den enkelte beboer	35	57	6	2	0	100
Hver enkelt medarbejder kan have sin egen personlige relation til den enkelte beboer	21	44	22	11	2	100
Børnene mangler helt generelt udfordringer i hverdagen	0	3	32	52	13	100
Vedtagne regler skal håndhæves konsekvent i forhold til det enkelte barn	9	32	67	21	6	100
Vedtagne regler skal i praksis tilpasses den konkrete situation og det konkrete barn	39	53	5	3	0	100

Pædagogikken lægger sig, ifølge denne fordeling af svarene, over mod den TEECH-inspirerede strukturpædagogik hvor struktur og forudsigelighed vægtes og hvor børnene til en vis grad skånes for større udfordringer og forandringer. Svarene fra mere adfærdsterapeutisk orienterede pædagoger som retter sig mod at børnene skal 'normaliseres' i deres adfærd og tilpasse sig det omgivende samfund, fordeler sig noget anderledes. Der er dog stadigvæk en usikkerhed hvad angår spørgsmålet om konsekvent fastholdelse af vedtagne regler. På den ene side er der tilslutning til at man skal være enige om hvilke regler der gælder for den enkelte beboer. På den anden side er der også tilslutning til vedtagne regler i praksis skal tilpasses den konkrete situation og det konkrete barn. Man skal også være opmærksom på at der er en relativ stor spredning på svarene om hvorvidt det er vigtigt at der sker det samme hver dag, og om hver dag bør indeholde noget nyt og nogle udfordringer. På disse spørgsmål svarer de fleste også at de hverken er enige eller uenige.

Sammenholdt med observationerne synes spørgeskemabesvarelserne at indikere, at man også efter sin deltagelse i ATLASS-kurset står med problemerne omkring den konkrete operationalisering af begrebet 'flow' og analyseredskaberne i forbindelse med stress og belastninger af det enkelte barn.



## Familiedelen

**Deltagere:** På dette kursus var der tilmeldt 5 deltagere hvoraf den ene dog aldrig dukkede op grundet egen og barns sygdom. Samtlige deltagere var kvinder. Det ene barn var repræsenteret med to pårørende: Mor og støtteperson. En deltager var mor til to børn. To af børnene var kun tilknyttet Langagerskolen og to havde både tilknytning til Langagerskolen og på Heimdals aflastningsafdeling. Alle børnene har ADHD- lignende problematikker, og kun et af børnene har en grad af Autismespektrumforstyrrelse i tillæg. Ingen af mødrene har tidligere deltaget i forældrekurser.

**Dataindsamling:** Analysens resultater er baseret på data indsamlet via heldagsobservationer af hver kursusgang, observationer af to hjemmebesøg hos en af deltagerne, individuelle interview med hver af de tre mødre samt gruppeinterview med underviserne. Desuden er der, for at danne en forståelse af de sammenhænge børnene færdes i, også foretaget observationer i de klasser på Langagerskolen børnene går i, samt aflastningen for de børn der er tilknyttet Heimdal.

## Forældrenes overordnede indtryk

Forældrenes overordnede indtryk af kurset er enstemmigt at det har været et rigtig godt kursus. En forælder fortæller at hun glædede sig hver gang det blev tirsdag, en anden at det har været rigtig underholdende og skægt.

## Det vigtigste udbytte i forhold til det sociale og det faglige

Når man spørger ind til hvad der var så godt ved kurset, er det i høj grad det sociale aspekt som mødrene fremhæver. For to af mødrene er det ligefrem det vigtigste udbytte af kurset.

En mor udtrykker det således, da hun skal forklare hvorfor det var så godt: *”Det hang måske også lidt sammen med, at vi var heldige at komme nogle kursister sammen som simpelthen kikkede sådan her. Der skete bare er eller andet – klik sagde det bare”*. En anden af mødrene udtrykker det således *”(..) det er utroligt man kan finde tre mennesker, som falder i så god jord sammen fra dag 1 (..) når den ene sagde noget, så kunne den anden lige tilføje noget, jeg synes der var sådan en god dynamik”*.

Mødrene udvekslede spontant telefonnumre med hinanden allerede første kursus gang, og to af mødrene har efterfølgende mødtes flere gange. En mor siger: *”det er helt klart nogle relationer jeg vil bygge videre på, det er det”*.

Fra observatørens synsvinkel var det ligeledes tydeligt at der meget hurtigt opstod en god kemi imellem deltagerne. Dels var de alle meget engagerede i hinandens historier og prøvede på forskellig vis at byde ind med deres egne perspektiver på det der blev sagt. Dels var de også meget omsorgsfulde overfor hinanden når noget var svært at fortælle om. Endelig var det ikke kun i de formelle undervisningssammenhænge at kontakten imellem forældrene var god, det samme var tilfældet i pauserne og eksempelvis på vej hjem i bussen hvor to af forældrene hurtigt fandt ud af at følges.

**I forhold til det faglige udbytte af kurset** er det lidt mere forskelligt hvad forældrene fremhæver som noget af det vigtigste, dog går den øgede stressforståelse igen:

En mor fremhæver den del der omhandler hvordan man kan reducere stress hos børnene. Ligesom hun ser det som værdifuldt, at få det tydeliggjort for én selv, hvad man gør når børnene bliver stressede. Desværre gik denne deltager glip af en del af denne undervisning, som hun ellers netop vil betegne som den væsentligste del af kurset.

En anden mor fremhæver det at få nogle andre øjne på sit barns situation: ”*Hvad er det nu lige der stresser mit barn (..)*”. Desuden tænker hun at det går begge veje, for samtidig med at hun har været glad for at høre underviserne og de andre mødres syn på sagen, føler hun også det at hun har kunnet bidrage til de andres forståelse, er et væsentligt udbytte for hende.

Den tredje mor synes at noget af det vigtigste hun fik med var, at hun nu tænker lidt anderledes om sit barn, og at han ikke er et barn med store problemer. Hun synes desuden at det er blevet nemmere at være sammen med ham, ligesom hun oplever at de har færre konflikter. Desuden har hun været rigtig glad for at møde andre forældre med børn med lignende problemer. At kunne dele sine oplevelser og erfaringer med de andre forældre, og finde ud af at hendes dreng ikke er den eneste med den slags problemer har gjort hende afslappet og rolig.

Den efterfølgende gennemgang bygger på såvel de vurderinger forældrene er kommet med under de individuelle interviews, som på observationer og analytiske overvejelser gjort i forbindelse med forskerens deltagelse på kurset.

## Dag 1

Efter at underviserne har præsenteret sig og fortalt lidt om kurset, bedes deltagerne præsentere sig, herefter følger et individuelt arbejde med at udfylde to arbejdsark, med henblik på efterfølgende at skulle præsentere sit/sine barn/børn overfor resten af holdet.

### *Fremlæggelse af børnene*

Deltagerne præsenterer nu deres børn overfor resten af holdet efter tur. Den ene underviser udfylder undervejs et ark for hvert barn, som hænger på væggen. Alle deltagere følger med i denne udfyldelse og spørges undervejs om det der skrives, stemmer overens med det de lige har sagt. Undervejs opstår der gentagne gange fælles refleksioner, især når mødre opdager at deres børns problematikker på mange måder ligner hinanden. Dog fastholdes strukturen med at ét barn fremlægges af gangen, men med plads til at tage de snakke der opstår.

En af disse snakke omhandler at forældrene er enige om at det er frygteligt at børnene ikke kan komme direkte fra børnehaven over til Langagerskolen (eller en anden specialskole), men at de skal ”igennem folkeskolen og have et knæk først”. To af forældrene har oplevet at deres børn fik nogle meget dårlige oplevelser med at gå i skole, inden de kom på Langager. Det ene barn endda i så høj grad, at moderen mener at det har givet barnet en følelse af mindreværd som stadig præger barnet.

Et andet tema for de opståede snakke er, at flere af mødre har oplevet at deres børn gør meget for at skåne deres forældre og ikke gøre dem kede af det. Så på trods af antagelsen om at børn med deres vanskeligheder kan have svært ved empati og situationsfornemmelse, så er det forældrenes oplevelse, at deres børn rent faktisk er klogere end ”normale” børn. Mødre bliver enige om at det er nogle utroligt dejlige børn de har, og at de elsker børnene for at være præcis de

børn de er. En af mødrene siger ”Jeg er glad for at jeg har netop X, og ikke et andet barn uden X’s egenskaber”

Som observatør ser man forældrene fremstå særdeles deltagende under fremlæggelsen og stemningen bliver hurtigt meget tryk og hjertelig. Når den ene af forældrene ikke helt forstår hvad der menes, kommer de andre hurtigt på banen med forklaringer.

### *Deltagernes vurdering af øvelsen*

Alle forældrene er enige om at det var godt at fremstille sit barn på denne måde. En nævner at det er godt at komme ud med tingene, i stedet for at bære dem inden i sig selv, og desuden fandt man, via denne øvelse hvor man sad og delte erfaringer, ud af, at man ofte har prøvet præcis det samme. Eksempelvis at det er svært for børnene at blive klar til at bussen kommer om morgenen. En anden forælder beskriver øvelsen som en øjenåbner, uden dog at kunne huske hvad der gjorde det, ”Det er egentlig mere følelsen af det jeg kan huske”. Senere i interviewet kommer hun ind på at den måde som hendes barn er på, er næsten den samme som et af de andre børn. ”Der var simpelthen så mange lighedspunkter mellem børnene, som jeg egentlig ikke er stødt på før, selvom jeg har mødt andre børn med ADHD”.

Den tredje forælder har overvejet om hun udstillede sit barn lidt ved at arbejde på denne måde, men er nået frem til at det var OK. Desuden husker hun at hun under øvelsen med at udfylde arket om sit barn, overrasket kunne konstatere ”Jamen så er det ikke så galt” (med hendes barn). Desuden syntes hun at selve fremlæggelsen gav en god indsigt i de andre familiers situation, såvel som ressourcer som belastninger og problematikker.

### *Undervisernes vurdering af øvelsen*

Underviserne har ligeledes en oplevelse af, at øvelsen med at fremlægge sine børn fungerede rigtig godt. De havde forudgående haft en del overvejelser om hvor længe denne del skulle tage, men er enige om at det fungerede virkelig godt at bruge så lang tid på det som tilfældet var (ca. to lektioner), og at den megen tid dermed var godt givet ud. Ifølge underviserne gav det forældrene noget ejerskab og en stolthed over at kunne sige ”Nu skal I høre om mit barn”.

Desuden tror de, at strukturen har været afgørende. Frem for at gøre som man ville have gjort hvis det var fagpersonale man havde undervist, og tage det faglige oplæg først og øvelsen bagefter, mener de at den omvendte rækkefølge har bidraget til at der hurtigt blev skabt et rum, som de alle blev en del af. Her var det forældrene der skulle fortælle underviserne noget, og dermed ikke kun underviserne der skulle formidle noget: ”Vi havde brug for deres viden, før vi overhovedet kunne komme i gang med noget”.

**Forskerens overvejelser:** Det virker tydeligt som om øvelsen bidrager til forskellige ting: For det første får deltagerne hurtigt kendskab til hinandens børn og de problematikker de hver i sær oplever. For det andet opnår de en oplevelse af, at de ikke er de eneste der står med den slags problematikker de selv oplever. Det virker også som om, at øvelsen på en måde ”kickstarter” det bemærkelsesværdigt gode sammenhold som deltagerne opnår allerede i løbet af første dag. Og endelig giver det formentlig underviserne et hurtigt overblik over hvilke slags familier og problematikker der er tale om hos dette hold. Eksempelvis skal deltagerne i arbejdsarket også udfylde om de har støtte fra nær familie og om barnet er i aflastningstilbud. Under fremlæggelsen af

dette punkt, bliver det tydeligt at forældrenes netværk er af meget varierende art, ligesom forståelsen fra familien går fra at være meget stor hos en deltagerne til at være ikke eksisterende, men derimod nok en væsentlig del af selve problemet hos en anden deltager.

### *Mindfulness*

Mindfulness var et gennemgående element kurset igennem. Den første dag blev deltagerne introduceret til begrebet og metoden og der blev afholdt en enkelt kortere mindfulness-øvelse.

To af deltagerne havde selv erfaringer med mindfulness. Den ene har været på et længere kursus i MF i forbindelse med at have været sygemeldt med stress, den anden kendte ikke ordet mindfulness, men beskrev og demonstrerede en metode fra sit hjemland som handler om at sende sine bekymringer, stress og lignende ud af kroppen og ”give det videre til gud”. Alle deltagere synes det har været godt at mindfulness har været et gennemgående element på kurset.

En deltager beskriver sit udbytte af MF-øvelserne således: *”Man glemmer alt og det bliver ligesom en dejlig drøm, eller ligesom man går i land. Det er ligesom der er en engel der går væk fra mig”*. Hun er således meget positiv omkring udbyttet af øvelsen, dog er der ikke som sådan noget nyt i det for hende, da hun også lavede lignende øvelser før kurset. For hende handler det meget om at flytte fokus ud i kroppen og helt ned i fødderne.

En af de andre deltagere mener at mindfulnessøvelserne helt sikkert havde en positiv virkning. Hun fortæller at stemningen på holdet undertiden gav hende associationer til opkørte fredag eftermiddage på gymnasiet, og her var MF-øvelserne særdeles virksomme til lige at få lidt ro på igen. Hun beskriver effekten således: *”Nu trækker vi stikket ud, og så får vi lige fødderne ned i jorden, og så starter vi lige fra kl. 8 igen. Sådan virkede det faktisk”*. (..) *”Det var det der med, at ens sanser bliver ligesom skærpet på en eller anden måde, og nu kan man altså lige klare..(..)*

I forhold til, om det er noget deltageren har kunnet tage med sig, altså tage ud af klasselokalet og gøre selv, svarer hun, at hun har brugt det før, uden at vide at det hed mindfulness. Helt konkret bruger hun en afspændingsøvelse som hun har lært på et andet kursus hvor man lader en ”energibold” vandre igennem kroppen. Hun beskriver undervisningen i denne metode som mere dybdegående end den MF-undervisning hun fik på ATLASS-Family kurset.

Den sidste deltager har selv tidligere været på et længevarende MF-kursus. Hun bliver spurgt til hvad hun tænker om at MF var et gennemgående element på kurset og svarer: *”Jeg synes det var godt tilrettelagt, fordi det er mange informationer vi sidder og får. Og man bliver træt i hovedet på den gode måde. Så jeg syntes det var fint at det var med. Fordi det er jo også en form for stresshåndteringsværktøj. Og det er noget, vi også kan lave sammen med vores børn. Altså formidle videre til dem.*

Desuden mener denne deltager at hun, selv hvis hun ikke havde været på et forudgående MF-kursus, ville have følt sig klædt på til at anvende MF i hverdagen, på baggrund af undervisningen på ATLASS-Family kurset.

For de fleste af mødrene er det altså ikke noget nyt at høre om mindfulness. Men selvom de kender til metoden i forvejen i en eller anden grad, er de entydigt enige om, at selve øvelserne har været et rigtig godt gennemgående element i kurset.

### *Underviserens vurdering af mindfulness som gennemgående element i kurset*

Underviserne er enige om, at det at have mindfulness med som et gennemgående element var ”en succes fra første sekund”. Deltagerne efterspurgte selv hvornår øvelserne kom og var i det hele taget meget mere åbne overfor denne del af kurset end underviserne havde regnet med. Underviserne har efterfølgende talt om en række ting man kunne have taget med, for at have varieret det mere og give deltagerne ”en større palette at spille på”. Det kunne være en række øvelser man kunne tage med hjem og udføre derhjemme. Underviserne nævner at man kunne have brugt en frokostpause på at øve sig i at spise ”mindful” og med netop denne konstellation af deltagere, kunne man også have taget tre strygebrætter med, og sagt: ”Nu prøver vil lige imens vi stryger, at øve os i at være til stede”. Med denne gruppe kunne man ifølge underviserne godt være meget konkrete, hvor man med andre deltagere kunne have bedt dem om at øve sig derhjemme, da de simpelthen ville have fundet det overflødigt med denne grad af konkretisering. Men med den aktuelle gruppe kunne man altså godt være ”mere hands on” og have det sjovt med at lave øvelserne sammen.

### *Underviserens refleksioner over eget udbytte af at have lært om mindfulness*

Underviserne kommer ligeledes ind på hvordan deres egen deltagelse i den engelske ATLASS-uddannelse, som også havde mindfulness som et væsentligt element, har været en udviklingsproces for dem. De oplever at de har opnået en øget fleksibilitet samt bevidsthed om, hvordan man ved at bevare sin egen ro bedre kan håndtere svære situationer. Den ene underviser henviser til en konkret situation på kurset, hvor den ene af deltagerne blev meget stresset: ”Hvor jeg måske tænkte for år tilbage: Gud, hvordan klarer jeg den nu, kan jeg nu være bekendt at sige (..)”. Her oplevede underviseren, at hun nu var i stand til at tage det helt roligt og trække på hendes egne copingstrategier og følge situationen. Hvor det tidligere var svært at håndtere det uforudsete og ikke-planlagte, mener begge undervisere at de blevet bedre til at ”gå ud og ind af kontrollen” og til at være mere i nuet. Den ene af underviserne nævner mindfulness som et billede på denne nye måde at kunne være i situationerne på.

### *Refleksioner*

Man kunne dog med fordel overveje hvad hensigten med at have mindfulness med som gennemgående element på kurset er: Hvis hensigten er at give et afbræk i undervisningen, hvor deltagerne får eksemplificeret overfor sig selv, hvordan MF kan virke, er målet i høj grad nået.

Men hvis man har en ambition om at deltagerne skal kunne anvende metoden selvstændigt, også uden for denne klasserumskontekst i hverdagen, er succesen mere tvivlsom. Hvis et sådan mål skulle nås, kunne man have suppleret med eksempelvis hjemmeøvelser samt yderligere information og ikke mindst refleksion over, hvordan man kan tage MF med sig ud i hverdagslivet. Dette er underviserne dog også, som det fremgår af ovenstående, selv delvist inde på i deres vurdering af effekten af mindfulness som element i kurset, og kommer her med konkrete bud hvordan man kunne have øvet det sammen i kursusrummet. Endelig kunne en drøftelse af eksempler på, hvad der hver især giver mødrene en følelse af nærvær og det at være i nuet, muligvis have givet en stærkere forståelsesmæssig forankring i begrebet mindfulness. Det skal dog siges at dette flygtigt berøres på 1. kursusdag hvor underviseren fortæller at mindfulness også handler om nærvær og om at være til stede i nuet, og her kommer deltagerne selv ind på eksempler på hvornår

de føler sig helt afslappede og nærværende: For en deltagers vedkommende er det når hun laver havearbejde og for en andens vedkommende er det når hun maler.

Hvis målet er at man skulle kunne anvende MF i forhold til egne børn, er dette ikke indfriet, da der ikke blev taget udgangspunkt i dette scenarie. Dog har en af deltagerne selv tænkt at det kunne videreformidles til hendes børn, dog kan dette muligvis finde sin forklaring i at hendes barn aktuelt deltager i et MF-forløb på Heimdal, og derfor aktivt er i gang med at bruge metoden.

Endelig kunne man også forestille sig, at en mere eksplicit sammenkobling mellem stresshåndtering og mindfulness som konkret værktøj i forhold hertil, kunne være relevant. Samtlige mødre nævner undervejs i kurset MF-lignende strategier som de gør brug af i hverdagen (hhv. ”energibold”, ”personligt rum i bussen hvor der lukkes af” og ”klappe- øvelser på kroppen”), disse personlige mestringsstrategier kunne man med fordel have taget fat i på dag 3, hvor temaet var stress og individuelle copingstrategier. Dette kunne desuden have det formål at bevidstgøre deltagerne om egne (muligvis oversete) kompetencer. Underviserne foreslår selv at man fremadrettet bruger to dage til at gennemgå og arbejde med stress-begrebet og stress-håndtering, og nævner i denne forbindelse at man kunne have haft nogle flere, mere praktiske MF-øvelser disse dage (f.eks. mindful spisning eller strygning). En sådan planlægning af dagene kan man formode ville have en gunstig virkning i forhold til at sammenkoble stresshåndtering og mindfulness.

### *Oplæg om ASF/ADHD og familielivet- når ens barn har en diagnose*

Som sidste element i 1. dags undervisning indgår et teoretisk oplæg om, hvordan det at have et barn med en ASF/ADHD-diagnose kan påvirke familielivet. Bl.a. når omverdenen har svært ved at forstå barnets vanskeligheder. Kursisterne kunne i høj grad nikke genkendende til dette, og især den ene deltager har store problemer med forståelse fra sin familie, som mener at det er hende der er en dårlig mor og at der ingen grund er til at barnet er i specialskole. Kursisten bruger lang tid på at fortælle om denne problematik som går hende meget på, og som desuden gør at hun føler rigtig meget skyld.

Kursisterne hører også om at være en familie i systemet og en slide viser, hvordan barnet og familien er placeret midt i et microsystem, et mesosystem, et exosystem og et makrosystem. Der bliver ikke knyttet så mange kommentarer til denne slide, men ifølge underviserne er det noget de set i bakspejlet gerne vil ændre lidt på, hvis de skal afholde endnu et kursus. I deres egen skriftlige evaluering af kurset nævner de at man kunne nævne Brofenbrenner og det at være en familie i systemet, allerede efter at deltagerne har præsenteret sig, og på den måde lade dette fokus blive en form for baggrundsviden for forældrene når de skulle arbejde med arbejdsarkene og præsentationen af egne børn. Dog er de opmærksomme på at det nok ikke ville give mening for forældrene, hvis de blot havde nævnt Brofenbrenner – ”*men måske kunne vi godt have tænkt en visuel model ind, som også kunne have givet god mening for forældrene*”. På denne måde tænker underviserne også, at de kunne få italesat ATLASS mere på en konkret måde i forhold til hvad det betyder for deltagerne. Desuden nævner underviserne selv et ønske om at skærpe egen opmærksomhed på hvor de har de forskellige elementer i kurset fra, i form af teoretiske referencer, om ikke andet så for selv at vide det.

**Forskerens overvejelser:** Hvis man fremadrettet ville ønske at forankre kurset mere omkring selve ATLASS-”konceptet”, kunne det sandsynligvis være en god ide at bringe systemtilgangen på banen

tidligere, sådan som det foreslås. Man kunne overveje om man skulle lade en sådan visuel system-model være gennemgående figur på samme vis som isbjergmetaforen der blev introduceret på dag 2 har været det (mere om denne senere).

En af slidene i oplægget omhandler en række gode råd omkring familiens hverdag. Eksempelvis at man skal være gode samarbejdspartnere, men også huske at pleje forholdet. Et råd lyder, at man inddrager sit netværk hvis de siger de gerne vil hjælpe.

**Forskerens overvejelser:** Efter at have hørt mødrenes fremlæggelser af børnene er det ret tydeligt af ovennævnte råd med at inddrage netværket ikke i særlig høj grad afspejler i hvert fald to af mødrenes virkelighed, som kun har meget sparsomt eller intet netværk. En af mødrene udtrykker det således: *"I vores familie har det jo været sådan at det har været meget meget svært at få netværket til ligesom at støtte op og hjælpe, af den simple årsag, jeg vil ikke sige at der ikke har været noget netværk fordi selvfølgelig har der været det, men de har jo selv haft deres at slås med, så de har ikke haft overskud til at kunne gå ind og støtte op"*.

I bedste fald kan et råd om at inddrage netværket her forekomme malplaceret og i værste fald ekskluderende i forhold til deltagere med sparsomt netværk at trække på.

Et andet råd, som deltagerne får, er, at man skal tænke på at mere struktur på deltagerens liv kan give større frihed. Dette er igen et råd som ikke afspejler alle deltagerens virkelighed. Som kurset skrider frem bliver det tydeligt at særligt en af deltagerne i meget høj grad forsøger at strukturere sig igennem hverdagen, og har opbygget et utal af systemer som hjælper hende igennem hverdagen. Dog virker det som om denne enorme mængde systemer stresser deltageren meget. Måske kan et råd om struktur i hverdagen dermed blive (endnu) et pres på forældrene? Denne betragtning kan understøttes af en anden deltager som fortæller at hun ofte føler, at hun er ved at blive kvalt i al den struktur og regler. Hun ville ønske at hun bare kunne lade tingene flyde indimellem, da det mere ligger til hendes personlighed. Her kan man stille spørgsmålstegn ved hvad rådet om struktur, som denne deltager i forvejen følger, betyder for familien som helhed.

Undervejs vises et filmklip i form af en trailer til filmen "Jeg vil ikke bytte" som handler om søskende til børn med handicaps, hhv. multihandicap, Downs-syndrom og autisme. Denne film virkede dog ikke rigtig efter hensigten, da forældrene undrede sig over, dels at de ikke skulle se hele filmen, og dels at den ikke handlede om deres børns problematik, som var ADHD. Dermed kom hensigten med at vise en film til at stå noget uforklaret hen.

Da der har været rigtig meget deltagelse fra kursisterne, når underviserne ikke at gennemgå de sidste slides om stress ud fra Lazarus og Folkmans teori. Det er ikke noget deltagerne kommenterer, ej heller i interviewene. Underviserne vil dog fremadrettet beholde denne del, da de egentlig godt kan lide at knytte det oplæg der ligger foran op på, at deltagerne hører at der er noget man kan gøre ved sin situation.

Hensigten med at medtage et par slides om stress og coping allerede dag 1 var desuden at det skulle binde sammen til dag 3 hvor emnet er stress, og allerede her få rørt ved, at man også selv kan gøre noget og desuden få øget deltagerens bevidsthed om at de alle har nogle coping-strategier som de måske ikke er bevidste om. Ved at italesætte det allerede på dag 1 var håbet at deltagerne måske kunne nå at komme i tanke om nogle af deres egne coping-strategier.

**Forskerens overvejelse:** Med baggrund i ovenstående, ville det formentlig være hensigtsmæssigt at få givet en lille forsmag på stress-teorien allerede dag 1, og herefter lade stress-fokus være endnu en rød tråd kurset igennem. Desuden korresponderer dette fokus på stress ligesom systemtilgangen direkte med selve ATLASS ophavet, hvilket formentlig kunne være med til at give ATLASS-Family kurset en endnu mere selvstændig ”identitet” sammenlignet med de øvrige forældrekurser der udbydes.

## Dag 2

Denne dag bestod af et teoretisk oplæg om Autisme og ADHD, mindfulness samt forældrenes arbejde med at udfylde ”Barnets profil”.

### *Det teoretiske oplæg om ASF og ADHD*

**Undervisernes opfattelse.** Angående det teoretiske oplæg er det undervisernes opfattelse, at nogle af de fagudtryk der her blev anvendt var af for høj sværhedsgrad til den gruppe deltagere, der var tilstede på dette kursus. De vurderer at nogle af udtrykkene burde have været forsimplet eller konkretiseret mere, dog uden at gøre det fuldstændig til dagligdagssprog. De er selv efterfølgende kommet på den idé at lave en ordliste eller ordbog, således at deltagerne selv kunne finde fagudtrykkenes betydning frem igen i stedet for hele tiden at skulle spørge.

Desuden var der yderligere en forståelses- og formidlingsmæssig udfordring i og med at den ene af deltagerne ikke havde dansk som modersmål og ikke forstod og anvendte sproget på samme niveau som de øvrige deltagere.

Underviserne opsummerer og konstaterer at netop dette teoretiske oplæg generelt var for svært for disse deltagere, ligesom arbejdsarkene skulle have været forenklet, i hvert fald til denne deltagerkonstellation. Desuden kommer de senere ind på at en større brug af visuelle slides ville have været ideelt til denne gruppe deltagere.

**Forskerens oplevelse af oplægget** var for det første, at det kunne være svært at gennemskue hvornår der blev talt om noget der var typisk for ADHD og noget der var typisk for autisme. Desuden fremgik det heller ikke klart af disse slides hvilken forstyrrelse den enkelte slide tog udgangspunkt i. Man savnede en mere tydelig distinktion imellem de to forstyrrelser og hvornår der blev talt om hvilken forstyrrelse.

Desuden opleves en manglende kobling imellem fagtermer og konkrete eksempler. Desuden er der en uklar konsistens omkring hvad man kalder fagtermerne. Eksempelvis præsenteres man tidligt for ordet ”eksekutive funktioner”, senere bruges udtrykket ”udfordringer i forhold til organisering og planlægning”, og her fremhæves det ikke, at der er tale om det vi tidligere fik præsenteret som ”eksekutive funktioner”.

Et ord som ”theory of mind” forklares slet ikke, men nævnes derimod i arbejdsarket som en af de funktioner man skal overveje i forhold til sit eget barn. Generelt set er indtrykket at det teoretiske oplæg ikke i tilstrækkelig grad formår at klæde deltagerne på til at kunne udfylde arbejdsarket med barnets karakteristika. Dette ville sandsynligvis kunne imødegås dels ved at gøre



oplægget mere ensartet omkring hvilke udtryk der tages udgangspunkt i, og dels ved at tilrettelægge balancen imellem teori og øvelser anderledes (se overvejelser herom længere nede).

Isbjergmetaforen introduceres denne dag, og hænges desuden op på væggen, ligesom den findes forrest i deltagerne mapper. Denne metafor bliver en af de gennemgående figurer på kurset. Generelt set ser det ud til at brugen af gennemgående figurer har været en god metode til at sikre en dybere forståelse, da deltagerne aktivt og spontant gør brug af disse figurer når de senere skal beskrive noget eller finde frem til en form for forståelse.

En af deltagerne siger om isbjergmetaforen: *”Den har jeg bare suget til mig”* og den har i det hele taget givet rigtig meget mening for hende.

En anden deltager kan også godt lide eksemplet med isbjerget. Først forstod hun ikke meningen med det, men efter hun har fået den forklaret er hun blevet mere bevidst om at kigge ind bag adfærden, og se hvad der kan ligge til grund herfor, eksempelvis når barnet smækker med døren eller snakker grimt til hende.

Endelig kan man som observatør godt få oplevelsen af at nævnte funktionsforstyrrelser er noget man udelukkende ser hos barnet med ADHD/ASF og altså ikke hos det ”typiske barn”. Her kunne man savne at underviserne også gjorde opmærksom på at alle funktionsforstyrrelserne også ville kunne forekomme i en eller anden grad hos den øvrige befolkning.

Man kunne med fordel have koblet de film, som vises med eksempler på funktionsforstyrrelser, endnu tættere til den teori om funktionsforstyrrelser som filmenes cases knytter sig til. Eksempelsvis kunne klippet med faren og drengen der cykler sammen være knyttet sammen til sliden om theory of mind, og dermed fremstå som et konkret eksempel på dette begreb og hvordan en forstyrrelse kan komme til udtryk.

*De visuelle eksempler på central coherence* opleves som virksomme i forhold til at opnå forståelse af hvad forstyrrelsen går ud på.

### *Øvelse med arbejdsark*

**Underviserne vurdering:** Angående sværhedsgraden i øvelsen med arbejdsarkene, er underviserne enige om, at det var for højt og at det skulle have været forenklet: *”Vi skulle have været mere opmærksomme på at støtte dem der havde svært ved at udfylde det, det gjorde vi også, men det var fordi vi opdagede at det blev vi nødt til”*.

Desuden var det meningen at deltagerne efterfølgende kort skulle have fremlagt hvad de havde skrevet ned på arkene: *”så vi fik koblet nogle hverdagseksempler på de svære begreber, og så hele tiden hjalp dem med at koble adfærd med diagnose”*. Men da formiddagens teoretiske oplæg havde taget lang tid til at komme igennem, bl.a. på grund af deltagerne store engagement og mange kommentarer samt at eftermiddagen bød på en del forstyrrelser, nåede underviserne ikke denne fremlægningsdel.

### *Deltagerne overvejelser om dagen*

Den ene af deltagerne synes hun har fået en del viden med fra dag 2, og da hun kan se i sin mappe at hun har skrevet en hel masse ned på arbejdsarket om sit barn, vil hun også mene hun har forstået

indholdet. Dog har hun ikke sidenhen tænkt over om dagen har bidraget til mere viden om hendes barns vanskeligheder. I forhold til at der ikke var planlagt nogen fremlæggelse bagefter, synes denne deltager at dette var helt fint: *”Så ville jeg synes det trak i langdrag”* (..) *”Hvis vi sådan skulle gå efter hver enkelt, hvor jeg f.eks. havde startet og havde fremlagt mit, så ville jeg være træt når jeg kom til..”*. Derimod synes hun godt om ideen om at man kunne have lavet et teoretisk oplæg med indlagte øvelser undervejs hvor man arbejder med sit eget barns karakteristika.

En anden af deltagerne synes godt om dagen og synes generelt at det er blevet nemmere at forstå sit barn og at hun har fået færre konflikter med sit barn. Dog har deltageren svært ved at beskrive hvad der har ændret sig, ligesom hun ikke kan komme med eksempler fra dagen på, hvad hun fik med. Under øvelsen med barnets karakteristik sad hun sammen med den ene af underviserne, og her var det underviserens opfattelse at det var svært at finde ud af, hvorvidt deltageren virkelig havde forstået det, der var blevet fremlagt, og kunne sætte det i relation til sit eget barns vanskeligheder. Samme opfattelse får man i nogen grad når man interviewer denne deltager, da en del udtalelser indikerer at hun ikke har opnået så stor en forståelse.

Dog afspejler en senere udtalelse alligevel en form for ny forståelse i forhold til barnets manglende tidsfølelse: *”Han er ikke langsom og han er ikke doven, men han tænker ikke at der er nogen der venter på ham, at der er en voksen mand med bussen og flere børn der bare venter”*.

Den tredje deltager omtaler sig selv som en teoretikernørd, så hun synes at det var OK at oplægget var så teoretisk som det var. Angående øvelsen med barnets karakteristika blev hun meget forstyrret undervejs, men alligevel følte hun at øvelsen gav mening og gav en indsigt i de problematikker hendes børn har. Desuden følte hun at det teoretiske oplæg havde klædt hende på til at lave øvelsen (M, 9).

Deltageren savnede dog en eller anden form for fælles opsamling på øvelsen. Hun beskriver det således: *”Ja, der følte jeg ligesom, at jeg gik ind i et tomrum, fordi var det nu rigtigt det man havde skrevet, hvad havde de andre skrevet, hvad kunne man snakke videre om (..)”*. Hun synes at det kunne have været rigtig godt hvis man havde afsluttet dagen med at fortælle om hvad man kom frem til, da det formentlig kunne have gjort at den nye viden satte sig bedre fast: *”En ting er at du prøver at kaste nogle ting op på en væg, og vi håber de bliver. – Sådan nogle balloner for eksempel kan du jo godt gnide mod håret og så få dem til at hænge, men det er altså ikke sikkert, de bliver hængende ret lang tid fordi den statiske elektricitet aftager”*.

**Forskerens overordnede overvejelser om dagen.** Med baggrund i de observationer der er lavet på dagen forekommer det teoretiske oplæg svært og komplekst og med mange slides (se specifikke kommentarer ovenfor) dog kommer kursisterne med mange gode overvejelser undervejs som klart indikerer at de er i gang med at reflektere over det de hører i forhold til deres børns situation. Dog formår de ikke i tilstrækkelig grad at omsætte og anvende denne viden da de skal arbejde selvstændigt med at beskrive barnets karakteristika, hvilket indikerer at det læringsmæssige udbytte har været utilstrækkeligt. Desuden bedes forældrene i arbejdsarkene tage stilling til om børnene har en skæv udviklingsprofil og hvad der skiller sig ud i forhold til levet alder. Begrebet udviklingsprofil har ikke været gennemgået under det teoretiske oplæg, hvilket gør det svært for forældrene at foretage en kvalificeret overvejelse. En af deltagerne siger under selve øvelsen at hun

aldrig har tænkt over dette før, men at hun måske godt kan se at hendes barn ikke er helt alderssvarende på alle punkter.

Endelig forekommer det uhensigtsmæssigt at der ikke samles fælles op efter arbejdet med børnenes karakteristika, da man hermed ikke har mulighed for at få ”verificeret” sine opdagelser omkring sit barns funktionsforstyrrelser. Da deltagerne i de individuelle interviews bedes sætte ord på hvad de mere konkret har fået med fra dagen, er dette desuden vanskeligt for dem, dog er de alle enige om at det har bidraget til en større forståelse for børnenes vanskeligheder.

### *Angående balancen mellem oplæg og øvelser på dag 2*

Efter at have afviklet hele kurset tænker underviserne, at man med fordel kunne have tilrettelagt dag 2 mere i stil med dag 3 som omhandlede stress. ”Altså det oplæg (om autisme og ADHD) ville vi jo helt klart til en anden gang lave mere simpelt, meget mere visuelt”. Desuden tænker de at det som undervisere også er en spændende øvelse at spørge sig selv om, hvordan man kan illustrere budskabet på en slide med en eller to ord eller med et billede, da det skærper en som underviser i forhold til hvad det er man vil frem med.

### *Et bud på hvad man kunne gøre fremover*

Med udgangspunkt i de observationer der blev gjort, samt undervisernes oplevelse af at sværhedsgraden på denne dag var for høj, kunne man fremover overveje at tilrettelægge dagen anderledes. Et bud kunne være at bygge dagen op efter samme skabelon som dag 3, hvor man havde en konstant vekselvirkning imellem teori og forældrenes eget arbejde med stressprofiler.

I tilfældet dag 2 kunne man eksempelvis havde startet med helt overordnet at fortælle lidt om f.eks. grundantagelser, som også var tilfældet i oplægget og herefter gået over til at gennemgå de forskellige funktionsforstyrrelser gruppe efter gruppe, afløst af deltagernes eget arbejde med barnets karakteristika for hver funktionsforstyrrelse der blev gennemgået.

Man kunne eksempelvis have ladet det teoretiske oplæg følge strukturen fra arbejdsarket om barnets karakteristika, således at man først fortalte om de sensoriske forstyrrelser og herefter lod forældrene tænke over deres egne børn og udfylde på arket hvad de kom i tanke om, for herefter at drøfte deres ”opdagelser” med hinanden og underviserne. Herefter teori om eksekutive funktioner, efterfulgt af deltagernes udfyldelse og drøftelser og så fremdeles, indtil man var alle funktionsforstyrrelserne igennem.

En anden overvejelse man kunne gøre sig, var om man kunne lave en klarere opdeling imellem hvad der var funktionsforstyrrelser knyttet til ASF og hvilke der var knyttet til ADHD, da dette, som det også fremgår af ovenstående, fremstod temmelig uklart.

Endelig kunne man, i fald man som i dette tilfælde fik samlet et hold hvor kun den ene af diagnoserne primært var repræsenteret, vælge at fokusere på kun denne diagnose og de tilhørende funktionsforstyrrelser og dermed det som var væsentligt for den aktuelle deltagergruppe, hvilket igen ville bidrage til mindre forvirring.

### Dag 3.

Dagen handler om stress, både hos deltagerne selv og hos deres børn. Underviserne fortæller at årsagen til at en hel dag skal handle om stress er, at forskning viser at der er mere stress i familier med børn med ADHD/ASF. Desuden er børn med disse vanskeligheder særligt sårbare overfor stress og endelig ved man at stress smitter- hvorfor det er nødvendig som forældre selv at kunne reducere egen stress.

Ved dagens start fortæller den ene underviser at de i dag vil være lidt mere skrappe da der er meget stof der skal nås, derfor vil de måske indimellem skære igennem og sige at ”nu skal vi videre”.

Dagen er opbygget lidt anderledes end de foregående dage, da undervisningen veksler imellem oplæg og kursisters individuelle arbejde med egen stressprofil, og herefter fælles drøftelse. Dagens struktur kan desuden ses på slidene, således at alle ved hvornår der skal arbejdes selv og hvornår der er oplæg.

Den første del af dagen arbejder kursisterne med egne stressprofiler og sidste del af eftermiddagen med barnets/børnenes stressprofiler.

Der var tre deltagere denne dag da den kontaktperson, der var med på de to første gange, var forhindret denne samt den afsluttende gang. Desuden blev den ene af deltagerne dårlig undervejs, derfor blev hun kørt hjem af den ene af underviserne i den anden af eftermiddagens lektioner.

### Undervisernes overvejelser

Underviserne er i deres egen skriftlige evaluering såvel som i interviewet inde på, at det var for meget at have fokus på både forældrenes egen stress samt børnenes på samme dag. De foreslår selv at det med fordel kunne have været delt op i to dage, hvor man lader forældrene arbejde med deres egen stress den ene dag og børnenes den anden. Undervisernes oplevelse var, at det i det aktuelle tilfælde blev blandet for meget sammen, og at det blev svært, særligt for en af deltagerne, at skifte spor, da hun skulle skifte fra at arbejde med sig selv over til at arbejde med sine børn. Så fremadrettet er ønsket at lave en ekstra lektion, også fordi at fokus på stress er noget af det der er så vigtigt i forhold til ATLASS.

Desuden er underviserne meget enige om at vekselvirkningen imellem oplæg og øvelser var rigtig god: ”*Det var fuldstændig sådan spot on til DE her deltagere*”.

I modsætning til de forgående to kursusgange havde underviserne denne gang tilpasset oplæggets struktur efter at have mødt deltagerne. Dvs. egentlig havde de forberedt en dag med ét langt oplæg, men efterfølgende forsimplet det og puttet øvelserne og en hel masse billeder ind: ”*ja, vi fandt ud af at vi skulle have rigtig mange billeder med*”. De havde fundet ud af at det gjorde, at budskabet med slidesne kom bedre frem.

Omkring det, at underviserne på dag 3 blev lidt mere ”skrappe” som de selv formulerede det og altså skar lidt mere igennem for at nå programmet, lå en overvejelse om, at deltagerne nu var så kendte med hinanden at det ikke ville virke hæmmende, at underviserne brød ind og bragte deltagerne tilbage til dagsordenen. Og hvis underviserne skulle igennem programmet

var der behov for at undgå at der ikke gik al for meget ”hyggeklub i den”. Dog krævede den en nøje afvejning: *”Det var den der balance ikke, fordi det var jo også det rum vi gerne ville skabe – at det var trygt og det var frit, men vi skulle også bare tilbage til at sige, at der også var nogle ting vi havde på dagsordenen”*.

På dette tidspunkt i kurset havde underviserne og deltagerne fundet en bølgelængde som gjorde at man godt kunne sige sådan (*at nu er vi skrappe*) til deltagerne, da disse deltagere forstod den lidt humoristiske tilgang. Underviserne havde desuden en oplevelse af at deltagerne syntes det var sjovt og forstod budskabet, og at de også selv godt vidste at de var nogle meget talende deltagere.

### *Deltagernes oplevelse og vurdering*

Deltagerne er alle meget positive overfor udbyttet af dag 3.

Den ene deltager fortæller at hun er meget bevidst om, at stress ikke er godt for hendes barn da han bl.a. bliver meget forvirret. Derfor prøver hun at ”spise hans stress” som hun selv udtrykker det. Desuden er hun selv meget opmærksom på ikke at lade sin egen stress gå ud over ham, uden hun dog kan fjerne det hele. Dog mener hun ikke, at det er kurset der har gjort hende mere bevidst om stress’ indvirkning, da hun også havde det sådan før kurset, hvor hun igennem de sidste år har været meget opmærksom på at give sønnen en rolig morgen så han ikke kommer stresset i skole, da de andre børn derhenne så reagerer på ham. Dog siger samme deltager på et andet tidspunkt at hun oplever færre konflikter med sit barn efter hun har været på kurset, men hun tilskriver altså ikke dette som værende udløst af indholdet i dag tre. Som observatør på holdet var det også mit indtryk, at det nok især var en forståelse af egne reaktioner som denne deltager var i gang med at nå på dag tre, hvorimod de forgående dage gav stof til refleksion over forståelsen af hendes barn.

En anden deltager er også meget tilfreds med dagen, men ville gerne at man kunne have fokuseret på sin egen stressprofil én dag og sit barns/børn en anden dag, eller i hvert fald havde en halv dag mere til rådighed til dette emne, da hun følte at der var for lidt tid til at arbejde med børnenes stressprofiler.

Et andet forslag hun kommer med er at man hopper lidt imellem udformningen af ens egen og barnets/børnenes profil: *”Fordi i og med at du sidder og bliver opmærksom på egne vanskeligheder, så er det jo også tit at du lægger mærke til dem hos dine egne børn. Eller omvendt, når du sidder og arbejder med dine børn, -så hov, sådan har jeg da for resten også – så man ligesom kan hoppe imellem forskelle og ligheder imellem én selv og ens børn”*.

Desuden foreslår hun også, at der den efterfølgende kursusgang ville blive samlet lidt op på indholdet fra kursusgangen forinden, for ligesom at få vendt det man selv var kommet frem til igen. For denne deltagers vedkommende kom hun efter et par dage frem til følgende: *”Jeg fandt ud af at alle de advarselssignaler jeg havde skrevet ned, de passede slet ikke, det var noget helt andet der var advarselssignaler”*. Deltageren mener altså ikke at hun fik identificeret de tidlige advarselssignaler på kurset: *”Nej det gjorde jeg ikke, men det skal jeg love for at jeg fik gjort efter nogle dage, da jeg sådan kom hjem og fik tænkt lidt over det”*. Ifølge deltageren er det noget hun i høj grad har arbejdet videre med selv efterfølgende.

Endelig foreslår deltageren at man kunne brede forsøget på at opnå en stressforståelse ud på hele familien, og dermed anlægge en art familieperspektiv hvor man bevidstgøres om dels de ting man har til fælles med sine børn, men også om manden har nogle træk som er fælles med børnene. I det hele taget viden om de forskellige advarselssignaler i familien, for på den måde at få en større forståelse for, hvor man går galt af hinanden: *"Var det måske i virkeligheden ikke fordi han sagde noget forkert på et tidspunkt, men fordi man havde overset de advarselssignaler, som manden var kommet med"*. Og netop det, med at kunne lære at kende partnerens advarselssignaler, er i høj grad noget denne deltager siden har tænkt som værende vigtigt.

Denne deltager kommer under interviewet flere gange ind på hvordan hun anvender stressforståelsen i det daglige, ligesom man får et klart indtryk af at hun er i en proces hvor hun til stadighed prøver at få den nye viden til at passe med såvel egne som børnenes og partnerens reaktioner og udfordringer, og ifølge hende selv har undervisningen om stress og stressprofiler i meget høj grad sat noget i gang hos hende, som hun tager med videre.

Den tredje deltager synes også godt om dagen og synes at hun er blevet mere opmærksom på dels hvornår hun selv er stresset og hvornår hendes barn er. Eksempelvis er hun blevet bedre til at opdage det når hun er ved at komme ud i noget der ikke er så hensigtsmæssigt, og at det derfor er bedre at trække sig. Og omkring barnet er hun blevet mere opmærksom på at der kan lægge noget andet bag barnets adfærd og kigge ind bag ved problemet: *"Hvis hun begynder med der snerren eller talen grimt, så kan jeg efterfølgende tage mig selv i at spørge hende:- er der noget du er ked af, er der noget vi skal snakke om. Og dermed gå væk fra, at hun var sur over at jeg havde gjort eller sagt et eller andet"*.

Deltageren mener selv at isbjergmetaforen har været god til at give denne indsigt: *"Fordi der er det vi kan se, og så er der nok noget herinde, vi ikke kan"*.

Denne deltager syntes desuden at det var fint at arbejde med både sin egen og barnets stressprofil samme dag, og det gav fin mening først at se på sig selv og så overføre det til sit barn bagefter. Og hun føler selv at hun fik arbejdet nok med sit barns stressprofil. Hun tror dog ikke det havde virket så godt, hvis man havde startet med børnenes stressprofiler.

### ***Deltagernes oplevelse af den ændrede struktur i undervisningen.***

Når man spørger deltagerne til hvordan de oplevede det, at underviserne selv sagde at de nu blev mere styrende, så er det kun positivt.

En deltager siger: *"Selvfølgelig tog jeg det til mig, men jeg tog det også som noget positivt, fordi det må også være kedeligt at stå og undervise nogle der ikke siger noget"*. Desuden var det ikke hendes oplevelse at hendes udbytte blev mindre af, at hun ikke selv kom helt så meget frem med eksempler som de andre dage, hvor hun havde haft en oplevelse af at de som deltagere måske afbrød undervisningen rigeligt meget med deres eksempler fra eget liv.

En anden deltager synes heller ikke at var et problem at underviserne blev mere styrende, men omvendt mener hun også at det at kursisterne selv havde så meget at sige, og også fik rum til det, var en meget fremmende faktor i forhold til hendes udbytte. *"Det er altså meget, meget vigtigt i forhold til tilrettelæggelsen af kurset, at der bliver gjort plads til at, altså så ville jeg hellere have at kurset forløb over seks gange end fire gange hvis det var (..) der skal være rum til at man kan komme med sine input og sin genkendelighed"*.

### *Forskerens overvejelser*

Som både undervisere og deltagere er inde på, var det også forskerens oplevelse at dagen blev for ”pakket” når både forældrenes egne og børnenes stressprofiler skulle gennemgås samme dag. Konsekvensen heraf var at der blev for lidt tid til at udarbejde børnenes stressprofiler.

Derimod er det indtrykket, at opbygningen med løbende vekselvirkning mellem oplæg, selvstændige øvelser og fælles drøftelse var særdeles vellykket. Ud over at det har været en rar måde at arbejde på for såvel undervisere som deltagere vidner deltagerne efterfølgende udtalelser også om, at det især er denne dags elementer som de har taget med sig.

Det ser ud til at særligt modellen med grundlæggende og situationsbestemte stressfaktorer (se slide nr. 17, 18 og 37) har sat sig særligt god fast hos mødrene, især den ene af dem henviser til den både på dag 4 og igen hos interviewet, og viser at hun har tænkt sine egne og børnenes reaktionsmønstre i forhold til denne model. Hun bruger ordet kasser om det, eksempelvis at hun blevet bevidst om hvilke ”kasser” de hver især har i familien, dvs. hvilke grundlæggende stressfaktorer de hver i sær har, og hvad der kan ”trigge” den enkelte familiemedlems stress i den givne situation.

Dog kunne man godt savne lidt klarhed over hvornår stress er så skadelig at man straks skal gøre noget, f.eks. blive sygemeldt fra arbejdet hvis det er forældrene vi taler om.

For en af deltagerne vedkommende, så det for forskeren ud som om at hun virkelig fik sat mange tanker i gang om egen stress. Og udefra set kunne det se ud til at denne deltager måske var ramt af stress i en grad som kunne være, eller kunne blive, truende i forhold til denne deltageres velbefindende og sandsynligvis også familiens velbefindende. Her bliver det synligt at kursuskonceptet måske kommer lidt til kort i forhold til de familier hvor problemerne er massive, eller de familier hvor forældrene også selv har egne problemer. I denne deltageres tilfælde kunne man dels tænke at hun selv havde brug for hjælp, og dels kunne forskeren ved observationerne på henholdsvis Langager og Heimdal se at denne families problemer formentlig var langt mere komplekse, end hvad vi fik indsigt i under kurset.

### **Dag 4**

Denne dag var den ene af de gennemgående undervisere der ikke, i stedet var der en lærer med fra Langagerskolen. Dog var det Linda der forestod den egentlige undervisning hele dagen. Der var desuden kun to deltagere da den sidste deltager havde sygt barn.

Dagen starter med en opsamling fra sidste undervisningsgang, dels om hvad deltagerne havde fået med sig, og dels med en genopfriskning af en af de centrale slides fra sidst, som sammenfatter delementerne i Hejlskov/Uhrskovs stressmodel. Hvor sidste undervisningsgang handlede om at identificere disse stressfaktorer er denne dags spørgsmål iflg. undviseren hvordan man kan formindske disse udløsende stressfaktorer.

Dagen handler om *struktur og visuel støtte*, og er bygget op med oplæg, fælles drøftelser, film og mindfulness. Over middag er der praktisk værksted hvor deltagerne selv kan prøve at lave visuelt materiale til brug derhjemme.

### *Deltagerne vurdering:*

En af deltagerne fik nogle konkrete idéer med fra dagen, dels fik hun, via den film der blev vist, den idé, at hun kunne lave en mappe hvor hun kunne samle datterens sedler og skemaer. Selvom de ikke

bruger det så meget, det med struktur og skemaer i hjemmet, synes deltageren alligevel at dagen var relevant. Desuden synes hun at idéen med at lave et værksted var rigtig god, især for dem som virkelig ville kunne bruge en øget struktur i hverdagen til noget: *”Der var også mulighed for dem, fordi alt det vi kunne bruge (af ideer og materialer og programmer), det lå lige tilgængeligt i stedet for at man skulle ind og lede efter det”*. Desuden har hun efterfølgende oplevet at hun har kunnet hjælpe en af sine veninder, som også er mor til et barn med ADHD, med en konkret idé som hun selv havde fået med fra kurset (med at lave en kontrakt for brug af computer), og at denne idé har hjulpet veninden et par gange.

For den anden af dagens to deltagere var der som sådan ikke noget nyt i at arbejde med visualisering og struktur, da de blev introduceret til det via barnets fritidshjem for år tilbage. Dog har hun følt at hun har haft et videnshul, som har gjort at det har været svært selv at finde på hvordan man har kunnet lave konkrete skemaer og strukturer som kunne afhjælpe konkrete problematikker. De har altså før brugt skemaer og visualiseringer i familien: *”Men det er som om at det har stresset lidt mere end det har gavnet, måske fordi det ikke har været de rigtige ting vi har gået ind og sat fingre på”*. Om deltageren har fået en mere brugbar viden efter deltagelsen i kurset fremstår noget uklart, men hun fremhæver selv at det var godt at høre om alle de støtteredskaber der findes til at gøre hverdagen nemmere. Eksempelvis det ur, der går under navnet time-timer, som hun ikke kendte til: *”Det ville have været et glimrende arbejdsredskab til os, også da børnene var mindre, fordi det var virkelig et stort problem”*. Herefter peger deltageren på en for hende at se, stor problematik med hensyn til at finde rundt i de støttemuligheder der findes: *”Hvis du som forælder ikke har nogen som helst anelse om at de findes, jamen hvor dølen skulle man vide det fra, du skal være rimelig boglig for at finde rundt i alle de støtteredskaber der findes”*. I den forbindelse kommer deltageren med et konkret forslag til hvordan man kunne forbedre ATLAS-Family-kurset, i det hun foreslår at man på kurset kunne vejlede og oplyse om de støtteredskaber der findes, i forhold til de konkrete funktionsforstyrrelser som deltageres børn måtte have. Hun giver selv dette eksempel ud med udgangspunkt i en (tænkt) sensorisk forstyrrelse: *”Hvis dit barn er meget følsom overfor lugt, hvad vil så være en god idé? Eksempelvis en emhætte”*. For at der skulle være nogen mening med et sådan element på kurset, er det dog ifølge deltageren helt essentielt at man ikke kun informerer om de muligheder der er, men at man også hjælper med at finde ud af hvor støtteredskabet købes og med selve det at søge om bevilling af tilskud til støtteredskabet. Årsagen til at denne støtte er vigtig er, at det med at navigere i støttesystemet og de til tider meget rigide ansøgningsregler er noget af det, der er rigtig svært for i hvert fald denne familie.

### *Undervisernes vurdering*

Ud over at oplægget var for langt, vurderes dagen positivt og som en dag der i det hele taget fungerede. Forståelsesniveauet var passende, ligesom koblingen imellem tredje kursusdag der handlede om stress og dagens indhold som fokuserede på hvad man så kunne gøre for at reducere stress lykkedes ved at man startede dagen med en genopfriskning af centrale pointer fra sidste kursusdag.

Underviserne fornemmelse var desuden, at det pædagogiske værksted fungerede over forventning. I forhold til indholdet på denne dag, mener underviserne desuden at de efterfølgende hjemmebesøg kan være med til at sikre at deltagerne også forstår at bruge skemaerne eller



visualiseringerne derhjemme, da det måske vil være at skyde over mål at tro at deltagerne ville være fuldstændig selvkørende i dette, efter blot at have haft undervisning om emnet én dag.

### *Forskerens overvejelser*

Denne dag kom ud, over det egentlige indhold som omhandler oplæg om struktur og visualisering samt et pædagogisk værktød hvor forældrene kan lave piktogrammer, skemaer og lignende, til at handle om en masse andet. Temaer som især dukker op er omverdenens manglende forståelse samt hvor svært det kan være at navigere i systemet.

Angående relevansen af at fokusere på struktur en hel dag, forekommer denne lidt usikker, også set forhold til relevansen af de øvrige dage på kurset, som må siges at have været høj. Det fremgår uklart hvor meget familierne gør brug af struktur i det daglige, men de har begge brugt både skemaer og visualiseringer i forhold til deres børn, og det virker ikke som værende ny viden for dem.

Angående den ene af deltagerens børn kan dette fokus på struktur desuden virker noget irrelevant eller muligvis endda uhensigtsmæssigt, dels ud fra de beskrivelser der gives af børnene, og dels ud fra de observationer der er lavet i børnenes klasse på Langagerskolen. Denne specifikke kontekst er netop kendetegnet ved at der ikke er ret meget struktur, ud fra en opfattelse af at børnene i denne klasse netop ikke rummer ret meget struktur men har brug for en fleksibel hverdag.

Som det har været tilfældet kurset igennem er deltagerne i høj grad med til at definere indholdet af dagen og hvad der tales om, til dels fordi de simpelthen selv tager ordet og dermed påvirker dagsordenen. Denne dag kommer de ind på især to områder som kan være interessante i forhold til ATLASS-konceptet, selvom det egentlig ligger udenfor dagens foruddefinerede indhold:

I forhold til snakken om stress definerer forældrene i samspil med hinanden en ekstra ”stress-kasse” som de selv omtaler den (dvs. en ekstra grundlæggende stressfaktor i Hejlskov Uhrskovs stressmodel). Denne døber de ”omverdenens manglende forståelse”, da denne ifølge forældrene er noget af det der skaber allermost stress hos børnene, netop det at omverdenen ikke forstår børnenes anderledeshed. Denne problemstilling kunne man med fordel have knyttet sammen til det systemteoretiske fokus, som ATLASS-konceptet delvis bygger på. Eksempelvis i form af en drøftelse af hvordan man klæder barnet på til at møde den verden som foregår udenfor hjemmet og specialtilbuddets beskyttende kontekst.

En anden ting der kommer til at fylde rigtig meget er, hvor svært det kan være at navigere i systemet, og ikke mindst at skulle fungere på systemets præmisser, hvilket formentlig er en af de mest grundlæggende problematikker for den ene af deltagerene. Og her kommer kursets rammer lidt til kort og måske også bliver selvmodsigende, da det er tilrettelagt som et kursus og ikke som decideret rådgivning, men alligevel også tilbyder rådgivning i de opfølgende hjemmebesøg (mere herom i afsnittet om opfølgende hjemmebesøg).

### Overordnede analytiske overvejelser

Kurset kommer til at optræde noget isoleret fra de andre kontekster som børnene også bevæger sig i, i og med at underviserne, på trods af at de kommer fra hhv. Langager og Heimdal, ikke har noget med børnene at gøre i hverdagen, og faktisk slet ikke kender børnene. Det er nok vigtigt at få meldt ud til forældrene så de ved hvilket ståsted underviserne har. Ligesom det kan være væsentligt at underviserne bevidstgør sig om, at man sandsynligvis ikke får den fulde kontakt til forældrenes problemer via dette kursus. Denne antagelse kan underbygges empirisk via de observationer der er foretaget i de forskellige sammenhænge, som kursisternes børn indgår i.

Observationerne antyder, at der er tale om forskellige syn på det samme barns problem, alt efter hvor barnet befinder sig, og hvem der interagerer med barnet. Der er altså heller ikke tale om én opfattelse fra ”professionel side” og en anden fra forældrens side, men derimod om en række forskellige opfattelser omkring barnets problem, barnets ressourcer samt den rette pædagogiske tilgang til dette barn.

### Underviserne har fået en større forståelse og accept af forældrene

Det kommer frem i interviewet med underviserne, at de ved at komme så tæt på forældrene selv mener de har fået en langt større forståelse og accept af dem og ikke mindst deres ressourcer.

Den ene underviser fremhæver at noget af det hun vil tage med sig er, at ens fordomme bestemt ikke altid bliver indfriet. Før kurset var hun lidt skeptisk omkring hvor meget disse, som hun så dem, ret sårbare kvinder, ville kunne få ud af kurset, men dette viste sig at være en helt forkert antagelse. ”Jeg kan godt lide, når virkeligheden giver mig lidt en lussing og siger: Der kan du lige gå tilbage med dine fordomme om hvad man får ud af det her og lave om på dem”. Begge undervisere har siden talt om, at de synes de har fået en gave ved at få lov at være sammen med disse forældre, og at de på den måde også kan se børnene på en anden måde og få en større forståelse for, at selvom kvinderne måske har en række problemer, så rummer de også en masse kraft og styrke.

Årsagen til at denne nye forståelse og ikke mindst nedbrydelse af fordomme er opnået, tilskriver underviserne kursets længde og ikke mindst det at dagene har været spredt over fire uger frem for at blive afviklet tre dage i træk. En af dem sammenligner med nogle TEACCH-kurser hun har kørt hvor de lå tre dage i træk: ”Der nåede jeg slet ikke at få den fornemmelse af forældrene, som jeg har fået her”. De er begge enige om at udbyttet ikke havde været det samme hvis man havde lavet kurset over en uge, men noget af styrken netop er at dagene er spredt: ”Det der med at ting tager tid, ikke, og det skal bundfælde sig og omsættes”.

Det at kurserne ligger spredt får dermed et dobbelt formål. For det første at forældrene får tid til at fordøje den ene lektions indhold inden den næste, og dermed sandsynligvis få et større udbytte af kurset. For det andet for at underviserne også får tid til at opnå et mere dybdegående kendskab til forældrene og deres situation.

I forhold til underviserens øgede forståelse af deltagerens situationer, mener de også at de selv har gennemgået en udvikling via den ATLASS-uddannelse de selv har taget, og blandt andet er blevet mere fleksible (se mere herom under mindfulnessafsnittet). Og måske på den måde er

blevet endnu bedre til at se sagen fra forældrenes perspektiv, i stedet for at forfalde til egne forklaringsmodeller.

**Analytisk overvejelse:** Selvom underviserne formentlig, og som de selv oplever det, får et stort kendskab til kursisterne og deres problemstillinger, kan man dog antage at de formentlig ikke opnår den fulde kontakt med alle forældrenes problemer. Denne antagelse bygges på de fund der er gjort under observationer på hhv. Langagerskolen og Heimdal hvor der forekommer en betydelig divergens imellem den problemfremstilling forælderen har på kurset, og den forståelse som professionelle har, særligt i den ene institutionelle kontekst.

### *Situationer hvor kursisten opnår ny erkendelse*

Under kurset opstår der ved flere lejligheder nogle situationer hvor kursisterne leder efter en mening eller årsagssammenhæng som de måske ikke har tænkt på før, og hvor selve kurset som scene virker som en slags platform for denne søgen. Man oplever flere gange, at en kursist bruger lang tid på at sætte ord på et forhold, og hvor underviserne og i særlig grad de andre kursister, støtter op om denne søgen via deres refleksioner, spørgsmål og erfaringer fra eget liv. I en af kursisternes tilfælde har man fornemmelsen af, at hun her er i gang med at opnå en ny form for erkendelse af egen situation og ikke mindst egne problemer. Hun er meget søgende efter svar og kommer også selv frem til flere forslag til, hvordan hun tænker hendes problemer måske kunne afhjælpes en smule.

**Analytisk overvejelse:** Man kan som planlægger og afvikler af kurset med fordel spørge sig selv om, hvad man stiller op med denne slags ”erkendelsesprocesser” hos kursisterne. Især når forældrenes problemer viser sig at være større end man kan håndtere på kurset. I to konkrete tilfælde får man indtryk af at familiens problemer ikke kun kan tilskrives børnenes vanskeligheder, da der formentlig også forekommer sociale og/eller psykiske problemer hos forældrene.

Det kan være essentielt at få afklaret på forhånd, om man fra kursusafdelingernes side tænker at man har ansvar for at tage fat i disse ting, evt. i form af hjælp til at tage kontakt til kommunen, hvis man eksempelvis identificerer et behov for støtte eller behandling hos en af deltagerne.

### *Om holdets deltagersammensætning*

Som det fremgår af udtalelser fra både deltagere og undervisere var der en særligt god stemning på dette hold.

Underviserne var lidt overraskede over den ”helt utroligt gode stemning” som indfandt sig allerede om formiddagen på førstedagen, da familierne ikke umiddelbart var blandt de mest ressourcestærke og ”som også var kvinder, som vi godt kunne tænke, i andre sammenhænge godt kunne være kvinder, der ville have været udenfor en gruppe i andre konstellationer. Så vi var egentlig meget overraskede over, hvor godt de kikkede med hinanden og hvor stor en omsorg de havde for hinanden”. Denne vurdering understøttes af et udsagn fra en af forældrene hvoraf det fremgår, at hun ikke har oplevet så godt et sammenhold før, på de kurser (ikke forældrekurser, men f.eks. jobsøgningskurser) hun tidligere har deltaget i. Da kurset bliver kort evalueret på dag 4, fortæller hun at hun altid har følt sig meget anderledes og undertiden set skævt til på disse kurser, hvorfor hun har trukket sig og holdt sig for sig selv uden at sige ret meget.

Underviserne har efterfølgende drøftet om den gode stemning skyldtes rammen, eller om at det var netop disse tre personer sammen eller om det bare var held. De er enige om at det er svært at forudse hvordan stemningen bliver på et givent hold: *"Man kan selvfølgelig godt på en eller anden måde sætte en ramme og tænde nogle stearinlys og gøre det hyggeligt, invitere dem og forberede dem godt på hvad det er vi skal (..)"*. Underviserens vurdering er dog: *"Det var deres fortjeneste tænker jeg, ene og alene, at de tre kunne noget sammen"*.

Underviserne og deltagerne spørges alle om de tænker at stemningen og udbyttet ville have været det samme, uanset hvilken deltagersammensætning der ville have været tale om. De er alle enige om at det havde det formodentlig ikke.

Underviserne tror at en anden deltagersammensætning kunne have betydet at der skulle tages flere forskellige hensyn, hvorimod dette hold var ret fælles om *"den der forståelse de havde med hinanden"*, ligesom deres forventninger til kurset, ifølge undervisernes vurdering, var i nogenlunde overensstemmelse.

Hvis der på holdet også havde siddet højtuddannede meget intellektuelle forældre, mener underviserne at de nok havde været *"nødt til hele tiden at rette ind eller dele os mere måske"*. Ligesom deltageres forventninger også kunne have været anderledes, eksempelvis i retning af at få en hel masse teoretisk viden.

En af deltagerne bliver spurgt til hvordan hendes oplevelse ville have været, hvis der havde deltaget ni forældre på kurset (som var det antal der reelt var plads til). Hun mener i så fald ikke at hun ville have snakket så meget, da hun generelt fungerer bedst i mindre grupper, da hun nemt kommer til at sidde og putte med tingene i større grupper. Her var det også nemmere at sige tingene som de var. Hun tror hun ville have fået et andet udbytte hvis det havde været en større gruppe, men om det havde været ringere eller bedre ved hun ikke.

Angående antallet af deltagere var den oprindelige ramme 9 deltagere. Til dette kursus var det imidlertid kun lykkedes at få rekrutteret tre forældre hvilket var til en vis bekymring blandt underviserne inden kursets start. Det var dog i praksis intet problem, i hvert fald ikke med netop denne konstellation af deltagere.

#### ***Om at have et eller flere børn repræsenteret på kurset:***

En af deltagerne var mor til to børn med vanskeligheder, og dermed præsenterede hun og arbejdede også ud fra to børns situation og problemstilling.

Underviserne har efterfølgende en række overvejelser om det at have to børn "med", og i denne deltagers tilfælde er de kommet frem til, at de med fordel kunne have været mere guidende i forhold til om hun på konkrete tidspunkter skulle arbejde med det ene eller det andet barn. Det blev ifølge underviserne en stor mundfuld for deltageren at hun hver gang skulle vælge hvem hun nu skulle tage udgangspunkt i, og konsekvensen blev ofte at hun ikke rigtig valgte nogen, men talte lidt ud fra begge børn på samme tid, *"uden det måske blev så konkret for hende"*.

## Ideer til et klarere koncept for familiedelen

I det efterfølgende er fremhævet en række elementer som virker særligt vigtige i dette kursus og som man med fordel kunne lægge endnu mere vægt på for at gøre ”konceptet” mere klart. Desuden er der tilføjet forslag til hvad man desuden kunne inddrage/belyse mere fokuseret.

**Isbjergmetaforen** fungerede godt som gennemgående metafor, men kunne styrkes yderligere med konkrete analytiske redskaber til at forstå barnets situation og de belastende faktorer der fører frem mod konflikterne i hjemmet.

**Systemperspektivet.** Med mere fokus på dette kunne man muligvis rumme og gå mere ind i nogle af de ting der udgør store problemer for deltagerne: Manglende forståelse fra systemet, det at være brugere af systemet, manglende forståelse fra familie osv.

**Mindfulness.** Med endnu mere fokus på hvordan det kan hjælpe en i hverdagen, og hvordan det kan bruges i forhold til at håndtere stress.

**Flowteori.** Denne del bliver så godt som ikke rørt, men man kunne muligvis med fordel tage noget om dette med på eks. dag to, altså hvor man berører balancen mellem udfordring og kompenserings/støtte. Hvornår skal man kræve noget af sit barn og hvornår skal man skrue ned for kravene, når man formoder at det er udviklingsforstyrrelsen der er årsag til at barnet har svært ved at efterleve kravene? Der kom fra især deltagerne mange eksempler frem på denne problematik under hele kurset, en gang var når børnene skulle med bussen om morgenen, hvilket ofte var en stressende situation for familien pga. konflikten imellem det at barnet jo skal ud af døren for at nå bussen (hvor krav kunne blive nødvendig) og det at forstå at barnet havde vanskeligt ved at strukturere tiden således at han/hun kunne komme ud af døren til tiden.

Et andet var når børnene skulle i bad, hvilket flere af dem ikke brød sig om. Her var det også oppe, at det var svært at finde balancen imellem det at presse børnene til det de ikke havde lyst til, eller at give efter overfor deres ønsker. Man kunne muligvis med fordel have henvist til et par gennemgående slides om flowteorien når den slags problematikker kom op.

På dag 2 hvor emnet var ADHD og ASF og de funktionsforstyrrelser der kunne følge med, var der i oplægget og de kommentarer som underviserne knyttede til, en hel del fokus på at se på barnets ressourcer samt det at få en forståelse for barnets udfordringer. Derimod blev der ikke rigtig talt om hvorvidt man kunne træne barnet i at opnå nye færdigheder, ligesom det også fremstår uklart hvor Heimdal og Langager mener den rette balance er. Da underviserne gennemgår slide 6 på dag 2, er der blandt 2 andre en figur som viser en takket graf omkring forholdet imellem udfordringer og færdigheder. Her siger underviserne at man skal være opmærksom på, at man både kan være meget dygtig til noget samt slet ikke dygtig til noget andet. Desuden er det ifølge underviserne vigtigt at man også ser på det som børnene ikke er dygtige til, da det heller ikke giver mening kun at se på ressourcer. Dog bliver denne påstand ikke uddybet, ligesom der heller ikke knyttes eksempler til. Man kunne med fordel have gennemgået en smule om det svære ved at finde denne balance, evt. med udgangspunkt i flowteorien, samt givet lidt indsigt i at dette er et af de emner, der flittigt debatteres. ABA står som eksponent for en retning, der mener at man kan ”træne sig til normalitet”,

hvorimod andre positioner mener at man skal tilrettelægge støtten med hensyn til udfordringerne ,da disse alligevel ikke kan trænes væk og at det blot stresser barnet.

## Evaluering af hjemmebesøg i forbindelse med ATLASS-Family

Som en del af ATLASS-Family kurset var der tilknyttet to opfølgende hjemmebesøg til hver af kurssets deltagere, disse blev afholdt efter selve kurset var gennemført med ca. 14 dage imellem hvert besøg.

I praksis kom hjemmebesøgene til at antage tre forskellige former:

Hos en forælder blev formen næsten som den var tiltænkt. Dvs. hjemme hos deltageren 2 gange. Begge gange deltog deltagerens mand også. Begge gange var barnet desuden også hjemme og deltog i en hel del af begge besøg, hvilket ikke var tiltænkt som en del af konceptet.

Hos den anden deltager foregik besøgene også hjemme hos deltageren, men her deltog børnenes kontaktpædagog ligeledes i det andet hjemmebesøg. Han ville gerne have været med til begge, men dette kunne rent logistisk ikke lade sig gøre.

I den tredje deltagers tilfælde foregik hjemmebesøgene som møder ude på Heimdal, da deltageren ikke kunne overskue at det skulle foregå i hendes hjem.

## Deltagernes vurdering af hjemmebesøgene

Den første deltager er positiv overfor at hjemmebesøgene indgår som en del af ATLASS-Family, som hun især har brugt til at få indarbejdet nogle nye rutiner angående barnets brug af computer og iPad, samt indførelse af nye pligter, begge understøttet af sedler med guidning og kontrakter med barnet.

Deltageren ser det desuden som en fordel at barnet også deltog i møderne, og frem for at det har været en forstyrrende faktor i forhold til eksempelvis at kunne tale frit, ser hun det som bidragende til at barnet også har kunnet se meningen med at moderen skulle på kursus og desuden have besøg i hjemmet: ”*Det er ikke bare en eller anden mappe der kommer ind lige pludselig, nu har X jo selv været med til at se, at det er noget vi arbejder med her*”.

Deltageren spørges til om hjemmebesøget har bidraget til en større forståelse for barnets eller familiens problemer. Udover at de har fået arbejdet med nogle konkrete redskaber der kan hjælpe i det daglige, er deltageren lidt i tvivl om hvor stort udbyttet har været da barnet faktisk allerede er inde i en ”pæn og rolig periode”, men tilføjer dog: ”*Man er selvfølgelig blevet mere opmærksom på hvad det nu lige er der stresser X, men ellers kommer det vel, når man står i situationerne*”.

I forhold til antallet af hjemmebesøg ville denne deltager mene at det i hendes tilfælde ville være tilstrækkeligt med ét besøg, men da hun ved at andre ville have behov for mere, foreslår hun at man kunne lave tilbuddet mere fleksibelt, afpasset efter den enkelte deltagers konkrete behov.

Hun bliver også spurgt om hun ville se det som en fordel hvis der kom én (kontaktlærer eller pædagog) fra Langagerskolen eller Heimdal med til besøget. Hun mener, at det er fint at det kun er underviseren fra ATLASS-Family, men forstår godt hvis der kan være et behov hos andre. Desuden forestiller hun sig også at det kan blive stressende med ”for mange øjne der ser på det”,

**Den anden deltager** har kun haft det ene af hjemmebesøgende på interviewtidspunktet. Hendes hjemmesøg har, efter hendes eget ønske, især haft det formål at give hende en bedre stressforståelse af børnene, bl.a. med udarbejdning af individuelle stressprofiler på børnene. Deltageren syntes at

det ”gik op i hat og briller, og jeg fik jo egentlig ikke det ud af det jeg måske skulle have haft ud af det”. Årsagen til at det gik ”op i hat og briller” var delvist forårsaget af forstyrrelser i hjemmet. Hun tilføjer, at hun havde prøvet at få børnenes kontaktpædagog tilknyttet hjemmebesøgene, men at det ikke var lykkedes denne første gang, men dog til det næste besøg.

Deltageren forstiller sig at det vil være godt at have kontaktpædagogen fra Langager med, da han kender begge børnene og desuden også er inde i hvad kurset handler om, da han selv har gennemgået det udvidede ATLASS-kursus: ”Han er så meget inde i stressstyring, stressgenkendelse, stress-håndtering, hele det konceptet (..) samtidig med at han har de her egenskaber, som jeg ikke ved hvad er, måske også bare det der med kemi, at vi klikker fantastisk godt sammen”. Hele familien har ifølge deltageren en rigtig god relation til kontaktpædagogen og han udgør et slags sikkerhedsnet for drengene. Deltageren prøver at beskrive hvordan hun ville forstille sig hun kunne bruge et hjemmebesøg med dels en ATLASS-underviser og dels familiens kontaktpædagog: ”Jeg ville egentlig have det okay med at være en lille smule tilskuer til at de sidder og laver denne her profil på mine børn, hvor jeg sådan sidder og siger ”ja, det er rigtigt” eller ”nej, det er forkert, det er vist sådan i stedet for”, men altså hvor de gøre det grove arbejde, fordi det er faktisk temmelig svært”. Helt konkret ønsker deltageren sig altså hjælp til at udarbejde nogle mere nøjagtige stressprofiler på sine børn, da hun ønsker at udvikle sin stressforståelse i forhold til sine børn. Desuden ville denne deltager ønske at hun og hendes mand havde fået en sådan stresshåndteringsuddannelse meget tidligere, da hun er sikker på at det kan gøre en stor forskel i hverdagen.

**For den tredje deltagers vedkommende** foregik hjemmebesøgene som møder på Heimdal i stedet. De har især fokuseret på hvordan hun kan hjælpe sit barn ved, i stedet for at sige en masse ord til barnet, at hjælpe barnet via skemaer, piktogrammer og lignende. De er gået meget konkret til værks og har sammen eks. udarbejdet en struktur med tilhørende piktogrammer for hvordan et restaurantbesøg kan forløbe samt udarbejdet et ugeskema med tilhørende billeder.

Denne deltager har været meget glad for ”hjemmebesøgene” da hun føler at hun forstår underviseren fra ATLASS, ligesom hun i høj grad også selv føler sig forstået. Hun ville gerne hvis hun kunne fortsætte med at have denne slags møder med underviseren, da hun ser det som en stor hjælp til at håndtere de daglige problemstillinger.

### **Undervisernes overvejelser og vurderinger**

Ligesom resten af familiekurset følger hjemmebesøgene ikke noget foruddefineret koncept, men er inspireret af den hjemmevejledning særligt en af underviserne har megen erfaring indenfor. De er begge enige om at formen på forhånd ikke måtte være for fast defineret, men skulle kunne tilpasses den enkelte deltager og dennes konkrete behov.

Det var således ikke tænkt på forhånd, at der skulle en kontaktpædagog med til det ene af hjemmebesøgene, men da det netop ikke fulgte noget færdigt koncept og måske endda oveni købet kunne bidrage til mere sammenhæng mellem skole og hjem, tænkte underviseren det blot som rigtig fint, hvis hun på den måde kunne være med til at agere bindeled imellem hjem og skole. Det sikrer ligeledes, at deltageren kan få mulighed for sparring fra skolen i sit videre arbejde med at



forstå børnenes stressprofiler, og desuden trække ATLASS-Family underviseren ind igen hvis det bliver nødvendigt.

Generelt ser underviserne det som en styrke at kurserne ikke følger en alt for fast form eller koncept, da man dermed kan trække på de tiltag der virker som de rigtige i forhold til de enkelte deltagere, eller den konkrete konstellation af forældre der er på et givent kursus.

Eksempelvis kunne man på den måde, ifølge underviserne også indtænke alternative konstruktioner, såsom at give forældrene mulighed for at invitere netværket (familie såvel som professionelle) med til en enkelt kursusgang, så det får karakter af et netværksmøde, hvilket igen ville kunne flygte meget godt med Brofenbrenner tankegangen som kurset også trækker på. Underviserne er dog opmærksomme på at dette ville være mere besværligt, hvis der bliver tale om kurser til familier som ikke er tilknyttet hverken Langagerskolen eller Heimdal, ligesom det ikke vil være uproblematisk at gå ind og blande sig i andre systemer man ikke er bekendt med.

### Forskerens overvejelser

Det forekommer som temmeligt varierende hvilket udbytte deltagerne har fået af hjemmebesøgene, ligesom hjemmebesøgene også har antaget ret forskellige former. Dog har alle været glade for hjemmebesøgene.

Dette taler muligvis for, at man kan lade hjemmebesøgene fortsætte som en værende ret fleksibel størrelse der tilpasses efter deltagernes konkrete situation og ønsker. Alternativt skal konceptet være mere klart fra starten af kurset, således man sikrer én foruddefineret form.

På baggrund af deltagernes tilbagemeldinger, kan man inden afviklingen af et eventuelt næste kursus, med fordel drøfte følgende elementer:

1. Deltagelse fra deltagers børn, er det ønskeligt eller ikke anbefalelsesværdigt? Hvad er argumenterne for og i mod.
2. Deltagelse fra børnenes kontaktpædagoger/lærere fra enten Heimdal eller Langager, hvad er fordele og ulemper? Skal det være efter deltagernes ønske?
3. Ønsker man at de ting der sættes i værk skal have en form for opfølgning, f.eks. opfølgning på hvordan det går på længere sigt med at arbejde med nye strukturer eller skemaer, eller skal man lave en form for opfølgning i Heimdal/Langager regi.

Det sidste element kan desuden drøftes i relation til en mere generel overvejelse om hvad der egentlig er kursets intention eller formål: Er intentionen med kurset at forældrene skal have noget mere viden og forståelse om børnenes situation, og dermed bedre forudsætninger for at takle de eventuelle problemstillinger der opstår i hverdagen, eller er intentionen at forældrenes oplevelse af børnenes problemstillinger skal komme mere i overensstemmelse med den professionelle forståelse, med ATLASS-konceptet som fælles referenceramme, således at kurset skal virke brobyggende i forhold til en fælles (stress-)forståelse af børnene i såvel familierne som på Heimdal og Langagerskolen, evt. med forbedret forældresamarbejde som konsekvens? I så fald vil en form for opfølgning ude i institutionerne være nødvendig, ligesom det også vil kræve en række overvejelser om fordele og ulemper herved, eksempelvis omkring evt. forskellige problemforståelser. Endelig

viser feltobservationerne også tegn på at der, heller ikke på professionelt plan, er tale om én fælles forståelse af barnet, hvilket derfor sandsynligvis heller ikke ville være en realistisk målsætning at have med kurset.

## Dilemmaer og udfordringer

Indenfor institutionel etnografi er målet for analysen ikke at identificere årsager og faktorer der influerer på givne udviklinger og problemstillinger i en relativt entydig form. Målet for analysen er derimod knyttet til begrebet *problematik*. En problematik er kernen i en række udfordringer og dilemmaer som kendetegner en given praksis. Det er en identifikation af en række forhold som forhåbentlig kan berige de involverede med en større forståelse for de vilkår de arbejder under og betingelserne for de valg de må tage stilling til. Således vil vi i det efterfølgende forsøge at indkredse den problematik, som kommer til syne i det empiriske materiale fra vores observationer og interview i forbindelse med gennemførelsen af ATLASS kurset.

Arbejdet med udviklingen af ATLASS viser hvor store udfordringer man står overfor indenfor det socialpædagogiske arbejdsområdes meget komplekse opgaver. Det viser også den udviklingsorientering der gør sig gældende på Langagerskolen og Heimdal, og det selvkritiske og analytiske forhold man har til arbejdet de pågældende steder og viljen til forandring.

ATLASS udvikles således at det dels følger nogle overordnede principper fra den engelske udgave dels udfylder det konkrete indhold i kurset med respekt for deltageres særlige baggrund i danske traditioner og undervisernes særlige kompetencer på forskellige områder. Indholdet af undervisningen er opdateret i forhold til den nyeste viden indenfor både det psykologiske, neuropsykologiske og neurologiske forskningsfelt. Bortset fra oplægget om Bronfenbrenners systemteoretiske tilgang følger fremstillingen i store træk Blakemore og Friths bog *'Den lærende hjerne'* (2007) både hvad angår de neurologiske, de udviklingspsykologiske og stressteoretiske overvejelser og konklusioner.

## Medarbejderdelen

Formidlingsmæssigt er der stadig uklarheder omkring formen. I den del, der rettede sig mod medarbejderne, er det et åbent spørgsmål om man opnår helt det man ville med kurset. Kurset var i sit teoretiske indhold muligvis for komprimeret til at medarbejderne løbende kunne nå at reflektere over disse teoretiske referencers praktiske konsekvenser. Hyppigst svarer medarbejderne at de 'i nogen grad' husker de enkelte elementer i kurset, og de har i ringe grad brugt de konkrete teknikker efterfølgende. Konkrete spørgsmål undervejs i kurset blev fortrinsvis mødt med meget generelle svar, og gruppediskussionerne syntes også at være domineret af diskussioner om konsekvens og struktur som ikke nødvendigvis var relateret til kursets indhold. Muligvis skulle man derfor overveje en form hvor de enkelte elementer i kurset blev gennemgået hver for sig efterfulgt af perioder på en eller to uger, hvor deltagerne skulle prøve at implementere dem i praksis. Gruppearbejdet i sin nuværende form kunne godt tjene den funktion at øve deltagerne i at fremlægge et barns problemstillinger i koncentreret form til kolleger som ikke kendte barnet, men det var ikke dette kursets teoretiske indhold lagde op til. Set som en afprøvning af kursets stressteori og tekniske redskab blev gruppearbejdet ikke et eksempel på hvordan man kunne udvikle sin forståelse af barnet. Dertil fyldte det for meget at flertallet i grupperne ikke kendte barnet i forvejen og tiden blev brugt til at formidle denne viden i koncentreret form. Skemaerne blev i ringe grad udfyldt og var måske også for omfattende i forhold til den tid der var afsat. Hvis grupperne udelukkende havde haft medarbejdere med et fælles kendskab til det pågældende barn, kunne man

dog muligvis være nået længere med skemaerne og givet medarbejderne en konkret oplevelse af at de kunne berige forståelsen for barnets problemer.

Indholdsmæssigt lagde medarbejderkurset ud med et fokus på barnet som en del af et større system knyttet til familien, forældrenes arbejdssammenhæng, arbejdsmarkedets vilkår og globale forhold, ligesom barnet kom i kontakt med lærere og pædagoger som repræsenterede andre systemer med andre vilkår. Barnets kognitive udvikling blev set som en fortløbende udvikling af denne horisont og erfaringsverden samtidig med at barnet gennemgik sin egen biologiske udvikling, således at neurologiske udviklingsbetingelser og social interaktion fastholdt stadig mere komplekse sociale interaktioner fra iagttagelse af mimik til spejling, theory of mind og til planlægning og selvdisciplin. Herefter blev stress introduceret som en belastning knyttet til forholdet mellem krav og ressourcer men også som et spørgsmål om copingstrategier og identitet og selvforståelse. Trin for trin blev fremstillingen suppleret med identifikation af atypiske udviklingstræk og sociale belastninger som kunne forklare ekstraordinære stressreaktioner.

Intentionen med denne meget konsistente og logiske fremstilling var at etablere et helhedssyn hos medarbejderne som udgangspunkt for en indkredsning og bestemmelse af det enkelte barns problemer. Men der syntes at være en tendens til, at de første elementer i dette kursusforløb blev trængt i baggrunden af de senere elementer, således at der i receptionen af kurset overvejende blev erindret eller fokuseret på de individuelle copingstrategier og de teknikker der knyttede sig til disse. Det ville for medarbejderne sige en større opmærksomhed overfor arbejdssammenhænge der virkede belastende og individuelle teknikker og forholdsregler overfor denne belastning. Og for børnenes vedkommende et fokus på etablering af strukturer og rammer som kunne virke afstressende. Dermed synes konteksten at glide i baggrunden som noget der lå uden for ens handlemuligheder, dvs. for medarbejdernes vedkommende kollegiale samarbejdsrelationer, organisation og arbejdsbetingelser og for børnenes vedkommende familiens relationer, betingelser og relation til skole og aflastningstilbud.

### **Familiedelen**

Hvad angår den kursusdel som henvendte sig til familierne, så var denne del kendetegnet af en noget anden problematik. Det der var afgørende forskelligt fra medarbejderkurset var at man her bevægede sig ud i et helt ukendt terræn, hvor man ikke havde noget forudgående kendskab til sammensætningen af gruppen af deltagere. Det viste sig at der kun havde tilmeldt sig tre familier repræsenterende fire børn. Dette førte i første omgang til overvejelser om at aflyse denne del, men viste sig senere at have helt andre og uventede kvaliteter. Den lille gruppe udviklede sig allerede fra dag et til noget i retning af en selvhjælpsgruppe hvor deltagernes egen erfaringsudveksling overtog rollen fra undervisernes teoretiske input. Underviserne, der på deres side havde disponeret undervisningen som en lettere beskåret udgave af medarbejderkursets teoretisk gennemgang afbrudt af spørgsmål og diskussion af det fremlagte, blev således konfronteret med deltagernes dagsorden, hvor deres indbyrdes erfaringsudveksling kunne kommenteres af underviserne i rollen som konsulenter og rådgivere. Denne kamp mellem to modsatrettede principper skabte en del forvirring, typisk kendetegnet ved formuleringer som ”det er netop noget vi kommer ind på næste gang”. Processen blev dog taklet med imponerende lydhørhed og indføling fra lærernes side og skabte

dermed også en unik form for dialog, som deltagerne fik et stort udbytte af. Erfaringen fra dette kursusforløb må imidlertid også føre til en overvejelse omkring valget af formidlingsform. Lidt forenklet kan de to former som her konfronteres kaldes den *psykoedukative form* og *selvhjælpsgruppens form*. Psykoedukation er som hovedregel karakteriseret ved at underviserne har en autoriseret forståelse for patientgruppens problemer, som de gerne vil formidle videre til patienterne således at samarbejdet mellem patient og behandler kan blive bedre. Selvhjælpsgruppen er karakteriseret ved at de mennesker der har problemerne udveksler erfaringer, definerer deres problemer og identificerer deres vidensbehov. Indholdsmæssigt lagde underviserne selv op til overlappet mellem de to former i deres introduktion til kurset, hvor de understregede at det var forældrene der var eksperter på deres eget barn, og at de selv var generalister hvis generelle modeller og teorier måtte stå deres prøve i diskussionerne. Spørgsmålet er bare om dette ikke også lægger op til en anden form, hvor de deltagende forældre løbende definerer problemer og vidensbehov, og underviserne indgår som konsulenter med en bevidsthed om begrænsningerne i deres viden om de konkrete børn.

Indholdsmæssigt syntes kurset at være en succes for de deltagende. Følelsesmæssigt blev det største udbytte nok følelsen af ikke at stå alene med problemerne, og den medfølelse overfor deres store udfordringer som de oplevede hos undervisere og medforældre. Indholdsmæssigt syntes kurset også at skabe en større grad af helhedssyn på deres situation således at forældrene blev mere opmærksomme på samspillet i familierne, familiernes betingelser og relationen mellem familie, skole og aflastningstilbud.

### **Den overordnede problematik**

Samtidig måtte vi dog også konstatere at de fortællinger om familien og barnet, som tog form i disse diskussioner, var forskellige fra de fortællinger vi mødte i skole og aflastningstilbud, hvilket gør os opmærksomme på en langt mere overordnet problematik der karakteriserer det samlede kursustilbud: *Kursernes diskussioner foregår i fora som er adskilt fra praksis*. Medarbejderkurserne samlede medarbejdere som ikke arbejdede sammen i deres daglige praksis og familiekurset var et møde mellem forældre og undervisere der ikke kendte børnene fra det daglige arbejde. De narrativer der opstod i disse fora blev derfor ikke konfronteret med de narrativer der styrede den daglige praksis. Dermed får man måske også en forståelse for hvorfor kurserne nok afsætter et spor i deltagernes overordnede problemforståelse men muligvis ikke i deres konkrete forståelse for det enkelte barn: For at teorien skal kunne implementeres i praksis er det nødvendigt at den ændrer den fortælling forældre og medarbejdere har om barnets situation og de fortællinger som opstod i kursets fora var simpelthen ikke stærke nok til at kunne overleve en konfrontation med praksis.

Kursernes teoretiske indhold kan således ikke være bedre i overensstemmelse med aktuel viden på området. Men hvad angår reception og implementering af dette helhedssyn på barnets situation i almindelighed og stressbelastninger i særdeleshed, så har formidlingens form og kontekst sandsynligvis en stor betydning. Hvor stor betydning den har, må i så fald afprøves gennem nye former som i højere grad integrerer de teoretiske diskussioner i den daglige praksis og i en direkte kommunikation mellem medarbejdere, forældre og undervisere. Det bliver den store udfordring i næste fase.

Hvad angår selve epistemet bag ATLASS-konceptet, så er dette knyttet til 'state of art' af den givne viden på det neurologiske og neuropsykologiske område, og her er kurset selvfølgelig op imod nogle barrierer som ikke er selvskabte og som man i højere grad må betragte som aktuelle betingelser. Mange af de teoretiske bestemmelser er således for abstrakte til at have konkrete konsekvenser for praksis eller rettere, de er vejledende hvor praktikerne muligvis forventer at de skal være retningsgivende. Vi ved ikke hvor meget og hvordan autisme påvirker barnets læring i de tidlige faser. Det er svært ud fra teorien at vide om barnets specifikke valg af aktivitet virker stressende eller afstressende, og om dette niveau af stress udvikler eller belaster barnet. Vi kan ikke på baggrund af teorien vide om man skal lade barnet få lov til at fejle eller skærme det mod frustrationer. Den pædagogiske praksis er derfor stadig erfaringsbaseret om end teorien kan lede den pædagogiske opmærksomhed og forståelse i nye retninger. Hvad det sidste angår syntes hver af ATLASS-kurssets elementer at have deres egen progressive betydning. Men operationaliseringen af disse elementer må udvikles i et tættere samspil med praksis.

## Referencer

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Antonovsky A. 1979. *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. 1987. *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blakemore S-J, and Frith U. 2007. *Den lærende hjerne*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dumas JE, Wolf LC, Fisman SN, Culligan A. 1991. Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, Down syndrome, behavior disorders, and normal development. *Exceptionality*. 2 (2): 97–110.
- Elsinger PJ. 1996. Conceptualizing, describing and measuring components of executive functions: A summary. In *Attention, Memory and Executive Function*, eds GR Lyon and NA Krasnegor Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Hauser-Cram, P, Warfield, ME, Shonkoff, JP, & Krauss, MW. 2001. Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parent well-being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66, (3, Serial No.266).
- Høgsbro K. 2002. *Rehabilitering af mennesker med traumatiske hjerneskader på Kolonien Filadelfia*. København: AKF Forlaget.
- 2007. *Etiba - En forskningsbaseret evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, herunder evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis)*. Århus: Marselisborgcentret.
- 2010. SIMREB - Towards a systematic inquiry into models for rehabilitation. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (1): 1-18.
- Høgsbro K, Eskelinen L, Fallov MA, Mejlvig K, og Berger NP. 2012. *Når grænserne udfordres. Arbejdsbelastninger og pædagogiske udfordringer i specialpædagogiske boenheder*. København: AKF, Anvendt Kommunal Forskning.
- Smith D. 2005. *Institutional Ethnography - A Sociology for People*. Toronto: AltaMira.
- Spradley J. 1979. *The Ethnographic Interview*. Florida: HBJ Publ.