

## **De vrede børn og unge**

### **Når voldsom vrede ikke bare er et spørgsmål om anderledes hjerner**

Gennem de sidste 4 år har de vrede børn og unge beriget vores arbejdsliv. De har udfordret os, undret os, vakt vores nysgerrighed og ikke mindst skabt ny forståelse og ny mening for os! Artiklen er et produkt af denne proces. Den handler om, hvordan vi, sammen med børn og unge, har udviklet nye faglige vinkler og professionelle redskaber til arbejdet med børn og unge, der reagerer voldsomt, fx med vrede. Den handler også om, hvordan man som professionel kan løfte den somme tider paradoksale opgave at tilgodese et fællesskab og imødekomme inklusionsopgaven på samme tid. Hvornår er et barns handlinger så voldsomme, at vi må ekskludere det – for at beskytte fællesskabet? Og skal fællesskabet beskyttes mod særlige børn – eller skal det snarere rustes til at håndtere de svære følelser og sommetider uforståelige handlinger? Diamantforløbet for unge og Minidiamanten, de to konkrete undervisningsprogrammer, vi konkret har udviklet, er funderet i praksis og samtidig teoretisk forankrede.

*af Maria Dressler, psykolog, Camilla Obel, lærer, Kasper Mikladal, psykolog  
– alle medarbejdere i projekt Diamantforløbene, Pædagogisk Udviklingscenter – Rødovre Kommune.*

#### **Intro**

*“Do not teach your children never to be angry, teach them how to be angry”  
(Lyman Abbott)*

Vi har mødt mange vrede børn og unge igennem vores arbejde. Trusler, slåskampe og udfordringer i forhold til undervisningen er hyppigt blandt grundene til, at de har gået på flere skoler end de fleste. I 2011 fik vi en forespørgsel fra Nicolai, en vred ung mand, som ønskede hjælp til at styre sit temperament. Desværre viste det sig, at der faktisk ikke findes sådan en hjælp. Det viste sig også, at der ikke rigtig fandtes nogle professionelle redskaber til håndtering af vrede. Kun Kriminalforsorgen tilbyder systematisk vredeshåndtering. Det ville imidlertid være dejligt for Nicolai, hvis han kunne lære at styre sit temperament inden han kom i kontakt med kriminalforsorgen, syntes vi. Det blev startskuddet til Diamantforløbene. Et projekt, hvor vi udvikler forebyggende undervisningsforløb i vredeshåndtering og styrkelse af fællesskab.

Denne artikel tager afsæt i vores arbejde og kan ses som et bidrag ind i inklusionsdebatten. Den handler om de børn og unge, der reagerer udadrettet med vrede og aggression; de børn og unge, der forstyrrer og udfordrer fællesskabet, fx i folkeskolen. Den handler også om de professionelle, hvis daglige opgave det er at være ansvarlige for et fællesskab og samtidig inkludere elever med mange forskellige forudsætninger – herunder dem, der reagerer med vrede og aggression. Ofte er disse børn på samme tid en del af fællesskabet og en trussel mod det.

Artiklen præsenterer en teoretisk og metodisk forståelse af vrede og andre vanskeligt håndterbare følelsesmæssige udtryk og reaktioner. Den beskriver herudfra praktiske interventionsmetoder. Konkret præsenteres 'Diamantforløbet for unge' og 'Minidiamanten for indskolingen'. Begge er manualbaserede forebyggende

undervisningsforløb i vredeshåndtering. De er udviklet i en dansk kontekst med afsæt i den beskrevne teoretiske og metodiske ramme og i konkret samarbejde med dem, det handler om.

### **Hvem er de vrede børn og unge?**

Vi kender dem under mange navne, de vrede børn og unge: Ballademagerne, de udadreagerende, dem, der er uden for pædagogisk rækkevidde, er syge i bøtten, voldelige, småkriminelle mv. De findes alle vegne og er alligevel svære at forstå og håndtere – både for andre børn og unge og for os professionelle. De vrede børn og unge er vanskelige at inkludere i det almene. De diagnosticeres ofte og de ekskluderes ofte. I dagspressen er der jævnligt historier om dem, når de har raseret et kontor på Jobcentret, når de truer deres lærer, overfalder andre eller ikke profiterer af dyre evidensbaserede behandlingsprogrammer, målrettet netop dem! Ofte bliver de mødt af irettesættelser, sanktioner og magtanvendelser og ofte oplever vi, at det ikke har den ønskede effekt. Selvom de har fået at vide 100 gange, at de ikke må kaste med stole, gør de det alligevel igen! Imidlertid er det også svært at finde alternative professionelle redskaber.

### **Inklusion og eksklusion**

Inklusion er et begreb, der aktuelt debatteres meget. Begrebet refererer overordnet til en samfundsmæssig, aktuel udfordring og opgave, der blandt andet handler om, at fastholde flere elever i folkeskolen, og tilsvarende i lavere grad end hidtil visitere til specialtilbud. I skoleåret 2008/2009 udgjorde udgifterne til specialundervisning 23,9 % af de samlede udgifter til folkeskolen<sup>i</sup>. Siden 1993 er antallet af børn, der diagnosticeres med en adfærdsbaseret diagnose, herunder ADHD-diagnosen, steget med 83 %<sup>ii</sup>, og alene fra 2006 til 2007 steg antallet af ADHD-diagnosticerede børn med 12 %<sup>iii</sup>. Igennem de seneste mange år er målgruppen for specialundervisning således vokset støt. I lyset af denne udvikling er det meningsfuldt, at der er et økonomisk incitament til inklusion – som også mange kritikere fremhæver. Det handler om, hvordan vi som samfund bedst forvalter folkeskolebudgettet, men det handler også om samfundsøkonomien i bredere forstand. En undersøgelse fra Capacent<sup>iv</sup> viser, at specialundervisning mod forventning ikke øger sandsynligheden for en ungdomsuddannelse. 31 % gennemfører ikke 9. klasses afgangsprøve og 81 % påbegynder ikke en ungdomsuddannelse. I 2008 var unge med udviklingsforstyrrelser (ADHD, autisme spektrum diagnoser) den næststørste gruppe af unge under 20 år, der fik tilkendt førtidspension<sup>v</sup>. Heraf var 80% mænd. Inklusion kan således også forstås som et led i bestræbelsen på at imødegå denne udvikling.

Indholdsmæssigt er inklusion, af undervisningsministeriet<sup>vi</sup>, defineret ved et fokusskift fra det enkelte barn til fællesskabet og ved at alle børn, uanset forudsætninger, skal kunne opleve sig som værdifulde i og for fællesskabet. Men hvordan omsætter man som professionel konkret denne målsætning i sin daglige praksis? Hvordan kan fx en lærer understøtte et solidt og konstruktivt klassefællesskab, der muliggør læring og trivsel, og samtidig understøtte det enkelte barns oplevelse af sig selv som værdifuld deltager? Og hvilke rammer er der for det?

Der er igangsat en lang række initiativer i kølvandet på folkeskolereformen, som adresserer aspekter af disse spørgsmål. Endvidere findes en lang række programmer,

som fx 'Trin for Trin' og 'Fri for Mobberi' der også kan være indfaldsvinkler i arbejdet med inklusionen. Men flere kritikere (fx Holst 2013, Laursen 2013, Frimand 2013) peger på, hvordan mange af disse programmer arbejder med forståelsesformer og individualiserede tilgange, der ikke harmonerer med inklusionstænkningens grundlæggende fokus på fællesskabet, jf. ovenfor. Kritikerne diskuterer på dette grundlag, om programmerne reelt understøtter inklusionen.

Inklusionsopgaven i praksis er således på mange måder kompleks og vanskeligt gennemskuelig.

### **Diamantforløbene som inklusionsfremmende**

Med Diamantforløbet og Minidiamanten giver vi vores bud på, hvordan man som professionel kan arbejde med inklusion af børn og unge med udadrettede reaktioner samtidig med at fællesskabet understøttes. De teoretiske og metodiske perspektiver, vi arbejder med, giver mulighed for at forstå og håndtere de vrede – både for børn, unge og professionelle – men er samtidig en almen forståelsesramme, der kan anvendes i forhold til alle. Hermed ønsker vi at bidrage til en udvidelse af det almene – til en normaliserende bevægelse - i tråd med de samfundsmæssige interesser, der afspejler sig i inklusionstænkningen. Det er også i tråd med nyere (mod)diskursive strømninger, som fx Brinkmann (2010, 2014) er en stærk dansk eksponent for.

Det væsentlige for os er ikke en stillingtagen til, hvorvidt diagnoser og det omfang, de anvendes i, er en nødvendig og hensigtsmæssig praksis. Det væsentlige er, at arbejde ud fra forståelsesrammer, der modvirker kategorisk og normativ opdeling af børn og unge.

Helt centralt i vores tilgang til arbejdet med vrede børn og unge står, at der som udgangspunkt hverken er noget galt med dem eller deres vrede. Vreden er forståelig og i udgangspunktet normal. Det kan forekomme banalt, men vi synes det er værd at understrege særligt, da netop vrede/aggressive/udadrettede udtryksformer ofte beskrives og forklares med patologiserende og problematiserende begreber. Konkret vil de børn og unge ofte blive defineret ved det, de ikke kan eller har, fx manglende impuls kontrol og empati, manglende koncentration, manglende opmærksomhedsstyring mv. Ifølge Juul (2014, 39) hænger det sammen med en antiaggressionskultur, der er gået helt amok; en kultur, hvor aggression er blevet tabuiseret.

### **Hvad er Diamantforløbene?**

Vi har i skrivende stund udviklet to Diamantforløb: Diamantforløbet for unge og Minidiamanten til indskolingen. Diamantforløbet for unge henvender sig til unge mellem 14 og 25 år, mens Minidiamanten er designet til indskolingen. Begge forløb har samme teoretiske og metodiske grundlag. Der arbejdes med udgangspunkt i en relationel, kontekstuel og historisk menneskeforståelse og med en forståelse af vrede, som en god og helt almindelig følelse, der dog somme tider – som også andre følelser kan gøre det – kommer til udtryk på u hensigtsmæssig vis.

Begge forløb består af 8 moduler, der er progressivt opbygget. Det betyder, at opgavernes og øvelsernes kompleksitetsgrad stiger i takt med deltagernes tryghed og tillid.

	<b>Diamantforløbet for unge</b>
Modul 1	Intro og billeder på vreden
Modul 2	Intro til vreden – vreden i kroppen
Modul 3	Krop og adfærd
Modul 4	Vredens tegn og tricks
Modul 5	Tidslighed – vredeshistorier
Modul 6	Træning af sociale færdigheder
Modul 7	Konsekvenser og netværk
Modul 8	Opsamling, afrunding og fejring

	<b>Minidiamanten</b>
Modul 1	Intro og teori i børnehøjde
Modul 2	Billeder på vrede – og andre følelser
Modul 3	Følelser og kroppen
Modul 4	Fællesskab – mig og de andre
Modul 5	Tidslighed og sammenhæng
Modul 6	Mentalisering
Modul 7	Regulering og mentalisering
Modul 8	Opsamling, afslutning og fejring

Fx arbejder vi med både store og små med vredesbilleder, som vi har udviklet i samarbejde med Tatiana Goldberg, psykolog og tegneseriekunstner. Overordnet tjener arbejdet med billeder et normaliserende formål: Alle mennesker kan vælge et eller flere billeder, der udtrykker deres måder at føle og vise vrede på. Metodisk anvendes de ud fra et eksternaliserende princip (White 2007): Samtalerne med deltagerne tager afsæt i billederne, hvorved vreden og dens uhensigtsmæssige udtryk skilles fra personen. Samtidig gøres et abstrakt emne mere konkret.



I ungeforløbet, hvor 'Fuck dig-dragen' indgår, vælger alle deltagere på modul 1 et billede, de synes udtrykker deres vrede. De tager herpå et billede af billedet med deres mobiltelefoner. På modul 2 interviewes alle deltagere om deres vrede ud fra deres valgte vredesbillede. I modul 7 anvendes vredesbillederne igen. Denne gang til

en afdækning af, hvordan deltagernes vrede indgår i familiære og/eller relationelle mønstre. Herudfra arbejdes med deltagernes forståelse af historiske og relationelle sammenhænge, social læring og hvordan deres egne reaktioner giver mening i det lys. Netop forståelse og betydning af sammenhænge understøttes også af 'humørbarometeret', som anvendes i stedet for afkrydsning. Frem for at markere om deltagerne er til stede eller ej ved kryds, bedes hver deltager vurdere sit aktuelle humør på en skala mellem 1 og 10. Ganske enkelt, men ikke desto mindre en kilde til megen nyttig information – både for lærere og klassekammerater. Humørbarometeret er et eksempel på et element fra forløbene, der nemt kan overføres til den daglige praksis.

Hvert modul har et overordnet tema, men er koordineret på en måde, der har til formål at styrke deltagernes fornemmelse for sammenhænge temaerne imellem. Hvert af de 8 moduler varer 1½ time og forløbet er hele vejen styret af en uddannet kursusleder.

I forløbene arbejder børnene og de unge med at undersøge forskellige former for vrede – hvordan vreden kan se forskellig ud fra person til person, og hvordan mange andre følelser kan blande sig sammen med vreden, når den bliver dominerende. Det er tilfældet for de børn, der er vanskeligst håndterbare. Vi arbejder dernæst med at undersøge forskellige aspekter ved vreden: Dens funktion og kompetence, dens historie og de problemer, den af og til kan afstedkomme.

### *Design*

Designmæssigt er der stor forskel på forløbene. Diamantforløbet til de unge er gruppebaseret. Forløbet køres med grupper på max 6 kursister, opdelt efter køn og alder – unge under 18 for sig, og unge over 18 for sig. Det henvender sig til unge, der allerede har erfaring med, at deres vrede har haft store og alvorlige konsekvenser og gerne vil ændre på det. De unge deltager på frivillig basis. Der kan argumenteres for, at der er en ekskluderende bevægelse i dét, at en særlig udvalgt gruppe tages ud af de vante aktiviteter for at deltage i Diamantforløbet. Imidlertid vil denne gruppe ofte allerede have gjort sig mange erfaringer med at være 'dømt ude' og fordelene ved at være sammen med en gruppe, der deler erfaringsgrundlag og udfordringer opvejer, i vores optik, det uhensigtsmæssige ved formen. I praksis har det vist sig, at der er positive konnotationer knyttet til at deltage i Diamantforløbet, hvilket kan give en anden slags adgang til fællesskabet fx i skolen.

Minidiamanten er til gengæld klassebaseret. Når børn endnu går i indskolingen, er der fortsat mulighed for at forebygge eksklusion af de elever, der i særlig grad reagerer på måder, der er vanskelige at forstå og forholde sig til. Der er derfor i Minidiamanten stor vægt på at etablere en fælles forståelse og et fælles sprog for følelsesmæssige reaktioner og udtryk – for hele klassen. Vi finder det meningsfuldt at arbejde klassevis, netop fordi vores tilgang er almen og bredt anvendelig. Vi finder det meningsfuldt også, fordi følelser fylder rigtig meget i en helt almindelig klasse og det derfor synes hensigtsmæssigt, at klassen har en fælles forståelse og sprog. I Minidiamanten arbejder vi herudover med forældreinddragelse: Forældrene orienteres om forløbet før opstart og i forbindelse med hvert modul modtager forældrene et følgebrev, der dels beskriver, hvad deres børn har lavet og dels giver

ideer til aktiviteter, der kan viderebringes og anvendes hjemme. Det er vigtigt at understrege, at forældreinddragelsen ikke involverer en forventning om forældredeltagelse. Distinktionen er vigtig, da alle børn skal have lige præmisser for deres deltagelse i forløbet, uagtet de forældre de har.

### *Læringskategorier*

I begge forløb skelner vi mellem tre overordnede læringskategorier:

- Fysisk/sensorisk regulering
- Følelsesmæssig regulering og balancering
- Refleksiv/mentaliseringsfokuseret aktivitet (Levine & Kline 2006, Perry & Szalavitz 2011)

Konkret er hver kategori omsat til forskellige aktiviteter, øvelser og lege. Undervisningsmæssigt arbejder vi i begge forløb med mange forskellige, afvekslende læringsformer. De konkrete øvelser adskiller sig naturligt i de to forløb i og med de henvender sig til to helt forskellige aldersgrupper, men alle øvelser er forankret i den teoretiske ramme.

Kropslig regulering bliver, med vores teoretiske tilgang, væsentlig, fordi regulering er en forudsætning for børns læring, mentalisering og refleksion. Regulering har også betydning for i hvilket omfang og hvordan fx vrede kommer til udtryk. "Løven efter haren"<sup>vii</sup> er et eksempel på en kropsligt regulerende øvelse på Minidiamanten. Bolden er haren, der løber mellem børnenes hænder. Efter lidt tid sendes en anden bold rundt. Det er løven, der forsøger at fange haren for at spise den. "Løven og haren" er en sjov leg, som involverer alle børn og fordrer samarbejde. Samtidig aktiveres børnenes kropslige reaktioner. Afhængigt af om børnene identificerer sig med løven eller haren, vil det mærkes forskelligt i kroppen. Vi taler med børnene om, hvordan det mærkes forskelligt at forfølge henholdsvis blive forfulgt, og de opfordres til at prøve begge positioner. Teoretisk set arbejdes der i denne øvelse med at mærke et højt arousalniveau og ro og styrke børnenes opmærksomhed på forskellen. Regulering i Diamantforløbet med unge sker bl.a. med en boldøvelse, hvor alle deltagere skal kaste bolde til hinanden. De skal altid kaste til den samme og modtage fra den samme person. Der er op til 5 bolde i spil ad gangen. Når spillet kører, stoppes op og et nyt mønster etableres. Spillet viser hvor hurtigt koordinerede handlinger etablerer sig som mønstre mellem mennesker og foranlediger en efterfølgende samtale om, hvor hurtigt et mønster etableres og hvor udfordrende, det kan være at ændre. Samtidig med at spillet i sig selv regulerer deltagerne kropsligt, giver det herudover mulighed for at deltagerne demonstrerer en række kompetencer, som de ofte har oplevet ikke at mestre, fx koncentration og opmærksomhedsstyring.

Følelsesmæssig regulering og balancering fokuserer på at forankre følelsesmæssige erfaringer og reaktioner dér, hvor de hører til, og højne bevidstheden om følelserne og deres effekt. I både Diamantforløbet og Minidiamanten arbejder vi på at udvikle et sprog om de følelser, vi mærker, hvordan de aktiveres og hvilke reaktioner og handlinger, de giver anledning til. Det gør vi blandt andet med udgangspunkt i det særligt udviklede billedmateriale, som er eksemplificeret ovenfor.

Refleksiv og mentaliseringsbaseret aktivitet er rettet mod at styrke de analytiske kompetencer hos børnene og de unge. Mentalisering kan kort defineres som kompetencen til at skabe forståelse af egne og andres mentale tilstande og relationelle forhold. Det vil sige en mental aktivitet, hvor adfærd tolkes i lyset af motiver og intentioner (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). At kunne forholde sig og reagere og samtidig have en opmærksomhed og nysgerrighed på, hvad der er på spil for de andre, er en forudsætning for et velfungerende fællesskab i vores optik. I Minidiamanten trænes mentalisering bl.a. i en øvelse, der hedder "Tankelæserbrillerne"<sup>viii</sup>. Her introduceres børnene for et par "magiske briller", der kan hjælpe dem med at læse hinandens tanker. Med de unge trænes mentalisering primært i forhold til 'et fælles tredje', fx med videosekvenser af konflikter fra Paradise Hotel.

Både for de små og de store er mange elementer på forløbet tilrettelagt således, at de kan viderebringes og anvendes efter forløbet. Fx arbejder de unge med en snekugleøvelse som en måde at 'købe sig et ekstra minut' på forløbet. De unge ryster snekuglen efter en provokation eller forud for en situation, der almindeligvis kan have en provokerende effekt på dem. De kigger på kuglen, mens sneen daler og i samme bevægelse lægger affektniveauet sig hos dem. Snekuglen fås som gratis app til mobiltelefoner og kan således bruges i situationer, hvor der er behov for at købe sig et ekstra minut efterfølgende, også efter Diamantforløbet. Med de små, arbejder vi fx med babushka dukker<sup>ix</sup> som en måde konkret at forholde sig til, hvordan mange følelser kan blande sig sammen, men udadtil kun se ud som en. Fx er de børn, der reagerer med vrede og fx slår, ofte kede af det og måske skamfulde samtidig. Babushka dukker kan også fremadrettet anvendes, når de små skal forholde sig til og forstå, hvad der er på spil hos sig selv og andre.

#### *Teoretisk forankret, praktisk tilrettelagt*

Begge de forløb, vi har udviklet er baseret på et grundigt teoretisk fundament og omsat til en konkret manual. Det vil sige, vi har nedskrevet forløbene trin for trin på en måde, der går det muligt for andre professionelle at implementere forløbene direkte i deres professionelle kontekst. Til manualen hører en konkret materialekasse og en adgang til en dropbox mappe, hvorfra alle dokumenter, lyd- og billed-filer, breve mv. kan downloades. Det er naturligvis også muligt at bruge manualen som et inspirationskatalog til sin daglige praksis og plukke øvelser og metoder ud, der giver mening i forhold til den konkrete hverdag, en professionel står med.

Formålet med at tilrettelægge Diamantforløbene på denne måde har først og fremmest været pragmatisk: At gøre det nemt og direkte anvendeligt for de professionelle i fx folkeskolerne. Det er vores erfaring efter mange år i den primærkommunale sektor, at lærere ofte oplever det vanskeligt at omsætte ny læring til konkrete tiltag i en hektisk hverdag præget af mange dagsordner, forventninger og krav. Man kan således udmærket være blevet inspireret af fx oplæg om at tænke 'rundt om barnet' fremfor 'ind i barnet'. Men spørgsmålet bliver hvordan man skal omsætte det, når et konkret barn igen har slået et andet barn i frikvarteret en helt almindelig tirsdag.

Ofte er det netop transfer, altså dét at omsætte gode ideer, teorier og metoder i praksis, der stiller sig i vejen for ønskværdige forandringer. Ved både at beskrive det teoretiske grundlag, de konkrete metoder og deres formål bruger vi manualformatet til at facilitere transferopgaven. Det er vores bestræbelse, at vi med manualen samtænker udviklings-, lærings- og anvendelseskonteksten (Rasmussen 2003).

### **Professionelle forholdemåder til de vrede børn og unge**

Relation eksisterer ikke internt i en enkelt person. Det er nonsens at tale om "afhængighed" eller "aggressivitet" eller "stolthed" og så videre. Alle den slags ord har deres udspring i det, der sker mellem mennesker, ikke i et eller andet inden i et menneske. (Bateson 1984, 137)

Når vi som professionelle arbejder med børn og unge, bliver vores grundlæggende forståelser interessante at se nærmere på. De betydninger og forståelser, vi tilskriver børn og unge og deres handlinger, muliggør nogle løsninger og håndteringsmuligheder og stiller sig i vejen for andre. Enhver brug af viden, eksplicit eller implicit, bearbejder verden på en særlig måde og virker dermed også regulerende for de mennesker, der befolker den. Sat på spidsen kan en professionel tænke, at et barn er "syg i bøtten" eller "uden for pædagogisk rækkevidde" eller han kan tænke, at barnet handler som svar på nogle betingelser, historiske, kontekstuelle og relationelle, som den professionelle muligvis ikke har kendskab til, men som ikke desto mindre kan kaste lys på barnets handlinger. De to måder at tænke på giver adgang til forskellige professionelle forholde- og handlemåder og vil ofte også involvere forskellige oplevelser af egen professionel kompetence. Tænk en lærer fx, at der '*...hos Mike må være tale om en psykiatrisk problemstilling, siden han hver dag er uopmærksom i undervisningen, svarer igen og reagerer voldsomt i et omfang, der sjældent matcher det, der udløste reaktionen'*, vil en løsning på Mikes problem naturligt forudsætte en psykiatrisk kompetence, som læreren ikke selv besidder. Det kan resultere i en henvisning til psykiatrien og samtidig give anledning til, eller bekræfte en oplevelse af, selv at være uden reelle handlemuligheder i forhold til Mike. Hvis læreren alternativt ser Mikes handlinger og reaktioner, som en invitation (Hertz 2006, Juul 2013); en anledning til at undersøge nærmere, hvordan det kan være at Mike reagerer så voldsomt og hvad der mon gør, at Mike mister opmærksomheden i undervisningen, vil det give anledning til andre professionelle forståelser og handlemuligheder. Lærerens forståelser og handlemuligheder bliver af afgørende betydning for de forståelses- og handlemuligheder, Mike får i relation til læreren og skolen som kontekst.

### **Professionelle handlemuligheder handler ikke bare om individuel stillingtagen**

Med Diamantforløbene skriver vi os ind i og ud fra en position, hvor samspil og samskabelse af vores psykologiske og sociale virkelighed sker relationelt og kommunikativt, ikke inde i individet. Vi skriver os ind i en tilgang, hvor vi som professionelle må flytte blikket fra børns og unges egenskaber og adfærd til at forstå dem som del af de relationer, de indgår i, i konkrete kontekster, for at skabe mening, forståelse og forandring. Teoretisk er dette efterhånden en velkendt pointe, som ses



udfoldet mange steder i pædagogisk og psykologisk praksis, men det er vores erfaring, at den kan være vanskelig at fastholde eller omsætte til konkret handling alligevel. Blandt andet fordi de dominerende diskurser og institutionelle praksisser i vid udstrækning understøtter en mere individorienteret eller kategoribåret tilgang. Men også fordi vi som mennesker i mødet med hinanden og i forståelsen af os selv faktisk oplever, der er noget konsistent ved både mig og den anden – noget der ikke indfanges af tidens mere konstruktivistiske bårne ideer. Noget, der rækker ud over tid og sted og det, der konkret foregår her og nu.

I Diamantforløbene kobler vi de konstruktivistiske perspektiver med udviklingspsykologi og nyere traumeteori og forskning. Koblingerne giver mulighed for en forståelsesmodel, hvor et barns liv, dets betingelser, dets tilknytninger til vigtige voksne, de begivenheder, det oplever osv. bliver afgørende for barnets konstitution og udviklingsmuligheder. Samtidig bekræfter det den intuitive forståelse af mig og den anden som konsistente personer. Nyere neuropsykologisk forskning understøtter denne forståelse (Nordanger & Braarud, 2014). At arbejde ud fra en traumeteoretisk forståelse er i god tråd med aktuelle strømninger indenfor europæisk psykiatri. Struik (2014) fortæller, hvordan en hollandsk ADHD klinik nu rutinemæssigt undersøger, hvorvidt et barns adfærd er traumatisk betinget eller er forståeligt i lyset af barnets liv, før barnet udredes for ADHD. Mange af de udtryksformer, der diagnostisk definerer ADHD, er også kendetegnende for børn og unge med traumatiske erfaringer – også de vrede! Og som Hertz (2010) siger, så holder vi op med at være nysgerrige på barnet eller den unges liv og historik, når han får en (forklaringsgenererende) diagnose.

Det følger som naturlig konsekvens af vores grundlæggende forståelse, at de professionelle muligheder ikke alene afgøres af den enkelte professionelles egen tilgang. De muligheder, der konkret er for at hjælpe en elev med særlige behov, forudsætter ofte en diagnose. Fx er kommuners bevillingspraksis ofte baseret på diagnoser.

De professionelle muligheder ses også influeret af mere overordnede samfundsmæssige forventninger. Rockwoolfondens nylige rapport (Daley et. al 2014) konkluderer, at ubehandlet ADHD koster det danske samfund i omegnen af knap 3 milliarder kroner om året, og at det derfor bliver vigtigt at diagnosticere langt tidligere i livet. Med udgangspunkt i denne rapport kan man hævde, at professionelle, som fx lærere, får en ikke ubetydelig rolle i forhold til at være med til at opspore børn, der har vanskeligheder svarende til de diagnostiske kriterier for ADHD til gavn for både børn og samfund. Der kan således opstå et muligt paradoks, når en lærer på et almenpsykologisk grundlag arbejder på at inkludere et barn, der potentielt kunne diagnosticeres med ADHD, fremfor at bidrage til en tidlig diagnosticering.

De her skitserede grunde kan give et indblik i den kompleksitet, som inklusion i praksis udgøres af. De skal på ingen måde forstås som en udtømmende liste, men kan snarere ses som kvalificerende hverdagens paradoksale og til tider selvmodsigende professionelle indsatser. Samtidig kan de bruges til at kaste lys over, hvor udfordrende det kan være for professionelle at navigere i alle de forventninger,

forståelser og krav, der implicit og eksplicit er i spil hver eneste dag. Vores bidrag ind i dette professionelle rum, involverer en beskeden ambition om at levere en konkret værktøjskasse, der er i tråd med såvel samfundsmæssige behov, som udtrykt i bl.a. folkeskolereformen, tankerne om inklusion og som er solidt forankret teoretisk og metodisk.

### **Betragtninger om metode**

#### *Det almene som form*

Som beskrevet ovenfor, er det en afgørende pointe i vores tilgang til feltet, at vi arbejder ud fra almene forståelser, der kan bringes i anvendelse generelt – i forhold til de vrede, de glade, de triste, de store, de små, de diagnosticerede og de andre. Denne pointe ses reflekteret i vores metodiske greb, herunder vores begrebsbrug og vores design af forløbene.

Inspireret af White (2007, 2011) forstår vi de begreber og forståelser, der anvendes i enhver kontekst, som afgørende for den enkeltes muligheder for at forstå sig selv, sine problemer og i det hele taget sin væren i verden. Det følger af denne forståelse, at en problematiserende referenceramme, stik mod hensigten, vil fastholde problematiske handlinger og forståelser. I en tid, hvor mange forståelser og forklaringer baserer sig på (problematiske) adfærd, bliver faren for u hensigtsmæssigt selvforstærkende processer, i vores optik, stor. Ved, i Diamantforløbene, at tale om handlinger frem for adfærd, tilstræber vi sprogligt at adskille person fra problem, således at børnene og de unge kan opnå en forståelse, hvor 'nogle af mine handlinger nogle gange er et problem' frem for en forståelse, hvor 'jeg (eller min hjerne) er et problem' (Winslade & Monk 2000). Det er vores erfaring, at disse sproglige forskelle, sammen med en nysgerrighed på, hvordan handlinger kan forstås som invitationer, bidrager til mere hensigtsmæssige forståelser. Forståelserne giver potentielt mulighed for at børnene og de unge kan udvikle en større tro på og et udvidet blik på deres egne handlemuligheder og uanede muligheder.

Vores udgangspunkt i det almene er også fundamentet for, at Diamantforløbene er et undervisningsforløb frem for et behandlingsforløb. Der er tale om en almen indføring i og udvidelse af kendskabet til og forståelsen af sig selv og vrede som fænomen. Børnene og de unge er altså med på et undervisningsforløb, fordi der er noget, de gerne vil lære mere om og blive bedre til, ikke fordi de i udgangspunktet har noget, eller er noget, som nogen andre synes, der skal gøres noget ved. De væsentlige forskelle til trods, har undervisnings- og behandlingsmæssige forløb overordnet en række fællestræk: Man kan for begges vedkommende tale om dem som *interventioner* og *forandringsprocesser*. I Diamantforløbene forstår vi interventionen på den måde, at vi forstyrrer deltagerens forståelse af vreden, dens årsager, nødvendighed, funktioner og konsekvenser, ved at introducere andre alternative forståelser og forklaringer af sammenhænge. Ved forandringsprocesser forstår vi dét, at vi sigter mod at ruste deltagerne til at forandre forståelser og handlinger, måder at skabe mening på og måder at interagere med hinanden på. At Diamantforløbet er et undervisningsforløb for en gruppe eller en klasse tilføjer endnu et forandringsaspekt: Vi ønsker at gøre vreden, og følelsesmæssige reaktioner og udtryk generelt, til et fælles anliggende frem for et individuelt. Altså i stedet for,

at børnene og de unge går med deres vrede selv, bygger den op, handler på den, forsøger at undertrykke den, oplever de er de eneste, der har det sådan osv., lægger vi vreden ud til en fælles undersøgelse, drøftelse og forståelse. Vi håber, Diamantforløbene derigennem lærer børnene og de unge, at det dels er en følelse/et problem, som andre kan genkende hos sig selv, dels er noget, man med fordel kan håndtere sammen med andre. Heri ligger også en almengørelse.

### **Det sociale menneske – den sociale udvikling**

Inspireret af Hertz' (2009) brug af Bateson (1972) arbejder vi samlet med en forståelse af mennesket som en kompleks tilblivelse, der både involverer biologiske, psykologiske og sociale aspekter, som forstås i-og-med hinanden. Vi bliver til som mennesker, både i psykologisk og neurologisk forstand via et kontinuerligt samspil med vores omgivelser og på baggrund af det medfødte potentiale, vi hver især har med os. Vi fødes alle med et stort - om end forskelligt potentiale. Der er ikke uendelige, men altid uanede udviklingsmuligheder. De uanede muligheder tilhører ikke individet. De findes i fællesskabet (Hertz 2010).

I den optik må mennesker altid forstås på tre, gensidigt afhængige, akser: Som historiske, kontekstuelle og relationelle tilblivelser.

### **Et teoretisk blik på vrede**

#### *Når vreden overtager magten*

Som vi har redegjort for, er vores udgangspunkt, at vreden er en helt naturlig og nødvendig følelse, der også rummer mange kompetencer og funktioner. Men for nogle af de børn og unge, vi beskæftiger os med, har den, i hvert fald i visse situationer, taget magten fra dem. Ofte er det den eneste følelse, disse børn og unge refererer til – de mærker ikke andre! 'Så blev jeg irriteret', er det, vi ofte hører dem sige når de er både 7 og 18 år. Når vreden bliver dominerende, forstår vi den som afledt eller sekundær. Vi forstår den som en udtryksform, der involverer mange andre komplekse følelser (Simon 2005).

At det netop er vreden, der blive dominerende, ser vi, i tråd med nyere udviklingspsykologi (Sonkin 2010; Mikulincer & Shaver 2011; Simon 2005; Fonagy, Gergely, Jurist & Target 2004) som et svar på nogle betingelser i børnenes og de unges liv. Den kan fx forstås som den bedst mulige selvbeskyttelse i en familie og et miljø, der har været udfordrende for et barn. Måske har barnets andre følelser været vanskelige at forstå og håndtere for forældrene, måske har der været særlige omstændigheder i hjemmet, fx sygdom, misbrug eller vold. Der kan også være tilfælde, hvor vreden er blevet voldsomt fremtrædende på grund af mere enkeltstående episoder præget af tab af handleevne eller en oplevet trussel, fx en skilsmisse, en trafikulykke, et overfald, en indlæggelse på et hospital eller lignende (Levine & Kline 2006). Det giver mening, at det er netop dét, der sker, da vrede faciliterer handlekraft og mod; egenskaber, der kan være afgørende i forhold til episoder som de nævnte.

Bo er 15 år. Han har gået i 5 forskellige skoler. Skolerne har haft det til fælles, at de på et tidspunkt har syntes det var en rigtig god idé, at Bo skiftede til en anden skole. De har også det til fælles, at de synes, Bo har gjort det svært for lærere og pædagoger at beskytte de andre børn i klassefællesskabet og at hans adfærd har haft en karakter, der kræver andre faglige forudsætninger end dem, som man kan forvente i et alment skoletilbud. Bo er vred og vild. Han er ofte blevet defineret ved dét, andre synes, han ikke kan: Reflektere, opføre sig ordentligt, være empatisk, udøve selvkontrol, sidde stille, høre efter og honorere kravssituationer. Som 15-årig ved Bo derfor en hel del mere end de fleste jævnaldrende om, hvordan han er forkert og ikke passer ind i fællesskabet.

På Bos nye skole går det også dårligt. Bos forældre er blevet indkaldt til et møde. Mødet handler om, at Bo (fortsat) er for aggressiv. Det er svært at håndtere for lærerne og de andre elever bliver bange for ham. Der er mange 'kommunedamer' tilstede foruden Bo og hans forældre. Bos far siger, at det ville være meget nemmere, hvis Bo blev ked af det i stedet for altid at ende i 'det røde felt'. 'Kommunedamerne' nikker. Der bliver talt om andre ting og pludselig sker det: Bo begynder at græde. Reaktionen fra begge hans forældre er, at de sidder som frosset fast til deres stole. Ingen siger noget. Ingen gør noget. Der sidder Bo. Ked af det, sårbar og på sin vis helt alene i verden, til trods for at mødelokalet er fuldt. Han er 15 år og der er tilsyneladende ingen, der lige der, kan vise ham vejen i det kaos, der åbner sig, når vreden lægger sig. Og det er der sikkert også mange gode grunde til. Ikke desto mindre giver mødet en bedre forståelse for Bo og for, hvordan hans reaktioner giver rigtig god mening. Det kan stadig være en fordel for Bo at udvikle nye strategier, men som det gælder for os alle, så er det nemmere, når udgangspunktet er forståelse frem for 'forkerthedsstempning'. Bo på sin side har høstet endnu en erfaring, der bekræfter, hvorfor det er en god ide at forblive vred og forvente det værste – særligt fra voksne.

Vores forståelse af vreden, dens udtryksformer, dens kompleksitet og dens forandringspotentiale er i tråd med nyere neurovidenskabelig forskning i hjernens plasticitet og betydningen af spejlneuroner<sup>x</sup> for den menneskelige udvikling (Hertz 2006). Med begrebet plasticitet peger forskningen på det forhold, at hjernen fysiologisk kan forandre sig, afhængig af hvad den bruges til. Med andre ord udvikles og forandres hjernen ved måden, den bruges på i sociale interaktioner. Udvikling forstås, afledt heraf, som en social proces, hvor de forventninger, krav og responser, vi mødes med, spiller en rolle. En implikation heraf er, at der nemt opstår selvforstærkende eller opretholdende processer, hvor fx 'en aggressiv ung' forventes at håndtere situationer aggressivt, fordi det er det, han plejer. Netop forventningen øger samtidig sandsynligheden for, at den unge honorerer den ved at gentage sin (uønskede) aggressive håndtering (Borup & Pedersen 2010). Dette fænomen er også kendt som Rosenthaleffekten efter den amerikanske psykolog Rosenthal (1968), der med sin forskning påviste, at en persons forventninger til en anden persons præstationer har en tendens til at blive opfyldt – uanset om de er positive eller negative. Det vil være afgørende for et menneskes udfoldelse og udvikling af sine uanede muligheder og dermed selvforståelser, hvilke omgivelser, og relationer, det indgår i og følgelig hvilke forståelser, forklaringer, forventninger og handlinger, det møder.

### **Når vreden stammer 'langvejs fra' - traumeteori**

Den forstørrede, sekundære vrede; den vrede, der bliver besværlig; den vrede, som kan forstås historisk og som udspiller sig i konkrete situationer i relation til konkrete andre, forstår vi som traumatisk betinget. Et traume er kendetegnet ved altid at opstå i relationen mellem mennesker, deres omgivelser og konkrete begivenheder.

Med andre ord kan det aldrig forstås ud fra mennesket i-sig-selv, men må forstås historisk, relationelt og kontekstuel. Også selv om det bliver en del af mennesket. Traumatiske hændelser kan være store eller små, mere eller mindre almene, enkeltstående eller gentagne. Fælles for dem er, at de er blevet til erfaringer og har fået en gennemgribende betydning for barnets/den unges forståelse og håndtering af sig selv og verden. Og fælles for dem er, at de er lagret såvel kropsligt som mentalt (Levine & Kline 2006). Ofte forbindes traumer med voldsomme hændelser som krig eller seksuelle overgreb. I vores forståelse er traumer imidlertid en uundgåelig del af et helt almindeligt levet liv – om end naturligvis ofte i en ganske anden målestok. Vi understreger igen – det er alment!

Traumatisk funderede reaktioner kan kendes ved, at de ofte vil fremstå meget stærke i forhold til den konkrete udløser i en given situation. Udløseren har trigget en følelsesmæssig eller sensorisk erfaring af traumatisk karakter fra barnets eller den unges liv, som har aktiveret alarmberedskabet. Herfra handler det ikke længere om den konkrete anledning, men, lidt populært sagt, om en overlevelseskamp. Overlevelseskampen giver måske ikke mening i den konkrete situation, hvor den udspiller sig, men giver altid mening i lyset af barnets eller den unges livshistorie/erfaringer.

Når en lærer kan undre sig over, at lille Per går helt amok i klassen, blot fordi han blev bedt om at tage sin kasket af. Når intensiteten af hans reaktion slet ikke, i lærerens perspektiv, matcher det, der udløser den. Og når det også, bagefter, er uforståeligt for Per selv; han kender jo godt reglen om kasketter i undervisningen og ved lige så godt som læreren, at han har fået det at vide mange gange, så giver det mening at undersøge om situationen, kommunikationen, anmodningen, reglen eller andet har aktiveret noget hos Per, der har traumatisk karakter.

Den feedback, vi får fra vores deltagere på Diamantforløbet for unge viser, at de netop oplever deres reaktioner uden for deres egen bevidste kontrol. De beskriver at 'låget ryger af', 'de går i sort' eller 'det slår klik' – alt sammen almene metaforer som samtidig kan oversættes med at adgangen til fornuften midlertidigt er suspenderet, fordi den unge, på baggrund af sine tidligere erfaringer og følelsesmæssige reaktioner, får aktiveret sit alarmberedskab. Derved underlægges de deres følelsesstyrede og automatiske overlevelsesreaktioner.

“Trauma has nothing whatsoever to do with cognition (...). It has to do with your body being reset to interpret the world as a dangerous place. That reset begins in the deep recesses of the brain with its most primitive structures, regions that, he says, no cognitive therapy can access. It’s not something you can talk yourself out of.”

(Van Der Kolk i Interlandi 2014, se også Van Der Kolk et al. 2005)

Det er en meget stor belastning at have et forhøjet alarmberedskab. Og det får betydning for en lang række væsentlige forhold i tilværelsen, herunder muligheden for at lære. Med et traumeperspektiv kan voldsomme reaktioner gøres meningsfulde, både for de børn og unge, som handler voldsomt, men også for de professionelle.

Arbejdet med regulering, kropslige og sanseorienterede øvelser i Diamantforløbene adresserer kropsligt lagrede erfaringer og dermed potentielle traumatiske erfaringer. Det har vist sig i vores arbejde, at netop øvelser, der tager deres afsæt i det konkrete, i krop og handling, giver børn og unge på Diamantforløbene den største oplevelse af, at være kompetente.

### **De professionelle og inklusionsudfordringen – en opsamling og kritisk refleksion**

Vi har i artiklen udfoldet dele af den kompleksitet, som den professionelle dagligt må navigere i og definere sin faglighed i forhold til. Den kompleksitet, hvor den professionelle forståelse og håndtering af børn og unge, herunder de vrede og udadrettede, foregår til hverdag. Artiklen har leveret en måde at forstå vrede og udadrettede reaktionsformer, og den har præsenteret Diamantforløbene, som en måde at understøtte inklusionsbestræbelsen generelt og mere specifikt, som en måde at arbejde professionelt i forhold til de børn og unge, hvor vrede og udadrettede reaktionsformer giver anledning til problemer. Diamantforløbene er undervisningsforløb med konkrete øvelser, der skal gøres, og opgaver, der skal løses. Samtidig er det en interventionsproces, hvor deltagerne er en værdifuld del af et fællesskab og lærer måder at tage del i fællesskaber på.

Er Diamantforløbene også, sine intentioner til trods, endnu et tidstypisk eksempel på en tiltagende disciplinering af børnelivet? Er det endnu et eksempel på, hvordan ideen om (indivuel) kompetenceudvikling vikler sig ind i alle aspekter af børnelivet? Eller skriver Diamantforløbene sig ind i en udvikling, der tror at professionelt relations- og læringsarbejde kan ske via en manual? Man kan uden besvær argumentere for, at svaret på alle disse tre spørgsmål er JA. At styrke børns forståelser og følelsesmæssige håndteringsstrategier kan sagtens kaldes kompetenceudvikling. At lære børn, at særlige udtryksformer er mere acceptable end andre og udstikke rammer for, hvordan børn er sammen i et meningsfuldt fællesskab kan sagtens forstås som disciplinering. Og ja, at arbejde ud fra en manual er praktisk håndgribeligt og tilgængeligt, men vil selvsagt altid repræsentere en simplificeret tilgang til et yderst komplekst arbejdsfelt.

Bestræbelsen på at udvikle manualiserede og sammensatte interventions- og læringsforløb som diamantforløbene kan således – eller bør måske tilmed – ses som endnu en selvmodsigende eller paradoksalt professionel indsats i en kompleks virkelighed oppebåret af forskellige deltagere med forskellige interesser, forudsætninger, orienteringer, engagementer og dagsordener. Hvordan kan diamantforløbene på den ene side tage teoretisk afsæt i Batesons systemiske præmis, at menneskelige forståelser og psykosociale virkeligheder udvikles historisk, kontekstuel og relationelt og på den anden side tilbyde en standardiseret, abstraheret og reproduktiv tilgang på tværs af gruppe-, klasse-, og skolekontekster og på tværs af forskellige praktikere, der indgår i forskellige relationer? Er forløbene udviklet ud fra det succeskriterium, at videnskabsteoretisk refleksion, konkrete øvelser/handleanvisninger og en skolevirkelighed anno 2015 skal hænge sammen i en smuk matematisk ligning, er der stadig mange spørgsmål og problemer, der forbliver ubesvarede og uløste.

Diamantforløbene er nok udviklet med afsæt i en (videnskabs)teoretisk, kommensurabel referenceramme, hvor forskellige perspektiver er tænkt sammen. Men forløbene er ikke kun idealistisk og teoretisk bårne, de har i særdeleshed et pragmatisk sigte. Med andre ord er forløbene praksisrettede, og de er udviklet med det formål at kunne anvendes i meget konkrete sammenhænge på meget konkrete måder.

Diamantforløbene kan altså godt, som de fleste andre modeller for handling, ses som udtryk for en teknisk rationalitet baseret på den antagelse, at standard intervention (øvelser), anvendt på standard problemer (vrede og eksklusion) skaber standard udfald ('ikke-vrede' og inklusion). Og måske netop derfor kan man godt gå hen og få den opfattelse, at følger den professionelle bare diamantforløbenes anvisninger på en identisk måde, er den hellige grav velforvaret, og vi kan læne os tilbage i en blind tro på, at forløbene nok skal skabe den forandring, de er tænkt til.

Men sådan hænger det næppe sammen. Som Bateson (1972) siger, må vi ikke forveksle kortet med det terræn, det er et kort over. Modellen er ingenlunde en idealiseret repræsentation af virkeligheden, og den virker kun, hvis den professionelle 'virker', og hvis børnene eller de unge 'virker'. Det kan godt være, at diamantforløbene nogle gange kan anvendes på en lignende måde, men problemer i skoleklasser er ikke identiske, og diamantforløbene skal derfor altid - i en vis udstrækning - 'hackes' og justeres i forhold til den konkrete kontekst, som de skal sættes til at virke i. Det kræver særligt to typer af færdigheder hos den professionelle. For det første en færdighed i overhovedet at følge manualen fra a til z, fra en regelstyret brug af en analytisk rationalitet. For det andet kræver det en kontekstspecifik viden og det, vi kan kalde, en erfaringsbaseret færdighed; flydende beherskelse af 'tavs' viden og praktisk know-how. Denne færdighed er særligt nødvendig til at håndtere, når virkeligheden ikke lige ser ud, som manualen har beskrevet den. Den professionelle står således også foran en opgave, hvor hun skal lære samt udvikle sig med sine færdigheder undervejs, som hun gør sig erfaringer med netop virkeligheden. Det er tilmed en ambition med forløbene, at den professionelle også skal lære noget, og hun også i en vis udstrækning skal forholde sig reflektivt og kontekstspecifikt til brugen af manualen. Diamantforløbene kan med andre ord næppe styres og afvikles af hvem som helst.

Med udviklingen af diamantforløbene har vi forsøgt at håndtere nogle af disse paradokser med afsæt i netop en pragmatisk tilgang. Fokus er således på det mulige indenfor de givne strukturelle og diskursive rammer; på, at skabe positive forandringer for børn og børnefællesskaber. Det betyder, at vi fx forholder os til de vilkår, som gør, at danske lærere, ifølge en undersøgelse fra 2010 (Nordahl et al.), definerer omtrent hver 4. elev som vanskelig eller problematisk, som netop vilkår. Vilkårene bliver det afsæt, hvorfra vi forsøger, via blandt andet manual og kompetenceudvikling, at udvide forståelsen af børn som almene, også når de er vanskelige og problematiske. Man kan sige, at vi indholdsmæssigt forsøger at få det bedst mulige ud af de eksisterende former.

## Litteratur

- Bateson, G. (1972): Steps to an Ecology of Mind. University of Chicago Press.
- Bateson, G. (1984): Ånd og natur – En nødvendig enhed. New York: Ballantine Books.
- Borup, B. & Pedersen, S. (2010): Tårnvejskollegiet. I Bertelsen, P. (red.): *Aktør i eget liv. Om at hjælpe mennesker på kanten af tilværelsen*. Frydenlund.
- Brinkman, S. (red.): Det diagnosticerede liv. Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. (2014): Stå fast. Et opgør med tidens udviklingstvang. Gyldendal business.
- Brown, T. (2008): Design thinking. I *Harvard Business Review*, june 08
- CABI: Center for Aktiv Beskæftigelsesindsats (2009): Unge og førtidspension – *Hvem er de unge, og har de et alternativ til førtidspension?*  
[http://www.cabiweb.dk/files/Temaer/CABI%20research/BRIK%20PDF/BRIK-frtidspens\\_baggrundsnotat\\_1209.pdf](http://www.cabiweb.dk/files/Temaer/CABI%20research/BRIK%20PDF/BRIK-frtidspens_baggrundsnotat_1209.pdf)
- Capacent for undervisningsministeriet (2009): *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med handicap*  
[http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF09/091118\\_uddannelsesresultater\\_unge\\_med\\_handicap.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF09/091118_uddannelsesresultater_unge_med_handicap.ashx)
- Daley, D. et. al (2014): Private and Social costs of ADHD. Cost Analysis. Study Paper no. 69. University Press og Southern Denmark. Odense.
- Egelund, N. (2008). Special undervisning – det komplekse område. Foredrag på Det Centrale Handicapråds møde 2008. I Bendixen (red.): *Nyhedsmagasinet Lighedstegn 1/2009*.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2004): *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Karnac Books.
- Frimand, A. (2013): Når følelserne skal uddannes – “Trin for Trin”. I *Unge Pædagoger nr. 1, 2013*.
- Hertz, S. (2006): På udkig efter de unges invitationer. I *Fokus, vol. 34., 2006* Universitetsforlaget.
- Hertz, S. (2009): Diagnoser og afmagt. Fænomenet diagnose kan ses som et udvalgt øjebliksbillede. *Vera No 47*
- Hertz, S. (2010): ADHD – selve forkortelsen forstyrrer vores nysgerrighed! *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 4/2010*.
- Holst, L. (2013): Inklusionens konceptgørelse – PULS. I *Unge Pædagoger nr. 1, 2013*.
- Interlandi, J. (2014): A revolutionary approach to treating PTSD. I *NY Times*, 22.5.2014.
- Juul, J. (2013): Aggression – en naturlig del af livet. Akademisk Forlag.
- Laursen, H. Dyrborg (2013): PALS – der er grund til bekymring! I *Unge Pædagoger nr. 1, 2013*.
- Levine, P. & Kline, M. (2006): *Trauma Through a Child's Eyes: Awakening the Ordinary Miracle of Healing; Infancy Through Adolescence*. North Atlantic Books
- Mikulincer, M. & Shaver, P.R. (2011): Attachment, anger and aggression. I Shaver & Mikulincer (red): *Human aggression and violence: Causes,*



*manifestations, and consequences.* Washington, DC: American Psychological Association.

- Nielsen, K. og Jørgensen, C. R. (2010): Patologisering af uro? I Brinkmann, S. (red): *Det Diagnosticerede Liv – Sygdom uden Grænser*. Klim
- Nordanger, D. & Braarud, H. (2014): Reglering som nøkkelbegreb og toleransevinduet som modell I en ny traumepsykologi. I *Tidsskrift for norsk psykolog forening vol 51, nr. 7 2014*.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A., Aasen, A., Kostøl, A. (2010): *Ulighed og variationer*. Høgskolen i Hedmark & University College Nordjylland.
- Rasmussen, O. V. (2003): Viden i praksis. I: Nordiske Udkast, årgang 31, nr. 1
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the class room. I *The Urban Review*. September 1968, vol. 3, issue 1
- Simon, J. (2005): Imago. Kærlighedens terapi. Kbh.: Dansk Psykologisk forlag
- Sonkin, D. (2010): Anger: Attachment and Neurobiological Perspectives. I *The Therapist. Vol. 22 #6*.
- Struik, (2014): Treating chronically traumatized children: Don't let sleeping dogs lie. Ruthledge.
- Van der Kolk, B., Roth, S., Pelcovitz, D., Sunday, S. & Spinazzola, J. (2005): Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. I *Journal of Traumatic Stress, Vol. 18, No. 5, October*
- White, M. (2007): *Maps of Narrative Practice*. Norton Professional Books.
- White, M. (2011): *Narrative Practice: Continuing the conversations*. I WW Norton & Company, New York
- Winslade, J. & Monk, G. (2000): *Narrative Mediation: A New Approach to Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.

---

i

[http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF10/100604\\_specialundervisning\\_folkeskolen.pdf](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF10/100604_specialundervisning_folkeskolen.pdf)

ii Egelund (2008)

iii Nielsen og Jørgensen (2010)

iv Capacent (2009, 50)

v Cabi (2009)

vi <http://inklusionsudvikling.dk/Tanker-bag-begreberne/Om-Inklusion>

vii En øvelse fra Levine og Kline (2014)

viii Inspireret af Eia Asen

ix Inspireret af Struik (2014)

x En type nerveceller, som bl.a. gør det muligt at sætte sig i andres sted og imitere andres handlinger

---

**Abstract:**

*Maria Dressler, psykolog, Camilla Obel, lærer, Kasper Mikladal, psykolog – alle medarbejdere i projekt Diamantforløbene, Pædagogisk Udviklingscenter – Rødovre Kommune: **De vrede børn og unge - Når voldsom vrede ikke bare er et spørgsmål om anderledes hjerner.***

Many children and young people express their anger in inappropriate and even aggressive ways. Angry reactions and actions often cause problems both for themselves and their surroundings. From a professional perspective these children and youth can be difficult to understand and handle. Why do some children repeatedly hit others though they know both the rules and the consequences of their action? The angry reactions and actions might also cause a professional dilemma, eg. for school teachers who are not only responsible for the well-being of all children in a class, but also responsible for handling the one acting out frightening the others. In cooperation with 'angry children and young people', we have developed professional programs addressing community development and anger management for children and young people. This article derives from our work. Amongst other things, it will argue that changing inappropriate individual reactions requires a community that offers alternative options. And it will argue the necessity of a general professional approach for understanding children and young people as based on circumstances, relations and experiences. A general approach facilitates the development of appropriate understandings among children.