

A photograph of a paved path lined with birch trees leading to a yellow building with a red roof. The trees are bare, suggesting a cool season. The path is made of asphalt and leads towards a two-story yellow building with a red-tiled roof. The sky is clear and blue.

Low Arousal og veje ud af afmagt

Bedre Begrundet Praksis på
Behandlingsinstitutionen
Magnoliegården

Low Arousal og veje ud af afmagt

Bedre Begrundet Praksis på Behandlingsinstitutionen
Magnoliegården

Low Arousal og veje ud af afmagt

Bedre Begrundet Praksis på Behandlingsinstitutionen
Magnoliegården

Skrevet af Sune Bjørn Larsen med inspiration fra læringsbøgerne: 'Low Arousal og Søgårdsskolen', 'Low Arousal og udsatte borgere' samt 'Dildhavens vej til en bedre begrundet praksis'. Bogen er skrevet i samarbejde med Magnoliegården medarbejdere og ledelse:

Andreas Schultz Jensen	Heidi Bech	Niels Rayet Pors
Anja Just Ørnø	Helena Kronstad	Ralf Børge Hansen
Anna-Karina Høegh	Ibrahim Öksüm	Rasmus Damgaard Vang
Thomsen	Jacob Nielsen	Rasmus Kristensen
Annette Falk Helmer	Jessieca Horndrup Krainer	Remzi Simsir
Anni Hanne Kristiansen	Grau	Rikke Berg Sarka
Benjamin Vestbo	Johnni Milton-Bode	Sara Josefine Bertelsen
Bjarne Rene Andersen	Julie Hornsleth Andersen	Terkil
Bo Bendix Merkel	Kim Sand	Sebastian Sthener
Camilla Martlev	Line Hellerié Kristoffersen	Christiansen
Bredsted	Majken Matras	Simone Kühle Pedersen
Cecilie Overlade	Christoffersen	Stina Borup Jørgensen
Rasmussen	Mathias Lindström Agerbo	Sultan Schultz Kadir
Christina Gram	Mette Baltzersen Durin	Tanja Morell
Christina Holst Larsen	Mikkel Meinert Farkas	Tim Shaughnessy Hansen
Christoffer Jalsøe	Mikkel Nordholm	Tina Annemari Houlberg
Daniel Sveigaard	Pedersen	Vibeke Rostrup Sørensen
Schmidt	Mona Hyldahl Birck	Torben Revsbech
Fatih Güney	Mustapha Ahmad Hamze	Else Andersen
Hanna Fatemah Ewais-	Natascha Kjøller Petersen	Thomas Iversen
Bremer	Nete Langhoff	Vahid Chamani
Hatun Ünsal Corap		Birger Bugtrup

Udgivet 2022 af medarbejdere og ledere på Magnoliegården i samarbejde med Sune Bjørn Larsen.

Illustrationer: Sune Bjørn Larsen

Tryk: BoD

Sune Bjørn Larsen og organisationen har fælles rettigheder til at bruge bogen og bogens indhold, samt til at videreudvikle bogen.

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	11
INDLEDNING	12
KAPITEL 1 – LOW AROUSAL FOR BØRNENE	20
Vi gør, hvad vi kan for ikke at miste kontrollen	21
Affektmodellen	22
Stressmodellen	24
Isbjergmodellen	24
Case - Kalender-kaos	27
Tryghedsplanen	31
Stress-profilen	33
Case - Henriks tog- og tolerancetræning	33
Grundlæggende og situationsbestemte belastninger	34
Målgruppen	36
Vi ønsker at samarbejde og møde forventninger, når vi kan	37
Det røde og det grønne perspektiv	41
Case - Hegnets perspektivskifte	43
Spørgsmål til refleksion	46
KAPITEL 2 – LOW AROUSAL FOR MEDARBEJDERNE	47
Den professionelle ansvar	48
Case - Det vilde vesten	49
Vi påvirkes af andres affekt	52
Det er os, der skal tilpasse os	54

Coping	57
Fire typiske copingstrategier	58
Ways of coping	61
Spørgsmål til refleksion	61
KAPITEL 3 –UDFORSKNING AF EGEN PRAKSIS	62
Udforskning af egen praksis frem for implementering af skemaer	66
Bedre Begrundet Praksis	67
Dilemmadiagrammet – så vi er sikre på, at vi er uenige	70
Case – støtte eller selvhjulpethed?	71
Kobling til igangværende praksis	75
Low arousal og at arbejde mentaliseringsbaseret	75
At sætte sig i den andens sted	79
Følelser som data	80
Spørgsmål til refleksion	82
KAPITEL 4 – AFMAGTENS DYNAMIK	83
Case - Luder!	84
Afmagtsspil	88
Case - Er der egentligt nogen, der kan lide Palle?	91
Psykologisk tryghed	94
Case - Har du nogensinde haft lyst til at slå fra dig i afmagt?	97
Magt	100
Ventetid og afmagt	102
Spørgsmål til refleksion	104
KAPITEL 5 – ORGANISATIONSUDVIKLING, IMPLEMENTERING OG LEDELSENS ROLLE	105
Behov for udvikling	106
Intentioner med udviklingsforløbet	109
Projektets liv og udvikling	111
Ledelsen tog medicinen selv	113

Implementering	115
Ledelsens læring	117
KAPITEL 6 - ETIK	119
Anerkendelse	119
Low Arousal etik	121
Etik i hverdagen	123
Spørgsmål til refleksion	126
LITTERATURLISTE	128
BILAG 1 WAYS OF COPING	132
BILAG 2 TRYGHEDSPANEN	138
BILAG 3 STRESS-PROFILEN	139
BILAG 4 – WAYS OF COPING-REFLEKSIONSMODEL	140
BILAG 5 – PLAN B	142
BILAG 6 – RØD/GRØN-SPØRGEGUIDEN	143

FORORD

Low Arousal og veje ud af afmagt - Bedre Begrundet Praksis på Behandlingsinstitutionen Magnoliegården beskriver arbejdet med faglig udvikling på skole- og behandlingsområdet for udsatte børn og unge. Bogen beskriver glæder og udfordringer i arbejdet med udvikling af specialpædagogisk praksis. Bogen indeholder ærlige beskrivelser af det, der er svært i praksis. For ærlighed er nødvendigt i arbejdet med udvikling af kvaliteten i specialpædagogisk praksis.

Jeg vil gerne takke alle medarbejdere og ledere for at vise både sårbarhed og mod i disse processer. De arbejder til stadighed hårdt for at gøre det bedst tænkelige for Magnoliegårdens børn og unge. Bogen skal bruges til at fastholde vores fokus på det videre arbejde med Low Arousal og introducere nye medarbejdere til arbejdet i teori og praksis. Bogen skal samtidig bruges som pædagogisk grundlag i vores fortsatte udforskning af egen praksis.

Rigtig god fornøjelse med læsningen – og det fortsatte arbejde med børn og unge, der har behov for vores hjælp.

Birger Bugtrup, forstander på Magnoliegården

INDLEDNING

Vi placerer ikke problemerne inde i det enkelte barn mere

En medarbejder sagde ovenstående i løbet af skole- og døgninstitutionen Magnoliegårdens udviklingsprojekt. Det er ellers snublende nært at placere problemer indeni børnene. Så er problemet ikke længere vores – det er barnets. Det skaber desværre en lang række andre problemer. For når vi placerer problemer indeni børn, mister vi nemlig muligheden for selv at handle, og vi overser vores etiske forpligtelse til at tage ansvar for at hjælpe barnet. Medarbejderen i citatet herover satte ord på det værdifulde i at forstå og udforske, hvordan problemer opstår, og hvordan de udspiller sig fremfor at placere dem inde i barnet.

Denne bog er skrevet på baggrund af et års udviklingsarbejde med Low Arousal og udforskning af egen praksis på Magnoliegården. Dette arbejde har gjort det tydeligt, at specialpædagogisk arbejde oftest handler om at være i problemerne sammen med børnene og kollegaer i stedet for at få problemer til at forsvinde. På den måde handler det også om at udholde, at de fleste problemer ikke har simple løsninger, og

at det er kernen i specialpædagogisk arbejde. Det lyder slidsomt, og det er det som oftest også på kort sigt. Det rigtige er ofte det mest besværlige i specialpædagogisk praksis. Til gengæld er det mere givende på langt sigt. Som en medarbejder konkluderede efter udviklingsforløbet:

Vores forståelse og rummelighed overfor børnene er øget ... Det er blevet en bedre hverdag med børnene

Den slags er værd at vente på! Hverdagen på Magnoliegården var god i forvejen, men i forbindelse med projektet blev blikket på behovet for at være tålmodige og kunne rumme, at det ikke blot er børnene, der føler sig afmægtige, skærpet. I vores afmagt kan vi ellers komme til at hæve stemmen eller true med, at et barn ikke må komme med på tur. At rumme afmagten stiller store krav til alle os, der arbejder i dette felt. Vi skal kunne rumme afmagt – både børnenes og vores egen - og vi skal kunne have samtaler med kollegaer om, at vi er afmægtige. Den slags samtaler er svære, og ærlige samtaler om det, der er svært, kan nemt misforstås. Det kan se ud som om, vi er dårlige til vores arbejde. Men ærligheden er snarere et vidne om Magnoliegårdens høje faglige kvalitet, for ærligheden er nødvendig for at arbejde med udvikling.

Når vi placerer problemer inde i et barn, dets forældre, i kollegaer eller i ledelsen, så gør vi det i afmagt; fordi vi ikke ved, hvad vi ellers skal gøre. Det er *afmagts dynamik*. Vi kan endda komme til at spille *afmagtsspil*, hvor vi spiller afmagten videre til andre i form af skyld, skam, dårlig samvittighed og

skuffelse. Vi kan for eksempel komme til at give forældrene skylden, eller skubbe ansvaret rundt mellem afdelingerne på Magnoliegården. I stedet skal vi kunne tale ærligt om, hvad afmagt gør ved os, og hvad det får os til. Vi skal kunne konfrontere hinanden med, at vi alle kommer til at handle uhensigtsmæssigt, fordi vi ikke ved, hvad vi ellers skal gøre.

Det lyder måske nemt, men det er overraskende svært. For vi skammer os måske over, at vi har svært ved at forstå og rumme børnene. Vi er måske så skuffede eller skamfulde over vores egne reaktioner, at vi ikke får snakket med kollegaerne om det. Derfor er udforskningen af vores egen praksis og en psykologisk tryghed, hvor det er legalt at tale om, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det helt afgørende for, at vi kan komme med kvalificerede bud på, hvordan vi bedst hjælper børnene og hinanden.

Vi startede dette forløb med en fælles udforskning af Low Arousal som pædagogisk metode. Dette gjorde vi, fordi denne tilgang både handler om at kigge på børnene og på os selv. Low Arousal er ofte misforstået til at handle om at undlade at stille krav og forventninger. Dette kunne ikke være mere forkert. Low Arousal handler om at stille så mange krav som muligt til børnene. Vi skal stille krav, så de lærer noget både fagligt og socialt. Alle Magnoliegårdens medarbejdere har ambitioner på børnenes vegne og et ønske om at danne og uddanne børnene så meget som muligt. Det handler så om at være opmærksom på, hvordan børnene (og vi selv) håndterer de krav og forventninger, der bliver stillet – og justere vores indsats efter dette.

Vi har skrevet denne bog om vores arbejde med Low Arousal og udforskning af egen praksis på Magnoliegården. Projektet varede fra 2021 og løb frem til sommeren 2022. I udviklingsprojektet har vi antaget en aktionslæringstilgang, hvor vi har afprøvet og tilpasset teorier og metoder. Formålet med udviklingsforløbet har været følgende:

- Udvikling og implementering af Low Arousal-pædagogikken i Magnoliegårdens hverdag.
- Få fælles fagligt sprog til at udforske egen og kollegaers adfærd og praksis. Det indebærer udvikling af personalets egne coping- og problemløsningsstrategier, så vi deler tavs viden og kommunikerer om, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det.
- Sammenskrivning af erfaringer og Low Arousal-teori og metoder til Magnoliegårdens pædagogiske grundlag.

Magnoliegården er en døgninstitution med egen skole. Magnoliegårdens børnegruppe har ofte udfordringer relateret til tilknytningsforstyrrelser – færre har fået diagnosen - og har ofte svære psykosociale udfordringer eller har på anden måde et dokumenteret behov for særlig støtte.

Bogen er skrevet i fællesskab med medarbejdere og ledelse, der deler interessen i at støtte og hjælpe vores sårbare og udsatte børn til at få de bedste forudsætninger for et godt børne-, ungdoms- og voksenliv.

I forløbet har vi gennemført undervisning i Low Arousal, og i hvad det vil sige at udforske egen praksis. Kernen i forløbet har været månedlige møder, der har haft overskriften '*Faglig vejledning med superviserende tilgang*'. Hvert møde har indeholdt:

1. Undervisning og diskussioner af temaer og teorier
2. Supervision af emner og enkeltsager med udgangspunkt i undervisningen
3. Definering af prøvehandlinger, som der følges op på ved næste møde

Vi har løbende nedskrevet oplæg, prøvehandlinger og erfaringerne fra prøvehandlinger, og disse erfaringer indgår i denne bog. Vi har desuden afholdt en afsluttende temadag i juni 2022, hvor vi færdiggjorde denne bogs case-beskrivelser. Bogen indeholder opsamlingen på alt det, vi har afprøvet, tilpasset og udviklet i løbet af aktionslæringsforløbet.

Bogen indeholder vores refleksioner over, hvad vi har gjort for at udvikle vores praksis. For det kan ofte lyde som en nem opgave at udvikle en pædagogisk praksis ved at implementere en ny pædagogisk metode, men i praksis er det langt mere kompliceret. Det kræver nemlig, at vi kan have refleksioner og samtaler om, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Det kræver, at vi tør kigge kritisk på, hvad vi selv, og andre gør, og så kan det pludselig blive sprængfarligt. For vi kan blive skamfulde, skuffede, stødt og sure på os selv og hinanden. Derfor er implementering aldrig let eller simpelt! Vi har arbejdet for at

skabe en feedback-kultur og et fagligt miljø, der er præget af en høj grad af psykologisk tryghed, så vi løbende kan udvikle vores praksis og kontinuerligt søge at skabe det som Leif Kongsgaard kalder en *Bedre Begrundet Praksis*¹. Kort fortalt er en Bedre Begrundet Praksis gennemsyret af, at vi kan beskrive og begrunde, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Dette uddyber vi i kapitel 3.

Bogen indeholder en række beskrivelser fra praksis. Det har gennemsyret vores tilgang, at vi har set børnenes ressourcer. Børnene forsøger at løse deres egne problemer, men indimellem skaber dette nye og større problemer. Vi har forsøgt at udvikle børnenes problemløsningsstrategier, og dette arbejde har vi beskrevet i denne bog². Det har været lærerigt for os selv at skrive vores refleksioner og diskussioner ned, genlæse og reflektere igen og igen. Vi har ikke forsøgt at lave glansbilleder og idylliserede beskrivelser af vores praksis eller af os selv. Vi har hele tiden bestræbt os på at gøre det rigtige for børnene. Det indebærer, at vi skal kunne tale højt om, når vi selv er i høj arousal, og når vi føler os afmægtige, så vi kan bruge vores egne reaktioner, tanker og følelser som pædagogiske redskaber til at hjælpe børnene. Vi skal drøfte og udforske tvivl, sårbarhed, afmagt og usikkerheden, så vi sammen kan finde ud af, hvad der er det rigtige at gøre i den konkrete situation. Vi skal have modet til at være sårbare.

Verden er kompleks og til tider kaotisk, og vi tror på, at det er gennem anerkendelsen og udforskningen af nuancerne i de pædagogiske udfordringer og dilemmaer, at vi udvikler os. Vi

¹ Kongsgaard, 2018

² Alle beskrivelser af børn er anonymiseret

tror på, at det er værdifuldt og inspirerende for andre praktikere at læse om problemstillinger, som de kan genkende fra deres egen komplekse hverdag.

Denne Læringsbog indeholder seks kapitler, som kort introduceres her.

- **Low Arousal for børnene.** Kapitlet indeholder en introduktion til teori og metoder i Low Arousal-pædagogikken samt beskrivelser af en række forløb, der viser, hvordan teorien kan overføres til den praktiske virkelighed.
- **Low Arousal for medarbejdere.** Kapitlet beskriver, hvordan Low Arousal-pædagogik også handler om at få indsigt i vores egne reaktionsmønstre, og hvordan vi har arbejdet med dette.
- **Bedre begrundet praksis.** Kapitlet beskriver, hvordan vi har arbejdet med praksisudvikling af vores faglige miljø gennem udforskning af egen praksis.
- **Afmagtens dynamik.** I dette kapitel præsenterer vi vores udforskning og nye forståelser af afmagts dynamik i specialpædagogisk arbejde.
- **Organisationsudvikling, implementering og ledelsens rolle.** Ledelsen har skrevet dette kapitel, som rummer deres beskrivelse af, hvad er der vigtigt for at skabe udvikling for specialpædagogiske institutioner.
- **Etik.** Beskrivelse af etikken i og bag Low Arousal-pædagogik og brugen af dette i hverdagen.

Alle medarbejdere på Magnoliegården har haft mulighed for at bidrage til denne bog. Alle har budt ind i diskussioner og med cases samt givet feedback på metoder og på forløbet. Mange har bidraget med at skrive cases. De har stillet sig til rådighed med sårbare refleksioner, hvor de ikke altid har stillet sig selv i det bedste lys. Det har krævet stort mod og fortjener stor respekt. Vi har tilstræbt at skabe en bog med en større ærlighed end vanligt, fordi vi tror på, at det kan nedbryde tabuer, der forhindrer svære, men nødvendige refleksioner om specialpædagogisk praksis. Det er en tiltrængt ærlighed, som de færreste bøger om specialpædagogik indeholder. Denne ærlighed og sårbarhed giver mulighed for reelle drøftelser af områdets udfordringer fremfor idylliserede, teoretiske og metodiske indlæg, der – ufrivilligt – kan få praktikere i feltet til at føle sig inkompetente, fordi virkeligheden er langt mere kompleks og vanskelig.

Arbejdet med implementeringen af hele projektet har været praktisk tilrettelagt af ledelsen sammen med Sune Bjørn Larsen, der har fungeret som underviser, tovholder og forfatter på projektet. Sune er psykolog og forsker og har arbejdet med Low Arousal gennem mange år som psykolog, leder, konsulent og forsker i det specialpædagogiske område. Indsigterne fra Sunes forskning er brugt til at understøtte forløbet. Vi har bevæget os fra at have en teori og et pædagogisk koncept, der skulle implementeres, til at arbejde aktivt og eksperimenterende med udviklingen af Magnoliegårdens praksis. Vi håber, at vores arbejde kan inspirere til, hvordan andre kan arbejde systematisk med at skabe stærke og trygge faglige miljøer i arbejdet med børn og unge på det specialpædagogiske område.

KAPITEL 1 – LOW AROUSAL FOR BØRNENE

Dette kapitel handler om, hvad Low Arousal er, og hvordan vi kan forstå børnene på Magnoliegården ud fra dette perspektiv³.

Begrebet arousal er hentet fra neuropsykologien og bruges som et udtryk for hjernens aktivitetsniveau, vågenhed og parathed til at respondere på stimuli⁴. Når vi er i høj arousal, er vi parate til at reagere. Vores puls stiger, blodtilførslen til musklerne øges, og pupillerne udvides – vi er klar til kamp eller flugt. Men vi er ikke klar til at tænke rationelt. Høj arousal er i mange sammenhænge synonymt med tilstanden stress, som i Sundhedsguiden.dk defineres på denne måde.

Mennesker oplever stress, når de opfatter, at der er ubalance mellem de krav/forventninger, der stilles til dem, og de ressourcer de har til rådighed for at leve op til disse krav/forventninger

³ Teksten og beskrivelserne er tilpasset projektet ud fra bogen "Low Arousal og udsatte borgere", hvor udviklingskonsulent Lene Lauter Bay var med til at skrive kapitlet samt "Low Arousal på Søgårdsskolen", hvor Lene Møllgaard var med til at skrive.

⁴ Frit efter Socialstyrelsen 2017.

Når vi er stressede, er hjernen i høj arousal, og kroppen i alarmtilstand. Vores kognitive evner nedsættes, og vi husker og reflekterer dårligere. Vi bliver også mindre kontrollerede og mere opfarende: Vores empati og gode opførsel kan blive udfordret, særligt hvis vi gennem en periode har oplevet et for højt stress-niveau.

Det er en forudsætning for læring og refleksion, at vores arousal-niveau hverken er for lavt eller for højt. Et tilpasset arousal-niveau er nemlig en forudsætning for, at vi kan reflektere over, hvad der er bedst at gøre i en given situation, og at vi kan bruge vores erfaringer. Stiger et i forvejen højt arousal-niveau, kan vi opleve, at vi mister kontrollen.

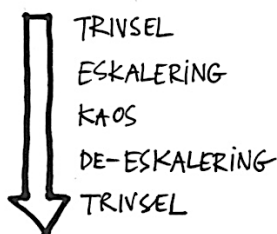
Vi gør, hvad vi kan for ikke at miste kontrollen

Ingen ønsker i udgangspunktet konflikter, udadreagerende adfærd eller at opleve ikke at kunne styre sig selv. Vi mennesker gør alt, hvad vi kan for ikke at miste kontrollen⁵. Det indebærer også, at vi så vidt muligt undgår at overgive kontrollen til andre end os selv. Når vores arousal-niveau stiger til alarmerende højder, vil vi derfor søge tilflugt til mere eller mindre konstruktive strategier, der fjerner os fysisk eller følelsesmæssigt fra situationen og giver os mulighed for at genvinde kontrollen.

⁵ Hejlskov, 2015.

Affektmodellen

Psykologerne Bo Hejlskov Elven og Trine Uhrskov har udviklet en model, der beskriver årsagssammenhæng mellem et barns arousal-niveau og kritiske episoder, hvor der kan opstå konflikter eller udadreagerende adfærd. Modellen illustrerer vores arousal-niveau opdelt i faser⁶.



Når vi befinder os i trivselsfasen, mestrer vi vores tilværelse, og vi kan lære og udvikle os. Det er et pædagogisk mål, at børnene og vi selv befinder os i denne fase så meget som muligt. Når noget udfordrer os - når vækkeuret ikke har ringet, eller bussen er forsinket - kan vi opleve at træde ind i eskaleringsfasen. Vi kan mærke pulsen og irritationen stige, og vi bliver måske lidt skarpe i stemmen. Det er sjældent, at vi oplever det som en rar tilstand, så vi vil oftest forsøge at reducere oplevelsen af stress ved at løse situationen eller måske brokke os og på den måde genvinde kontrol ved at handle eller sprogliggøre irritationen.

Hvis arousal-niveauet bliver ved med at stige, uden at vi bliver afledt eller formår at beherske situationen, havner vi i

⁶ Frit efter Socialstyrelsen 2017.

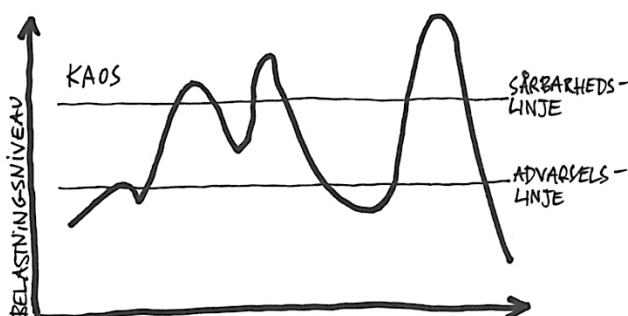
kaosfasen; vi mister kontrollen. Her har vi ikke længere adgang til empati og evnen til at tænke konstruktivt. I stedet handler vi instinktivt. Som oftest med handlinger, der tager afsæt i kamp, flugt eller passivitet.

Alle mennesker har strategier til at nedbringe stress og genvinde kontrollen. Det kan være ved at slukke bilradioen, når trafikken bliver for tæt for på den måde at reducere antallet af stimuli, eller det kan være ved at melde afbud til et arrangement for at søge ro, hvis vi har været igennem en stressende periode. Vores strategier til at genvinde kontrollen kan også være mindre rationelle. Det kan for eksempel være med flugt fra situationen, trusler mod andre for at de skal fjerne sig, social isolation gennem længere tid, spiseforstyrrelser, tvangspræget eller udadreagerende adfærd. Desværre vil denne adfærd ofte kun reducere arousal-niveauet kortvarigt.

Vi kan derfor komme til at overtræde *advarselslinjen* (se i modellen herunder) og udvise såkaldte advarselstegn, når vi træder ind i eskaleringsfasen. Vi kan også træde over *sårbarhedslinjen*, når vi er så anspændte, at der kun skal en lille impuls til for, at vi oplever kaosfasen. Analytisk skelnes der altså mellem advarselstegn og kaostegn. Et advarselstegn kan for eksempel være at blive skarp i stemmen, mens kaostegnet kan være at råbe højt eller være på nippet til at gribe til vold eller flugt. I praksis kan det være sværere at adskille advarsels- og kaostegn. Hvad der for ét individ i en periode kan være et

advarselstegn, kan for et andet menneske være et kaostegn. Grafisk kan det se sådan ud⁷:

Stressmodellen



Når vi kender os selv og vores børn godt, kan vi genkende de individuelle tegn på, at arousal-niveauet stiger, og vi kan have en formodning om, hvad vi kan gøre for at hjælpe barnet med at genvinde kontrollen. Når vi ikke kender børnene så godt, må vi prøve os frem, observere og dermed få viden om deres reaktioner.

Isbjergmodellen

Det, jeg tager med mig, er, at vi tager højde for hvad der ligger til grund for et barns reaktion.

Det har jeg i baghovedet hver dag.

⁷ Frit efter Socialstyrelsen 2017.

Godt udviklingsarbejde med børn på det specialiserede område handler om at være god til at gætte; at gætte på hvorfor et barn reagerer, som det gør, hvilke problemer barnet er optaget af, og hvordan det prøver at løse dem. Vores pædagogiske udforskning starter – ligesom al forskning i øvrigt - med et godt gæt. Vi får en ide om, hvad der kan være på spil, og hvordan ting kan hænge sammen, og så begynder vi at udforske den ide. Udviklingsarbejde handler selvfølgelig også om at udforske gættet og afprøve, om det holder vand. På den måde kan en alternativ jobbeskrivelse for specialpædagogisk arbejde se således ud:

1. **Gæt.** Vi skal bruge teorier, metoder, erfaringer og intuition til at lave kvalificerede gæt og hypoteser om, hvad er på spil for barnet.
2. **Kreativitet.** Vi skal finde på nye ideer og løsninger, der kan hjælpe barnet i den unikke konkrete situation, vi står i sammen med dem.
3. **Afprøvning.** Vi skal afprøve og teste ideer, så vi finder ud af om det hjælper barnet.
4. **Rumme afmagt.** Vi skal rumme, at vi sjældent løser problemer her og nu. Udvikling tager tid – særligt på specialområdet.

Vi vender tilbage til punkt 2, 3 og 4 i senere kapitler, og kaster os over at blive gode til at gætte ved at bruge isbjergmodellen.



Isbjerget er en metafor, hvor den specifikke adfærd (for eksempel problemskabende adfærd) er det synlige, som er over vandet, mens de tilgrundliggende vanskeligheder er under vandet og dermed usynlige for os.

Isbjergmodellen er en simpel metafor, der kan hjælpe os med at få øje på og snakke om, at der er forskel på barnets adfærd og årsagerne til adfærden. Vi skal altid være varsomme med vores umiddelbare tolkninger af andre menneskers motiver. Isbjergmodellen hjælper os til at skille adfærd og vores tolkning af adfærden ad.

Som eksempel talte vi om en drengs afvisende adfærd i den faglige vejledning. Det blev hurtigt tydeligt, at drengen var fanget i en loyalitetskonflikt mellem forældre og os som professionelle. Han følte sig fanget og vidste ikke, hvem han skulle være loyal overfor. På den måde blev han bærer af forskelligheder mellem forældre og personale. Det gav os mulighed for at snakke med forældrene og forsøge at undgå, at drengen skulle løse vores problemer. Isbjergmodellen gjorde det tydeligt, at hans afvisninger af os egentligt var udtryk for

en loyalitetskonflikt. Vi skal i vores praksis være en form for detektiver, der udforsker og undersøger, hvad der kan være på spil for barnet.



I den følgende case benyttede lærerne i Magnoliegårdens skole isbjergmodellen til at udforske en drengs behov.

Case - Kalender-kaos

Skrevet af Majken Christoffersen, Hatun Ünsal og Daniel Schmidt.

Peter startede i vores interne skole lige efter sommerferien. Skoleforløbet havde været særdeles udfordrende for både Peter og personalet. Peter var udredt med ADHD og fik fast medicin om morgenen. Udover det, havde Peter mulighed for at få pn-medicin, hvis han oplevede at have brug for det.

Vi oplevede, at Peter mødte os med en fortælling om, at han var den, der var “forkert”, at det var ham, der lavede balladen, at han var dårlig i skolen, og at ingen kunne rumme ham. Den første lange periode ‘flimrede’ Peter rundt i ramme og struktur i vores interne skole, han havde vanskeligt ved at acceptere og

falde ind i skolemiljøet og mødte ofte os med afvisning. Peter har ADHD og dysleksi, - et argument Peter til at begynde med ofte havde brug for at benytte sig af, når der blev stillet fagfaglige krav. Han havde ydermere et grimt sprogbrug, gik sin vej, trak sig, samt kastede med ting i klasselokalet, når han blev presset. Han afviste fællesskabet fra begyndelsen. Han ville ikke spise med ved måltider og begrundede dette med, at den medicin, han fik for sin ADHD, fjernede hans appetit.

Det endte med at fylde så meget, at vi havde behov for at drøfte vores perspektiv og tilgang til Peter og arbejdet med ham, at vi i personalegruppen valgte at tage det op i supervisionen. Vi bliver under supervisionen inspireret af "Isbjergmodellen", som har fokus på at belyse, hvad der ligger under vandoverfladen. Vi fik blik for det "usynlige", fremfor den synlige adfærd, som vi var vidner til i hverdagen.

Vi fik øje på, at Peter havde et udtalt behov for at have styr på, hvad der foregik i hjemmet, mens han var i skole. Det var tydeligt, at Peter følte et ansvar for at formidle informationer til skolen fra hjemmet, samt at han flere gange mødte i skole med halve aftaler med forældrene. Det kunne være uvished om, hvorvidt far ville hente Peter efter skole, om Peter skulle til Køge med mor efter skole o.l. Peter havde derfor vanskeligt ved at koncentrere sig om noget, før de aftaler blev afklaret.

Generelt mødte vi Peter på en anderledes måde allerede dagen efter supervisionen. Vi var mere nysgerrige og undersøgende på hans 'kalenderkaos', som tydeligt fyldte meget for Peter. Dette betød, at Peter begyndte at åbne mere op. Peters sprog og attitude ændrede sig også langsomt.

På Magnoliegårdens interne skole arbejder vi med Low Arousal-tilgang i en miljøterapeutisk tilgang. Det betyder, at vi har en genkendelig og forudsigelig struktur, og at vi som udgangspunkt tager ansvar for rammerne, så børnene støt og

roligt kan få større ansvar og mere selvbestemmelse. Vi overholder vores faste skema og dertilhørende pauser.

For Peter gjorde vi derfor ekstra meget ud af, at hans dag startede med, at han ankom i skolebus 15 min inden skolen begyndte. Han vidste, hvor han skulle sidde, og hvad han kunne beskæftige sig med, når han ankom. Han kendte sin plads ved fællesbordet, i klasselokalet, i bussen ved ture m.m. Ved hvert skift i aktivitet bestræbte vi os på at forberede ham.

Når Peter forsøgte at skubbe til rammen, var vi ikke lige så afvisende, men prøvede at forstå, hvad der lå bag hans adfærd. På sin tidligere skole havde Peter skrevet en seddel til læreren, når han var “fanget i sin indre uro” og var fysisk urolig. Vi fik et par gange lignende beskeder fra Peter - beskeder som vi oplevede som Peters forsøg på at reparere en skæv start på dagen.

Peter havde modstand på at tage sin pn-medicin, når han fik den tilbudt, - ofte var det også først, når Peters energiniveau/uro var steget. Vi besluttede derfor i dialog med Peter og hans mor, at Peter skulle have sin pn udleveret på samme tid de tre skoledage, som stillede størst krav til Peters koncentration. Det var de dage, hvor der er mest ’rumpe-til-sæde-undervisning’. Tog vi på tur, var aftalen, at vi altid medbragte en pille.

Peter tillod, at vi overtog ansvaret for ham og hans pn-medicin, hvilket yderligere gav ro for ham. Vi observerede, at han hurtigt fik overskud til at fokusere på skoledagens mange faglige og sociale udfordringer, og at han lyste op og blomstrede. Peter fandt ro i, at hans mobiltelefon lå på lærerværelset i skoletiden, for han vidste, at han kunne få lov at tjekke eventuelle beskeder fra forældrene, hvis der skulle opstå et behov. Samtidig gjorde vi os umage i at tage ansvaret for kontakten til hjemmet og bestræbte os på, at gøre Peter tryk ved det. Ved at løfte flere og flere af Peters bekymringer og følelse af ansvar væk fra ham og

placere dem i “kassen af ting voksne har styr på”, slappede Peter mere og mere af.

Peter oplevede, at han hurtigt fik flere og flere dage som lykkedes fra start til slut. Vi italesatte vores observationer for Peter, roste og anerkendte hans indsats i skolen, som endte med, at Peter flyttede undervisningslokale til hvor de ældste elever sad. Peter profiterede af arbejdskulturen der, da eleverne var undervisningsparate, udviste større ansvar og større selvstændighed. De ældste elever blev glade for Peter, og på den ugentlige torsdagstur var Peter hver gang i gruppe med de ældste elever. Peter havde mange ressourcer, - og især på torsdagsturene shinede Peter som primus motor, når eleverne var på egen hånd i det offentlige rum.

Peter blev konfirmeret i år. Månederne med konfirmationsforberedelse, der foregik i almen skoleregi, havde været voldsomt udfordrende for Peter, som igen stod i en situation, hvor rammerne for undervisningen ikke tilgodeså Peters behov. Konfirmandholdet var meget stort, undervisningen lå efter skoletid, hvor Peters energi var tæt på opbrugt, og to gange måtte Peter flytte hold/kirke, fordi han skabte uro. På et tidspunkt var det kommet dertil, at Peter måske ikke kunne få lov til at blive konfirmeret. Peter var i den periode meget presset, og alligevel oplevede vi, hvordan han profiterede af den tydelige ramme og struktur, der var i skolen, og Peter søgte meget voksenkontakt. I den trygge relation fik Peter fortalt om alt det, der pressede og stressede ham. De samtaler udviklede sig langsomt til også at omhandle ting i hjemmet, som Peter også kunne være fyldt af. Det var en svær men givende proces og Peter endte med at blive konfirmeret.



På den måde var isbjergmodellen hjælpsom til at få øje på hvad Peter reagerede på, hvad han havde brug for og hvad der blev den pædagogiske opgave for os. En anden model, der kan være hjælpsom, er *tryghedsplanen*.

Tryghedsplanen

Vi har positive erfaringer med at udfylde en tryghedsplan, som findes herunder og i bilag. Vi tilstræber at udfylde den sammen med børnene, når det giver mening. Vi har nemlig også børn, som ikke kan indgå i denne kommunikation, fordi indholdet kan forvirre for meget, eller fordi denne type af samtaler og skemaer kan virke provokerende i sig selv. Men vi samarbejder og inddrager børnene, hvor det er muligt. Tryghedsplanen⁸ sætter fokus på håndteringen af kritiske episoder og de hidtidige anvendte pædagogiske metoder.

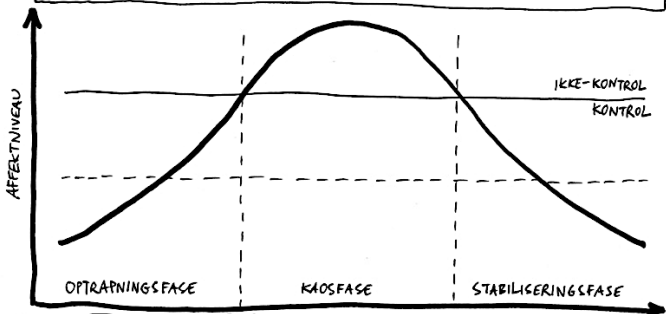
Vi spørger til barnets egne erfaringer med situationer, hvor det reagerer med vrede, angst eller ophidselse: Hvad udløste følelsen, hvad er ifølge barnets erfaring virksomt i situationen, og hvad er der behov for at gøre anderledes?

Samtalen og planen kan både give os konkret information om barnets erfaringer med konflikter, og den lægger også op til samarbejde og gør det legalt at tale om, at der vil forekomme situationer med stigende arousal.

⁸ Frit efter Socialstyrelsen 2017.

MIN TRYGHEDSPLAN NAVN _____ PATO _____

UDLØSENDE ÅRSAGER



MIN ADFÆRD OG MINE TÆLLELSER

JEG GØR:
JEG FØLER:

JEG GØR:
JEG FØLER:

JEG GØR:
JEG FØLER:

FAGPROFESSIONEL SPORTE

GØR MERE AF:
LAD VÆRE MED:

GØR MERE AF:
LAD VÆRE MED:

GØR MERE AF:
LAD VÆRE MED:

MINE MESTRINGSTRATEGIER

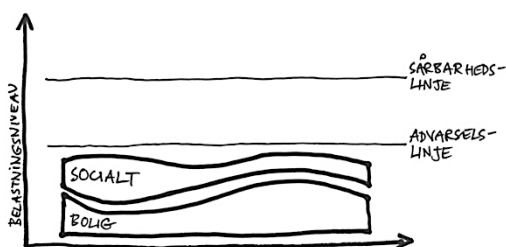
JEG KAN:

JEG KAN:

JEG KAN:

Stress-profilen

Når vi arbejder med grundlæggende og situationsbestemte stressbelastninger, bruger vi *Stress-profilen*⁹ som værktøj. Stress-profilens hovedformål er at få viden og læring om det enkelte barns adfærd i stressede situationer. Som en del af denne profil analyseres belastningsniveauet med udgangspunkt i denne stress-/sårbarhedsmodel.



Dette var en del af arbejdet i den følgende case, som handler om Henriks træning i at tage med toget:

Case - Henriks tog- og tolerancetræning

Skrevet af Majken Christoffersen og Hatun Ünsal.

Henrik var 15 år og var begyndt at efterspørge togtræning. Hans behov var opstået, fordi hans forældre ikke længere havde bil

⁹ Bilag 3

og derfor ikke kunne køre til og fra samvær med Henrik. Han ønskede derfor selvstændigt at kunne tage toget.

I samarbejde med døgnafdelingen besluttede vi derfor at togtræne med Henrik i skoletiden. Det fremstod som en stor udfordring for ham, fordi han nemt stresses af lyde og mange mennesker samt hvis noget ikke forløber, som han havde tænkt sig. Vi blev dog positivt overraskede for det endte med kun at blive til en enkelt togtræning, før han klarede at tage toget til samvær selv.

Vi arbejdede med tydelig feedforward, oplæring i rejseplanen.dk og gennemgik, hvad han kunne gøre, hvis han følte sig udfordret af andre rejsende. Undervejs på togturen snakkede vi med Henrik, som satte ord på flere og flere bekymringer. Dem talte vi om, mens vi sad i toget. Togturen udfordrede hans stressniveau, men han oplevede at mestre udfordringerne. Han klarede træningsturen rigtig fint, selvom han var tydeligt ”brugt” bagefter. Henrik fortalte, at især bekymringen for de andre mennesker havde taget hans energi.

Et par uger senere, og stadig med kun én træningstur i bagagen, tog Henrik selvstændigt toget hjem til sine forældre. Det var en stor positiv overraskelse for os, men også for ham selv.



Grundlæggende og situationsbestemte belastninger

De grundlæggende belastninger er et centralt begreb i Low Arousal tilgangen og dækker over individuelle stressfaktorer, der er til stede gennem længere tid, og som mindsker afstanden til advarselinjen (se stressprofil-figuren). Mange

grundlæggende belastninger kan medvirke til, at vi hurtigere end ellers mister kontrollen, når vi bliver udfordrede.

Når vi kalder belastningerne for grundlæggende, betyder det, at de er til stede over en længere periode. For eksempel kan social angst, sensitivitet, daglige smerter, forstoppelse og søvnproblemer være grundlæggende belastninger. De udgør ikke kun et problem i sig selv, men mindsker samtidig afstanden op til barnets advarselsslinje og er dermed medvirkende til, at barnet hurtigere mister kontrollen over sig selv.

I tillæg til de grundlæggende belastninger byder hverdagen ofte på mindre irritationsmomenter eller oplevelser af ikke at slå til. Disse situationsbestemte belastninger kan for eksempel være krav og forventninger om at vente, spise sammen, huske aftaler, tilpasse sig eller gøre noget bestemt. Eller det kan være andres lyde eller adfærd. De situationsbestemte belastninger kommer oveni de grundlæggende belastninger, og de kan udløse en oplevelse af kaos, som for omverdenen kan synes ude af proportion med situationen. Hvis vi systematisk kortlægger et barns grundlæggende belastninger, vil vi ofte opleve en større forståelse for barnets reaktioner i den pågældende situation. Reaktionen afspejler, at de grundlæggende belastninger hos barnet er så omfattende, at det er nødvendigt at sænke stressniveauet, så barnet kan imødekomme vores krav og forventninger i situationen og opnå succes.

I Kalender-kaos-casen var belastningsniveauet i de grundlæggende stressbelastninger højt. Der skulle derfor ikke

meget yderligere belastning til i situationen, før Peters stressniveau nåede den individuelle advarselsslinje.

Med spørgsmålene i stressprofilen og stressreduktionsplanen¹⁰ kan vi – sammen med barnet - danne os et billede af, hvornår vi skal tilpasse vores arbejde med barnet, så vi ikke medvirker til at udløse et affektudbrud eller et kontroltab, som vi kunne have undgået.

Målgruppen

Børnene på Magnoliegården er først og fremmest børn, som ofte har været i nogle rammer, der ikke har imødekommet deres behov tilstrækkeligt. Det er vores opgave at skabe muligheder for, at børnene kan opleve succeser, glæde og kraft til at udvikle sig. De har individuelle behov, der skal imødekommes, for at der kan opnås optimal læring. Samtidig er det børn, der ligner alle andre børn med basale behov for mad, søvn, omsorg, kærlighed, stimulation, bevægelse og fællesskab.

Lighederne mellem børnene er ofte langt større end forskellene. Derfor har de også glæde af at være sammen med hinanden, selvom det kan være udfordrende. Nogle har en særlig adfærd, som de andre kan have svært ved at forholde sig til. Det skal vi hjælpe dem med.

Når børnene kommer til Magnoliegården, har de hver især forskellige diagnoser samt sociale eller læringsmæssige

¹⁰ Bilag 3

vanskeligheder. Mange kommer med en psykiatrisk udredning og herunder med viden om, i hvilken retning de skal have hjælp. Andre kommer mere fagligt ubeskrevne. Ud over de psykiske sårbarheder kan der være kognitive vanskeligheder eller generelle indlæringsvanskeligheder. Det gør, at de er forskellige, men ofte drejer det sig om gradforskelle og overlap.

Vi ønsker at samarbejde og møde forventninger, når vi kan

Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det

Sådan formulerer den amerikanske neuropsykolog Ross Greene menneskesynet bag Low Arousal-pædagogikken i al sin enkelhed¹¹. Udsagnet kan ses som et opgør med pædagogiske forklaringsmodeller og metoder, der har til hensigt at lære mennesker at indordne sig gennem straf og konsekvenstænkning.

Nedenstående ses eksempler på forklaringer og fortolkninger på uhensigtsmæssig adfærd hos børnene, som vi kommer til at ty til, når vi glemmer at tage udgangspunkt i, at mennesker ønsker at samarbejde og møde krav og forventninger, når de kan:

¹¹ Greene, 2017.

- Han gør det for at få sin vilje
- Han gør det for at få opmærksomhed
- Han gør det for at bestemme
- Han manipulerer med os
- Han ved lige, hvilke knapper han skal trykke på¹²

Sådanne udtalelser kan bruges som forklaringer på vanskelig eller uacceptabel adfærd hos børnene. De er fortolkninger af adfærd, som lægger op til bestemte strategier i mødet med barnet for eksempel at sætte hårdt mod hårdt, at møde barnet med mistænksomhed eller at opleve adfærden som et personligt angreb. Dette er unuancerede forklaringsmodeller, der leder til unuancerede handlinger. Det er dog helt normalt og naturligt at få den slags unuancerede tanker om barnets adfærd. Det er faktisk afgørende vigtigt, at vi taler om, at vi kan få disse tanker om børnene, så vi kan nå frem til en hensigtsmæssig måde at hjælpe barnet på. I kapitel 3 vender vi tilbage til, hvordan vi skal bruge vores reaktioner, tanker og følelser som data i det pædagogiske arbejde. Når vi i stedet tager udgangspunkt i, at mennesker som udgangspunkt ønsker at opføre sig ordentligt, og at uhensigtsmæssig adfærd skyldes, at det pågældende menneske ikke har de nødvendige forudsætninger for at handle anderledes, vil analysen af adfærden være en anden. Vi vil i stedet interessere os for, hvilke kompetencer barnet mangler at udvikle for at kunne opføre sig hensigtsmæssigt, og hvilke krav og forventninger vi

¹² Greene, 2017, s.21

kan reducere eller ændre på for, at han eller hun kan mestre situationen. At finde mening i krav og forventninger kræver bl.a.:

- At baggrunden for reglen/den ønskede adfærd er forstået
- At en given aktivitet er forudsigelig
- At man kan mestre den ønskede adfærd

Det kan vi hjælpe og støtte med ved at fokusere på følgende:

- At øge barnets oplevelse af selvbestemmelse: Det gælder ikke nødvendigvis hele aktiviteten, men kan være delelementer. F.eks. valget af om aktiviteten skal ske nu eller om en time
- At skabe samhørighed: Vi-ordet kan være vældigt effektivt, hvis man som medarbejder har barnets tillid. "Kom, lad os gå herhen" virker væsentligt bedre end "Du skal derhen nu"
- At forberede barnet: At blive mødt med et krav/forventninger om at gøre eller undlade at gøre noget lige nu kan være vanskeligt. Hvorimod det er lettere, hvis man vidste det i forvejen¹³

Det er forskelligt, hvordan vi skal hjælpe. Nogle har brug for forudsigelighed om, hvad der efterfølgende skal ske, andre har

¹³ Hejlskov og Abild, 2015.

brug for en gåtur, en kop varm chokolade eller en pause alene. De eksekutive funktioner i hjernen er ansvarlige for at kæde hensigter sammen med handlinger og bygger bro mellem ide og udførelse. De aktiveres, når barnet skal i gang med nye eller sammensatte handlinger, såsom madlavning og koordinering med læge, skole, praktiksteder mv. Eksekutive funktioner er afhængige af erfaringer og læring. Når den indre struktur hos et barn er udfordret, bør omverdenen reagere ved at skabe mere ydre struktur¹⁴.

De fleste børn på Magnoliegården er præget af vanskeligheder i relation til de eksekutive funktioner. De eksekutive funktioners skal derfor støttes og trænes målrettet. Listen nedenfor er ikke komplet, men den kan give os et billede af nogle af de grundlæggende belastninger og krav, som børnene dagligt udfordres af i forhold til mangelfulde eksekutive funktioner.

- Fastholdelse af fokus og koncentration på opgaven
- Skabe strukturer der kan kompensere for lav arbejdshukommelse
- Flexibilitet og evnen til at udsætte egne behov
- Kunne tilpasse udfordringer med hensigtsmæssige løsninger
- Forestillingsevnen og kunne sætte sig i den andens sted
- Evnen til at planlægge og organisere fra ide til handling og udførelse

¹⁴ Fleicher og From

Børn med problemstillinger inden for de eksekutive funktioner behøver ofte støtte til at danne struktur og overblik over deres hverdag. Det gælder også evnen til at forstå lange og komplicerede beskeder. Samtidig kan det være vanskeligt at udsætte sine behov og tilpasse sig strukturer, som man ikke selv har valgt, og som ikke umiddelbart giver mening, når man skal indgå i hverdagslivet tæt på andre børn i skolen og på boafdelingen. Den manglende umiddelbare behovsopfyldelse kan resultere i irritation eller vrede hos børnene.

Low Arousal-pædagogik udfordrer den klassiske pædagogiske opfattelse af, at man skal lære at vente. Hvis man i forvejen er stresset eller har skader i frontallapperne, hvor de eksekutive funktioner overvejende er lokaliseret, er det ikke sikkert, at man kan lære det. Krav og forventninger om impulshæmning kan føre til frustration og afmagt, hvis man ikke forstår dem. For børn med flere grundlæggende belastninger kan ventetid være det, der udløser kaosfasen. Vi skal derfor søge at minimere den potentielle frustration i vores tilrettelæggelse af dagligdagen, frem for at forvente tilpasning over evne.

Det røde og det grønne perspektiv

Der findes mange modeller og skemaer indenfor Low Arousal-pædagogikken. De kan bruges til observationer, registrering, analyse, handlinger osv. Én af de modeller, der gav særligt god mening på Magnoliegården var den røde og grønne perspektivskifte-model¹⁵. Det er en model, der peger på to

¹⁵ Hejlskov, 2021. Modellen er lettere omskrevet

grundlæggende forskellige måder at gå til barnet på. Et grønt perspektiv og et rødt perspektiv. I praksis er de selvfølgelig blandet sammen, men det kan være hjælpsomt at skille dem ad i arbejdet med børnene.



Rødt perspektiv

Hvis vi tror barnet ikke VIL

- Placerer vi ansvaret hos barnet
- Bliver vi ikke nysgerrige på, hvorfor barnet gør, som det gør
- Lukker vi vores empati ned
- Synes vi mindre om barnet
- Mindskes vores fleksibilitet og accept
- Tilpasser vi os ikke i forhold til situationen
- Øges vores stress
- Øges problemadfærden

Grønt perspektiv

Hvis vi tror barnet ikke KAN

- Tager vi ansvar
- Bliver vi nysgerrige på, hvorfor barnet gør, som det gør
- Øges vores empati
- Synes vi bedre om personen
- Bliver vi fleksible og accepterende
- Tilpasser vi omkring personen
- Mindskes vores stress
- Mindskes problemadfærden

Vi brugte ofte modellen i supervisionen på vanskelige sager, og døgnafdelingen Hegnet lavede den om til en model, som var let at anvende i praksis. Det er beskrevet i casen herunder:

Case - Hegnets perspektivskifte

Skrevet af Benjamin Vestbo og Rikke Berg Sarka.

I arbejdet med Low Arousal-tilgangen, var vi fra projektets begyndelse nysgerrige på den del, som omhandlede fokus på egen praksis. Da projektet startede, tog vi som personalegruppe en beslutning om at arbejde struktureret med at være nysgerrige på hinandens praksis samt at skabe mere åbenhed i kollegagruppen omkring vores faglige arbejde.

I konsultation med Sune og med input fra afdelingsleder, tog vi udgangspunkt i Perspektivskiftemodellen. Her lavede vi i fællesskab en "spørgeguide", der kunne fungere som udgangspunkt for, hvad der gerne skulle blive en fælles refleksion.

Spørgeguiden bestod af fire spørgsmål, som vi havde lamineret og hængt op på tavlen i vores personalerum. De fire spørgsmål ses her:

1. Det røde perspektiv: Beskriv en situation hvor jeg var i det røde perspektiv.
2. Reaktion: Hvilken følelse gav det mig? (f.eks. afmagt, skuffelse eller inkompetence)
3. Lykkedes jeg med at skifte til det grønne perspektiv i situationen?
 - a. Hvordan? Har vi andre eksempler hvor vi er lykkedes med at skifte til det grønne perspektiv?
4. Hvad gør/gjorde barnet for at løse sit problem (og hvad er problemet for barnet)?

For at omsætte det i praksis tog vi modellen op som fast punkt hver aften. Spørgeguiden viste sig at være mere brugbar end forventet, fordi det ikke blev personafhængigt. Således kunne enhver stille de samme spørgsmål, og derved blev risikoen for følelsesmæssig påvirkning hos både interviewer og den interviewede minimeret.

Vi besluttede også, at der skulle følges op ugentligt på personalemøder. Det gjorde vi for at:

1. holde snor i, at det blev udført i praksis.
2. dele fælles refleksioner og cases alle medarbejdere i mellem. På den måde, skabte vi et rum til både at dele udfordringer og sparre med hinanden med fagligheden i fokus.

Det har betydet, at vi har rykket vores praksis. Vi har generelt fået et mere fælles fagligt sprog. Det faglige sprog kan tage nogle svære elementer ud af samtaler. Det har f.eks. gjort det nemmere at spørge om hjælp, men også nemmere at forholde

sig kritisk og undrende overfor hinanden, som nedenstående er et eksempel på.

Jeg, Rikke, mødte en konflikt med et barn på afdelingen. Jeg blev ramt af en afmagtsfølelse og en følelse af at være inkompetent. Som udvej kontaktede jeg Benjamin, som var på en anden afdeling. Mit arousal-niveau var højt, og mit pædagogiske og mentaliserende perspektiv var lavt. Jeg bad i første omgang om, at Benjamin kom ned og overtog, da jeg i situationen var fyldt op. Benjamin spurgte, om jeg var fanget i det røde perspektiv. Dette satte refleksioner i gang. Jeg forklarede situationen til ham, som hjalp til at give lidt afstand til situationen. Det hjalp mig til at komme fra det "røde perspektiv" og over i det "grønne perspektiv". Samtalen skabte således et perspektivskifte for mig. Det skifte havde jeg brug for i situationen. Barnet og selve situationen var ikke i sig selv særligt udfordrende eller kompleks. Men på grund af mit eget arousalniveau var jeg blind for det.



På den måde blev Hegnets spørgeguide omsat til praksis. Det var ikke hver aften, det lykkedes at få den brugt, men der var enighed om at det generelt havde påvirket deres måde at tænke og tale sammen om børnene på. Desuden havde vikarerne også kendskab til den. En af de faste pædagoger fortalte, at han gennemgik modellen med en vikar en aften. Først vendte vikaren øjne, da han fortalte, at de var ved at implementere spørgeguiden. Men i løbet af samtalen fik de snakket om en problemstilling, hvor et barn ikke kunne få

havregrød, fordi barnet havde brugt en time på at være i bad. Barnet oplevede det som en straf, og vikaren fik øje på, at han – på den måde – gav barnet en oplevelse af at blive straffet. Det gav anledning til at drøfte, hvordan de kunne hjælpe barnet med at forstå den samlede situation og blive bedre til at planlægge sin tid – og hvordan det så blev en vigtig pædagogisk opgave for dem.

Når de lykkedes med den type samtaler, så skyldes det kun, at de holdt fast i at have samtaler, der tog udgangspunkt i teori, og at de lykkedes med at skabe et udforskende rum, hvor de fik lyst til at gå på opdagelse i deres handlinger uden at føle sig anklaget, kritiseret eller vurderet. Det er afgørende vigtigt at lytte til hinandens observationer og refleksioner, for at kunne udvikle sig og gøre det bedre for børnene fremadrettet. Dette vender vi tilbage til i de kommende kapitler.

Spørgsmål til refleksion

- Hvordan kan vi bruge Low Arousal-tilgangen til at forstå vores børn bedre?
- Vil tryghedsplanen eller stressprofilen kunne være hjælpsom for konkrete børn, jeg arbejder sammen med?
- Kan du bruge rød/grøn-perspektiv-spørgguiden?

KAPITEL 2 – LOW AROUSAL FOR MEDARBEJDERNE

Jeg tænker meget over, at børnene opfanger det, mit nervesystem udsender. Og nu er der skabt rum til at turde sige, at noget udfordrer eller er svært

Dette kapitel tager udgangspunkt i medarbejderperspektivet og deres arousal niveau, som var en afgørende del af den undervisning, projektet tog afsæt i. Det beskriver, hvordan vi som medarbejdere skal arbejde med egen arousal, fordi det smitter. Det kræver samtidig, at der er et fagligt miljø, der er kendetegnet ved høj psykologisk tryghed, så det er muligt at tale om egne reaktioner, følelser og sårbarheder. Denne sidste del beskrives nærmere i næste kapitel.

Det er væsentligt for børnene, at vi er i stand til at have et godt og givende samarbejde på tværs af faggrænser, holdninger og ideer. På den måde sikrer vi, at børnene ses i en helhed og, at de får nogle trygge rammer. Som fagpersoner med specialiseret baggrund bibringer vi hver især en del af det, der udgør helheden i barnets hverdag.

På Magnoliegården arbejder vi i mindre grupper med et tæt og nærværende samarbejde. I vores grupper, og på tværs af dem, tilstræber vi et ligeværdigt samarbejde med respekt og

nysgerrighed for hinandens erfaringer og værdier. Vi tilstræber en god og fri kommunikation og møder hinanden med åbenhed og tolerance.

Arbejdet med praksisudviklingen - Low Arousal og udforskningen af egen praksis - har blandt andet som formål at skabe en fælles faglig referenceramme, der giver mulighed for at optimere samarbejdet. Hvordan vi formår at forholde os til os selv og hinandens faglige styrker og svagheder er afgørende for, hvordan vi i sidste ende løser den opgave, vi er ansat til.

Vores faglighed skal komme til udtryk i et professionelt miljø, hvor vi har fokus på medarbejdernes udvikling – blandt andet gennem at højne den faglige kvalitet. Vi ønsker at forblive en arbejdsplads, der er kendt for, at medarbejderne har en bred viden om pædagogik og anvender den viden professionelt til at støtte børnenes muligheder i livet.

Den professionelles ansvar

Som medarbejdere er vores evne til at være objektive, nysgerrige og analyserende i konflikter afgørende for, hvordan vi møder børn, der er i høj arousal. Vores evne til at mentalisere og se verden fra børnenes perspektiv er afgørende for, hvordan en konflikt op- eller nedtrappes.

Case - Det vilde vesten

Skrevet af Cecilie Rasmussen og Mona Hyldahl Birck.

I starten af skoleåret oplevede vi, at skoledagene i vores indskoling var *det vilde vesten*. Det startede om morgenen, hvor dagelever kunne have konflikter med fra busturen til skolen, og elever, der bor på døgnafdelingen, kunne have udfordringer med fra afdelingen, såsom manglende morgenmad eller for lidt søvn. Vi lykkedes i denne periode hverken med det pædagogiske eller det faglige arbejde.

Eleverne blev udfordret, når de skulle indgå i det sociale og det kunne ende i konflikter og magtanvendelser lige fra morgenstunden. En dagelev kunne f.eks. møde ind hver morgen og begynde at spille Uno. Hvis han så tabte eller fik dårlige kort, kunne han begynde at kaste med sin stol og smække med dørene, hvilket kunne ende i magtanvendelse for at passe på de andre elever. Eleverne fra de to grupper i indskolingen løb ofte frem og tilbage mellem skolens lokaler. De var meget opsøgende på, hvad de andre grupper lavede. Der blev talt hårdt, og sproget var generelt grimt. Eleverne blev optaget af dagskemaer herunder pauseaftaler, og vi fandt ofte os selv i forhandlinger om dagens udformning med eleverne. Uroen blev forstærket af, at der var skiftende voksne og en del vikarer gennem skoledagene. Vi oplevede, at eleverne styrede dagene. Vi prøvede at "slukke brande" dagen igennem. Det endte desværre jævnligt i konflikt og indimellem i magtanvendelser. Vi var selv afmægtige og kunne se, at børnene hverken trivedes eller lærte tilstrækkeligt.

I forbindelse med dette projekt kiggede vi på elevernes og vores eget arousal niveau. Vi kiggede på, hvad vi havde ansvar for og dermed, hvad der var vores opgave. Vi fik øje på, at I virkeligheden prøvede børnene at styre det, som vi ikke formåede at styre om morgenen. Vores elever var i høj arousal, og dermed ikke undervisningsparate eller klar til at indgå i

sociale sammenhænge. Eleverne kunne ikke efterleve vores krav og forsøgte at tage styringen. Det gik op for os, at eleverne manglede en fast genkendelig forudsigelig struktur for dagen. Derfor skulle de selv danne sig et overblik over dagen, når de mødte ind. Dette satte spor dagen igennem. På kursusdagen kiggede vi på os selv og hinanden og blev enige om et fast fodfæste. Vi ville gerne flytte perspektivet fra eleverne, til os selv: Hvad skulle vi gøre? Hvad var vores ansvar?

Vi fik øje på, at det var vores – som voksnes - behov at sige godmorgen til alle eleverne og til hinanden og tale sammen højt på gangen og forvente, at eleverne selv kunne sætte sig på deres pladser og være klar til undervisningen. Vi var kommet til at planlægge dagen foran børnene, og det skabte utryghed og lagde op til, at eleverne kunne tage del i styringen.

Vi kiggede skarpt på elevernes behov frem for de voksnes præferencer. Vi kunne f.eks. se, at den traditionelle tirsdagstur egentligt eksisterede, fordi de voksne gerne ville på tur for at få oplevelser sammen med børnene. Men turene oplevedes kaotiske og konfliktyldte. Eleverne blev overstimulerede og udstillede sig selv i det offentlige rum.

Vi indførte, at eleverne skulle sætte sig på deres plads i 15 min som det første på dagen. De måtte se skærm eller tegne i ro. Vi indførte en fast struktur og et fast skema, som ikke var til forhandling, og som så ens ud hver dag i begge klasser. Pauserne var planlagte med voksenstyrede aktiviteter. Vi droppede ture for at træne børnene i at finde ro i skoledagen og arbejde fagligt. Vi stoppede med at aftale dagens forløb og tale foran børnene. Vi aftalte faste spisetider og pausetider, så ingen kom ud til frikvarter før andre. Vi havde f.eks. en dreng, der ikke kunne sige nej til legeaftaler, så han fik sagt ja til flere, og der opstod dermed gnidninger og konflikter. Det fik vi hjulpet ham med gennem aftaler. Vi lavede nye grupper og voksenfordeling, for at tilgodese eleverne og ikke de voksnes behov. Vi indførte korte skærmpauser efter hver aktivitet/fagligt

bånd, for at få eleverne i low arousal før næste aktivitet. Vi indførte faste pladser ved bordet, og i bussen, hvor børnene altid kørte med de samme elever og voksne og sad samme sted i bussen. Alt dette har medført en ro, som gør, at vi kan arbejde med elevernes faglige og sociale læring.

Vi oplever fortsat, at eleverne tester eller udfordrer rammen, men vi bakker hinanden op og afviger ikke fra strukturen. Hvis eleverne løber væk, ser vi meget ofte, at de kommer hurtigt retur, for at gennemføre det planlagte. Før i tiden måtte vi indfange dem, da det ikke havde nogen konsekvens at løbe væk. Vi har f.eks. lige haft en elev, der kan “fejre” flere måneder uden at være løbet væk og anerkendes og roses for dette.

Da vi er et team, der bakker hinanden op 100% har vi mærket en ro og tryghed i hverdagen, som gør, at vi har mere overskud til eleverne og til at planlægge inspirerende undervisning. Vi har lært, at vi er nødt til at skabe perioder med low arousal mellem aktiviteterne for at børnene kan rumme skoledagen. Vi har lært, at dagene føles mere ens og kedelige (for os), men eleverne trives bedre i dette. Vi har skabt en skoledag, hvor det faglige i højere grad er i fokus, og vi kan se, at de udvikler sig på deres individuelle faglige niveau. Roen og det faglige fokus har medført en forståelse og gode snakke med eleverne om, hvorfor de skal gå i skole, og lysten til at gøre sig umage ser vi også i højere grad. Eleverne udstråler en højere grad af faglig stolthed og vil gerne fortælle og fremvise deres arbejde. Eksempelvis havde en elev fået en ny danskbog, som hun gerne ville fortælle om og vise til gruppen og de voksne i indskoling.

Derudover har det været muligt at gennemføre nationale tests i år. Dette står i skarp kontrast til sidste år, hvor mange løb væk, opgav og frygtede tests. Anders kunne ikke koncentrere sig mere end 10 min sidste år, men da han observerede, at de tre andre elever fra gruppen gennemførte testen i år, sad han og arbejdede i de 45 min, testen varede og klarede det fint. “Den

gode historie” om testene er begyndt at smitte af på de andre elever.



Eksemplet viser tydeligt, hvordan vi er forpligtet til at stoppe op, når noget ikke fungerer. Vores egne følelser af afmagt er data, der skal hjælpe os til at få øje på vores ansvar og vores pædagogiske opgave, som derved bliver en drivkraft til at skabe forandringer.

Vi påvirkes af andres affekt

Begrebet *affektsmitte* dækker over den almene erfaring, at alle påvirkes af andre menneskers følelser og stemninger i højere eller mindre grad.

Affektsmitte betyder, at langt de fleste mennesker allerede fra fødslen er i besiddelse af spejlneuroner, som gør os i stand til at afkode andre menneskers motiver, hensigter og følelser og på den måde giver os en kvalificeret oplevelse af, hvad andre føler og en forudsigelse af, hvordan de vil handle. Afkodningen sker ved, at vores hjerner stimuleres i de samme områder, som den vi står overfor. Vi oplever altså den andens følelse i situationen.

At følelser smitter, stiller store krav til os som medarbejdere. Ikke alene skal vi være opmærksomme på den affektsmitte, som vi selv modtager fra børnene, og som kan udfordre vores professionelle dømmekraft. Vi har også et stort ansvar for den

smitte, der går fra os til børnene. Vores arousal-niveau er smitsom med enten ro eller stress. Som en medarbejder skrev i evalueringen af forløbet:

Personligt er jeg blevet MEGET opmærksom på, at når et barn trigger mig, eller jeg får følelsen af ikke at kunne lide barnet, så er det ikke barnet, men barnets adfærd jeg ikke kan lide, og det skal jeg hjælpe barnet med – det giver mig vigtig viden om min pædagogiske opgave

Det handler om at ændre på de stressede situationer og at mestre strategier til at mindske stress ikke mindst hos os selv. Stress er en transaktion og ikke noget, der kun går én vej¹⁶.

Low Arousal handler altså i høj grad om, at alle ser på og er bevidste om deres eget stress-niveau. I situationer med risiko for eskalation af konflikter er det derfor vigtigt at:

- Berolige sig selv eller lade som om, at man er rolig, for ikke at smitte med sin egen stress
- Holde afstand; Fysisk nærhed øger arousal
- Undgå berøring og øjenkontakt
- Skifte med en kollega, når det er muligt

¹⁶ McCreddie i Andreasen.

Det er os, der skal tilpasse os

Når vi tror på, at *mennesker gør det rigtige, hvis de kan*, betyder det, at vi oplever, at børn, der har en problematisk og udfordrende adfærd, mangler færdigheder til at imødekomme de krav og forventninger, vi har til dem. Det er mere komplekst, end det umiddelbart lyder. Når børn ikke *kan*, er det fordi de af omgivelserne, af os og/eller af deres forældre, venner, bofæller, skole, sundhedssystem bliver mødt med krav og forventninger, der overgår deres evner til at være fleksible, udholde frustrationer og samarbejde. En anden grundantagelse er, at hvis de professionelle møder et barn med forventning om kompetencer og fleksibilitet, som barnet ikke besidder, kan det i sig selv afstedkomme en eksplosiv reaktion hos barnet. Metoden interesserer sig dermed også for den professionelle andel i kommunikationen med barnet.

Vi udfordres, når barnet ikke samarbejder, og vi samtidig skal forholde os til, at det er vores tilgang og forventninger, der er problemet, og ikke barnet.

Det er vigtigt at forstå, hvad problematisk adfærd består af; Hvem er adfærden et problem for, og hvad er den udtryk for? Det kan hjælpe os til at få en idé om, hvor motiveret et barn vil være for at samarbejde om at ændre en given adfærd. Hvis adfærden kun er et problem for medarbejderne, så vil barnets motivation for ændring sandsynligvis være lav. Hvis adfærden også er et problem for barnet, vil motivationen typisk være tilsvarende højere. Barnet gør det, der giver mening for ham eller hende. Vi kan ikke forvente, at børnene løser vores problemer.

Hvis det viser sig, at det hovedsageligt er medarbejderne, der har et problem med en given adfærd, er det vigtigt at analysere, hvornår, hvordan og hvorfor vi oplever problemet, da det har betydning for vores stressniveau og muligheder for at nedbringe egen arousal. Det er samtidig vigtigt, at vi nærmer os en forståelse af motivet til adfærden, da den ofte udspringer af noget, der er gået forud for episoden; en dårlig morgen eller en lignende episode i barndomshjemmet. Vi skal arbejde systematisk på at forstå, hvad der er vigtigt for barnet. Hvis de kunne ændre adfærd i situationen, så havde de gjort det.

Når vi oplever udadreagerende eller uhensigtsmæssig adfærd, skal vi analysere situationen for at finde frem til, hvor den fremkom, hvilke krav og forventninger der udløste den, og hvilke specifikke færdigheder der skal udvikles for at undgå denne adfærd.

Det kan ofte betyde, at situationen ændrer karakter ved, at den professionelle ændrer sine krav og forventninger. Greene foreslår Plan B¹⁷. Plan B (samarbejdsbaseret problemløsning) bruges i de tilfælde, hvor det handler om at finde en løsning, der fungerer for begge parter. Her indgår barnet og den voksne i en dialog, hvor begge parter ønsker og bekymringer kommer på bordet, og hvor man derved arbejder sig frem til enighed. Plan B tager udgangspunkt i empati og omsorg for barnet, definition af problemet og invitation til at finde en fælles løsning. Plan B handler om, at den professionelle:

¹⁷ Greenes Plan B ses på næste side og i bilag 5

1. Bruger sin empati og ser, hvad barnet er optaget af og viser, at vi har set vedkommende
2. Reflekterer over hvilke manglende færdigheder hos barnet, som skaber adfærden
3. Definerer hvad problemet er
4. Inviterer til at vi løser problemet *sammen*

Indimellem kan vi få oplevelsen af, at vi bliver "kørt om hjørner med" af barnet. Her er det vigtigt, at vi kan tale med kollegaer om den oplevelse, for det er vigtig information for os, at barnet kan få os til at føle sådan. Det er nemlig ikke godt, at de kan få andre til at føle sådan, og vi skal sammen kunne finde handlemuligheder, der kan hjælpe barnet med nye problemløsningsstrategier.

Når dette ikke lykkes for os, er der en række advarselstegn, vi kan observere. De mest typiske kan være høj stemmeføring, trusler, attitude, flugt eller isolation. Advarselstegnene kan ses som barnets kommunikation af, at de ikke kan rumme mere. Hensigtsmæssig adfærd hos os kan derfor være at¹⁸:

- Frafalde krav og forventninger. En forventning om at løse en given opgave vil aldrig være vigtig nok til at udløse kaos
- Bruge få ord og være konkret. Mange har svært ved at huske og forstå lange beskeder i forvejen, og denne evne forværres, når vi er i eskaleringsfasen og vores empatiske evner er reducerede

¹⁸ Frit efter Socialstyrelsen 2017.

- Give tid. Giv barnet god tid til at reagere
- Give to valgmuligheder. Det øger barnets oplevelse af at have kontrol uden at virke uoverskueligt
- Invitere barnet til at komme væk fra situationen for eksempel ved at gå en tur
- Aflede opmærksomheden
- Skifte med en kollega

Noget af det vigtigste for os, når vi arbejder med Low Arousal-pædagogik, er, at vi er opmærksomme på, hvordan vi selv reagerer på stress. For vi ved, at stress smitter. Derfor skal vi være gode til at mærke efter, når vi selv bliver stressede. Vi skal vide, hvad der stresser os, og vi skal udvikle vores strategier til at håndtere stress. Den måde, vi håndterer stress på, er beskrevet af Lazarus med begrebet *coping*¹⁹.

Coping

Mestring er den danske udgave af det engelske begreb *coping*, som har rødder i stressforskningen. At cope med stress handler om, hvordan vi håndterer de ting, der stresser os. Jo bedre man mestrer stressfulde omstændigheder, jo mindre belastet bliver man.

Vores fokus på coping er særligt påkrævet, når vi står i situationer, som er stressende. Det kan de være af flere årsager. Det vil typisk handle om, at situationerne er ukendte for os, handle om krav og forventninger som vi ikke kan imødekomme, er socialt atypiske eller er højrisikosituationer, hvor vi føler os truet. Første skridt i arbejdet med at kunne

¹⁹ Munk, 2012.

bearbejde disse faktorer er at starte hos os selv og se på, hvordan vi generelt håndterer stress. Vi er programmeret fra naturens hånd til at reagere på bestemte måder, når vi bliver stressede. Det er dog ikke ensbetydende med, at vi alle gør det samme, men typisk reagerer man enten ved at gøre sig klar til kamp eller flugt. Denne reaktion kan vi ikke umiddelbart selv kontrollere, da den stammer fra vores autonome nervesystem, som er uden for vores bevidste kontrol. Vi kan ikke ændre på vores adfærd, når vi går i *kamp-, flugt- eller frys-*tilstand, men vi kan ændre vores adfærd op til situationen, hvor det sker. Dette gør vi blandt andet ved at være bevidste om, hvordan vi fungerer, når vi bliver stressede. Vi anvender flere forskellige former for copingstrategier²⁰.

Fire typiske copingstrategier

1. **Problemfokuseret coping.** Har til formål at løse problemer, bearbejde udfordringer og udvide personens handlemuligheder. Strategien retter sig mod den direkte handling og positiv tænkning, omfatter typisk problemløsning, informationssøgning og konfrontation med problemet med den hensigt at løse problemet.
2. **Emotionsfokuseret coping.** Har til formål at beherske følelser og ubehag, når der ikke umiddelbart synes at være direkte, rationelle løsninger. Strategien her retter sig mod at finde begrundelser for ikke at handle, søge

²⁰ Stor tak til Atlass Århus (www.atlass.dk) som har inspireret til arbejdet med copingstrategier.

trøst, tankemæssigt flytte fokus fra problemets eksistens og lindre det oplevede.

3. **Undgåelsesfokuseret coping.** Indebærer, at man helt søger at undgå at udsætte sig for en belastning. Dette kan ske ved for eksempel at undgå kontakt med barnet.
4. **Proaktiv coping.** Når man på forhånd søger at tage højde for mulige situationer, der kan stresser en. Ved på forhånd at gennemtænke og planlægge i forhold til vanskelige situationer, kan man reducere de påvirkninger, de ellers ville give.

Vi skal begynde med at finde ud af, hvilke strategier vi benytter os af. Det kan vi hjælpe hinanden med, men forudsætningen for udvikling er selvindsigt, ærlighed og refleksion i forhold til egne coping-strategier. Stærke som svage.

Eksempler på coping, når nogen råber, kunne være; vrede, hæve stemmen, indtage et dominerende kropssprog, usikkerhed, manglende evne til at formulere sig og lyst til at forlade situationen hurtigst muligt.

Som medarbejder er det afgørende at undersøge, hvordan man selv reagerer på stress. Vi tager dermed ansvaret for, hvordan vi selv agerer i en given konflikt. Vi skal tage ansvar for

hvem vi er, for det har betydning for, hvordan vi reagerer, som filosofen Ricoeur har udtrykt det²¹.

Vi skal være nysgerrige på, hvordan vi kan være tilpas tålmodige, og hvad afmagten og rastløsheden gør ved os. Det er os, der har ansvaret for processen, og vi skal være klar til at *fejle succesfuldt*²², hvilket betyder, at vi ikke skal holde fast i strategier eller relationer, som ikke er hjælpsomme for børnene. I de situationer må vi erkende, at vi – som fagpersoner – ikke altid er de rigtige til at hjælpe, og så må vi finde andre løsninger for barnet. Samtidig er det vigtigt, at vi hjælper hinanden med vores skuffelse, for det er en helt naturlig følelse, når vi ikke lykkes.

At kortlægge, hvad vi og børnene reagerer på, kan være både vanskeligt og omfattende, og her er den skriftlige dokumentation relevant og vigtig. På Magnoliegården har vi arbejdet med skemaerne *Tryghedsplan* og *Stressprofil* samt Lazarus & Folkman's *Ways of Coping*²³.

*Tryghedsplanen*²⁴ laves så vidt det er muligt i samarbejde med barnet og har til formål at hjælpe barnet og medarbejderne til at forstå hinanden bedre og dermed undgå konfliktsituationer. Her får barnet mulighed for at fortælle, hvad der kan stresse, og hvordan vi bedst hjælper og støtter, når det sker.

²¹ Ricoeur, 1992

²² Dette begreb er lånt fra Feedback Informed Treatment (FIT) traditionen. Læs evt mere her:
<https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/dokumenterede-metoder-voksne-og-handicap/om/feedback-informed-treatment-fit>.

²³ Se bilag 1

²⁴ Se bilag 3

*Stressprofilen*²⁵ laves, når vi arbejder med de grundlæggende og situationsbestemte faktorer, der udløser stress hos et barn. Formålet er at blive klogere på, hvilke faktorer vi skal ændre på for at hjælpe og støtte barnet til at undgå at konflikter opstår, eskaleres og ender i kaos. Det er vigtigt, at vi også selv bliver opmærksomme på, hvor vi kan ændre vores tilgang eller adfærd over for barnet i situationen. Vi skal bruge vores viden til at hjælpe barnet til at udvikle relevante mestrings-strategier og redskaber, der giver dem mulighed for at deeskalere eventuelle konfliktsituationer.

Ways of coping

I forbindelse med undervisningen i Low Arousal har vi brugt spørgeskemaet *Ways of Coping*²⁶ til at blive opmærksomme på de strategier, som vi selv og vores kollegaer bruger, når vi bliver stressede. Spørgeskemaet er et rigtig godt udgangspunkt for at blive klogere på vores måder at reagere på sammen med gode kollegaer.

Spørgsmål til refleksion

- Hvordan sikrer vi os, at vi arbejder med vores eget arousal niveau, så vi ikke smitter hinanden?
- Hvordan kan vi blive bevidste om og få fælles drøftelser af vores egne copingstrategier?

²⁵ Se bilag 2

²⁶ Se bilag 1

KAPITEL 3 –UDFORSKNING AF EGEN PRAKSIS

Vi har helt klart en øget tillid i gruppen. Det er OK at tale højt om ting, der er svære. Der er tillid og støtte blandt kollegaer

Low Arousal er aldrig kun et individuelt anliggende. Det er et organisatorisk anliggende at indrette organisationer, så det er legitimt og trygt at dele svære situationer og oplevelsen af svære følelser. Nyere teoretiske bidrag betoner netop, at det kun er i fællesskaber vi kan praktisere Low Arousal.

Hvis organisationer indretter sig således, at den kun har et snævert fokus på den enkelte fagpersons individuelle håndteringskompetence, og at der ikke er åbenhed for at håndtere det komplekse samspil, risikerer det at skabe yderligere stress og konflikter i organisationen – og dermed ringere mulighed for at udvikle den pædagogiske praksis ... Ved at udvide vores blik kan vi få øje på dynamikker, der kan hindre eller understøtte den enkelte fagpersons mulighed for at tage ansvar – og dermed udvikle den pædagogiske praksis med fokus på omsorg og respekt²⁷.

²⁷ Jensen og Corneliussen, 2021, s.26-27

En erfaren pædagog fortalte om, hvordan han oplevede en form for nedsmeltning af sin faglige identitet, da han som nyuddannet ikke kunne løse de problemstillinger, han mødte i sin hverdag som pædagog på specialområdet. Der var en dreng, han ikke kunne håndtere. Han gik til Magnoliegårdens ledelsen og fandt roen til at sige: "Hey – jeg har lige brug for hjælp". Det lyder let at sige, men kan være en stor overvindelse. For det handler også om vores egen identitet. Men han havde gradvist erkendt, at vi alle er afhængige af hjælp, støtte og opbakning, så vi kan være ærlige omkring de problemer, vi oplever og står med. I vores individualiserede samfund føles det ofte som en svaghed at være afhængig af andre, men pædagogen beskrev det som en lettelse at tilhøre et fællesskab, hvor vi erkender, at ingen kan løse problemerne alene, og at vi hjælper hinanden. Som én medarbejder sagde:

Det har været godt, at ledelse og psykologer har været med til supervisionen og den faglige vejledning, så vi alle kender udfordringerne og kan være sårbare sammen

Specialområdet har tidligere været præget af ideerne om, at den enkelte pædagog eller lærer – med enkle metoder og redskaber – bør kunne løse alle problemer. Men ingen kan gøre det alene²⁸. Birkmose skriver:

²⁸ Mange peger netop på individualisering og instrumentalisering som store problemer ved vores vestlige samfund. Læs evt om Taylor i Larsen og Gregersen, 2022.

Refleksion gøres bedst sammen med andre. Vi er dybt afhængige af de mennesker, vi er omgivet af ... Ligeledes hjælper det på refleksionerne at vide, at der er et alternativ til at tænke enten positivt eller negativt, nemlig at tænke kritisk”²⁹.

Derfor har udviklingsprojektet på Magnoliegården også været et fælles projekt for hele institutionen, hvor vi har øvet os i at tænke kritisk og udforskende frem for at tænke normativt. For at kunne udforske, hvad vi gør som professionelle, skal vi have et fagligt miljø, der bakker op om dette. At skabe et arbejdsmiljø, hvor vi kan udforske vores egen og andres praksis, kræver tillid og mod. Man kan hurtigt få oplevelsen af at blive konfronteret negativt, hvis der ikke er en fælles forståelse og accept i medarbejdergruppen af, at vi stiller spørgsmål til egen og andres praksis. Det er afgørende, at vi skal kunne støtte, men også udfordre hinanden. Der er en del nyere forskning, der har undersøgt vigtigheden af feedback i samtaler³⁰. Forskningen viser, at når vi lytter til hinanden og styrer efter feedback, er vi nærværende samtalepartnere. Det giver tillid. Alle kender samtaler, hvor relationen til en kollega

²⁹ Birkmose, 2020, s.210

³⁰ Feedback Informed Treatment. Læs evt mere her:
<https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/dokumenterede-metoder-voksne-og-handicap/om/feedback-informed-treatment-fit>.

ikke føles helt rigtig, og hvor vi ikke rigtigt er på bølgelængde. Disse kunne eksempelvis være følgende:

- Opgivende adfærd og tale om specifikke opgaver og børn
- Automatiserede forklaringsmodeller, som forsvarer et fravær af egen og andres indsats
- Rutiner og ”sådan-plejer-vi-at-gøre”
- Sproglig og menneskelig forråelse

Dette er blot nogle få eksempler på strategier, som vi dagligt er i højrisiko for at skabe. Derfor er systematisk dialog og feedback afgørende. Når vi oplever, at det både er muligt at give kritisk feedback til kollegaer, og at feedbacken bliver taget alvorligt og omsat i handlinger, øges vores tillid og dermed effekten af samtalerne. En medarbejder har formuleret det sådan her:

Vi snakker episoder igennem med kollegaer nu. Det er bare blevet en ting, vi gør. Det er legalt at være undrende og nysgerrig på ens egen og andres praksis.

En af de ting, som udmærker Low Arousal tilgangen, er, at det er en tilgang, hvor vi kan tage ansvaret for en del af det høje stressniveau hos børnene ved at kigge på os selv. Det er en anden måde at se tingene på, og flere oplever, at de i højere

grad kommer deres afmægtighed til livs ved at fokusere på, hvad de selv kan gøre, når børnene har det svært.

Udforskning af egen praksis frem for implementering af skemaer

Vi har været optaget af at arbejde med etikken og tankesættet i højere grad end med skemaer og procedurer. Baggrunden for dette har været vores erfaring med, at skemaer ikke skaber ændringer i praksis, hvis der ikke er udviklet en fælles lokalt forankret forståelse af, hvad Low Arousal betyder for os. Vi har ikke ønsket at skabe en manualbaseret praksis, men at skabe en praksis der hænger sammen med de mange andre pædagogiske erfaringer, værktøjer og metoder vi arbejder med.

Vi er ikke robotter, og vi arbejder forskelligt, selvom vi har samme model eller lærebog at gå ud fra. Vi skal give plads til vores forskelligheder, tage vores erfaringer alvorligt og udforske dem sammen. Børnene har i høj grad brug for individuelt tilpassede praksisnære pædagogiske tilgange³¹. Dette kan vi få øje på, hvis vi:

- tager vores erfaringer og oplevelser alvorligt og lærer af dem
- har fællesskaber, hvor vi tør stille spørgsmål til, hvad vi laver, og hvorfor vi gør det³²

³¹ Høgsbro

³² Disse antagelser trækker blandt andet på teorien om komplekse responsive processer, der primært er udviklet af professor Ralph Stacey fra University of Hertfordshire.

Arbejdet med en bedre begrundet praksis er en del af en læringskultur, der understøtter fælles refleksion og en metodisk systematik i den pædagogiske praksis. Vi har dog haft stor opmærksomhed på den usikkerhed og frustration, som dette implementeringsprojekt også kalder på. Arbejdet med Læringsbogen er et projekt, hvor implementeringen skal ses som en løbende proces, der hviler på antagelsen om, at et pædagogisk grundlag ikke er noget, vi har – det er noget, vi gør.

Bedre Begrundet Praksis

I vores arbejde med udvikling af praksis har vi brugt Leif Kongsgaards fine formulering om en Bedre Begrundet Praksis. Han beskriver, hvordan udvikling af socialt arbejde handler om løbende at tilstræbe en bedre begrundet praksis fremfor ideen om, at vi kan arbejde evidensbaseret eller finde den rigtige viden i vores komplekse sociale felt. Kongsgaard hævder, at udvikling af socialt arbejde afhænger af – og kræver tillid til – de fagprofessionelles dømmekraft, og at kvaliteten af dette er et organisatorisk anliggende. Det vil sige, at organisationen har et ansvar for at skabe rammer, hvor pædagogerne kan bruge deres erfaringer og kan diskutere dem op mod hinanden. Dette er et fælles ansvar. Det er samtidig vigtigt at anerkende, at der ofte ikke findes entydige svar i praksis, men at det er vigtigt at stille spørgsmål alligevel, og at dette kræver tid og rum³³.

³³ Kongsgaard, 2018, s.19

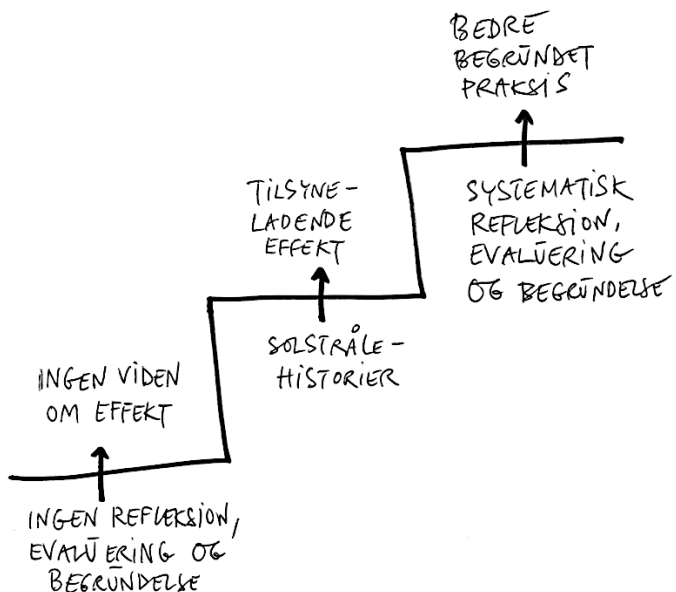
Dette har fået os til at spørge os selv om følgende: *Hvordan kan vi arbejde med viden - ikke som en statisk endestation, men som en praksis, hvor vi kontinuerligt skaber en bedre begrundet praksis?* Vi har fundet inspiration i sociologen Elias, der argumenterer for, at vi ikke kan reducere viden til en ting.

Vi siger at "vinden blæser", som om vind kan være i hvile og, på et bestemt tidspunkt, begynde at bevæge sig og blæse. Vi taler om vinden som om den er separat fra at blæse, som om vind kan eksistere uden at blæse. Dette er en reduktion af processer til et statisk forhold ... det kan vi kalde for "proces-reduktion"³⁴

For at finde veje til en bedre begrundet praksis har vi benyttet os af en "videnstrappe"³⁵, der betoner vigtigheden af at kunne beskrive og begrunde, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Det er afgørende vigtigt, at en videnspraksis tager udgangspunkt i nyeste viden på området, vores faglighed og erfaringer, som vi deler samt koblingen af dette til den specifikke situation, vi står i med børnene.

³⁴ Elias, 1978, p. 112 (egen oversættelse)

³⁵ "Videnstrappen" er udviklet i samarbejde med Hillerød kommunes børne- og familieområde med inspiration fra Kongsgaard



Dette peger på en række spørgsmål, som skal gennemsyre vores pædagogiske praksis på Magnoliegården.

- Virker det, vi gør?
- Hvordan virker det?
- Hvem virker det for?
- Hvilke indsatser har vi gjort for, at det virker?

Bedre Begrundet Praksis indeholder den paradoksale pointe, at det er i vores stræben efter at blive bedre, at vi er gode nok. Eller sagt på en anden måde: Vi gør vores bedste, fordi vi ikke

synes vi er gode nok³⁶. En klog medarbejder udtrykte dette i al sin enkelthed:

VI PRØVER!

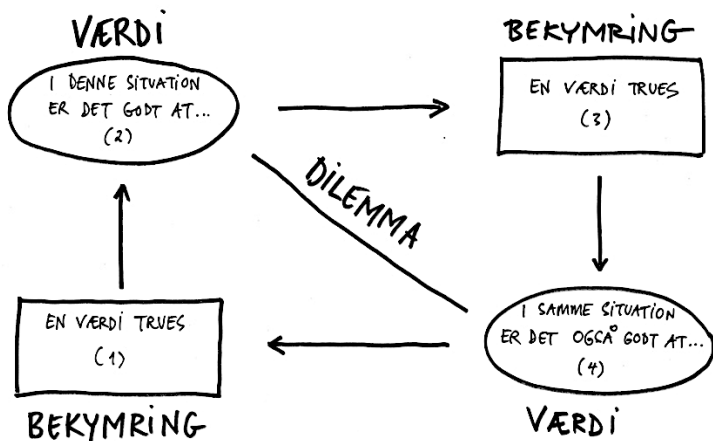
Det betyder også, at i vores diskussioner kommer vi sjældent frem til entydig enighed om, hvad der er det rigtige at gøre. Til gengæld udfordrer vi hinanden på det, vi gør.

Dilemmadiagrammet – så vi er sikre på, at vi er uenige

Der findes mange metoder til at kunne udfordre hinandens perspektiver i et samarbejde. Metoderne skal bruges til at bringe fagligheder, værdier og erfaringer i spil for at se styrken ved flere perspektiver på samme tid. På den måde kan vi få inspiration og nye handlemuligheder fra hinanden. Vi har anvendt *dilemmadiagrammet* i praksis for at sikre dette³⁷:

³⁶ Dette er så kendt som psykologisk fænomen, at det har fået navnet Dunning-Kruger effekten (Ørsted, 2020, s.84)

³⁷ Pedersen, Carsten. Læs mere om dilemmadiagrammet her: <https://omsigt.dk/dilemmaopsporing/>



Dilemmadiagrammet er anvendeligt til at forstå og acceptere forskellige motiver og perspektiver i en gruppe. Det kan både være i forhold til tværfaglige perspektiver, og når forskellige værdier er på spil. Brugen af dilemmadiagrammet er illustreret i nedenstående case.

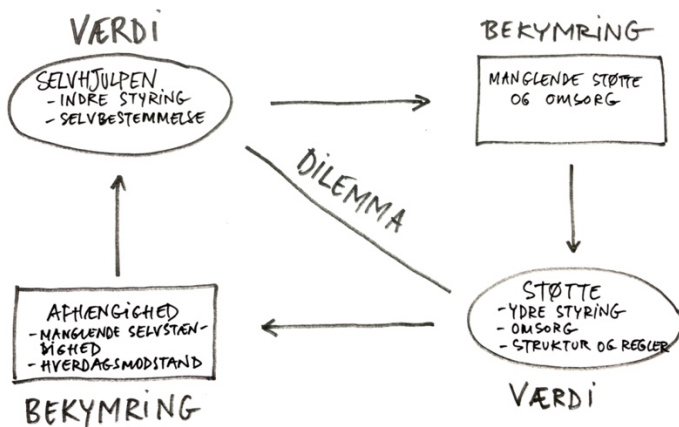
Case – støtte eller selvhjulpethed?

Skrevet af Sune Bjørn Larsen på baggrund af supervision efter aftale med personalet.

Camilla havde gennem længere tid været tiltagende afvisende overfor medarbejdernes omsorg og støtte, men også overfor de regler og strukturer, der var nødvendige for at spisning og aktiviteter kunne gennemføres på en afdeling med seks børn. Det havde resulteret i en aggressiv tone overfor personalet og de andre børn. Det var tydeligst omkring måltiderne.

I supervisionen arbejdede vi med Camillas problemstilling. Eller rettere: Vi arbejdede primært med vores tilgang til hendes problemstilling. Vi drøftede, hvad der mon kunne være på spil for Camilla, og hvordan vi kunne hjælpe hende. Vi gættede på, at det kunne handle om Camillas ønske om at bestemme noget mere selv.

Vi brugte dilemmadiagrammet til at få øje på hvilke værdier, der var til stede. Vi gjorde dette for at få et mere nuanceret syn på, hvorfor det var vigtigt at støtte hende. Vi holdt dette op imod, hvorfor det var vigtigt at bestemme selv. Vi kortlagde samtidig vores bekymringer. Dette kan ses i det udfyldte dilemmadiagram herunder. Ved at udfylde dilemmadiagrammet fik vi øje på en række forhold.



Generelt vil vi altid støtte selvhjulpenhed og selvbestemmelse, men vi er samtidig bekymrede for, om de unge kan styre og forvalte den frihed, der er forbundet med at bestemme selv. Vi er bekymrede for, at de unge kommer galt afsted og, at vi

svigter vores forpligtelse til at passe på og hjælpe dem. Det bliver derfor hurtigt et klassisk dilemma mellem omsorgspligt eller omsorgssvigt. Skal vi tage over og risikere, at børnene ikke udvikler sig – eller at de oplever det som magtudøvelse og derfor modsætter sig? Eller skal vi lade stå til og risikere, at børnene kommer galt afsted?

I Camillas tilfælde var det vigtigt, at få øje på, at dette var *vores* dilemma, og at vi skal finde ud af, hvordan vi skal arbejde med Camilla. Vi fik både øje på Camillas behov for kontrol og medbestemmelse og vores egne behov for at gøre det rigtige. På den måde blev vi bevidste om, at vi – som personale - havde forskellige holdninger til, hvad Camilla måtte og ikke måtte. Det blev tydeligt for os, hvor svært det måtte være for Camilla at navigere i, og hvor let hun blev forvirret og skuffet i relationen til os. Vi aftalte derfor, at kontaktpædagogen snakkede med Camilla omkring hendes ønsker og behov, og ville formidle dette videre til kollegaerne.

Vi vidste fra Low Arousal-tilgangen, at oplevelsen af kontrol er vigtig, og vi satte os for at inddrage og involvere hende mere i beslutninger omkring spisesituationen. Vi besluttede os for at være opsøgende på Camillas ønsker til struktur, mad og selvbestemmelse. Men også på selvbestemmelse i forhold til andre ting i hendes hverdag. Vi ville kortlægge, hvor meget Camilla kunne bestemme selv, og om der var ting, vi kunne ændre på, så hun reelt ville få mere selvbestemmelse. Kontaktpædagogen ”forhandlede” derefter med Camilla for samtidig at give hende medbestemmelse og kontrol. Greenes Plan B³⁸ var velegnet til dette samarbejde med Camilla.

³⁸ Bilag 5

I forbindelse med ovenstående kunne vi se, at Camillas afvisninger og modstand i hverdagen var hendes problemløsningsstrategi til at håndtere uklarhed og frustration. Det kunne vi pludselig se som et vigtig pædagogisk potentiale for Camilla: *Vi skulle hjælpe hende med at udvikle sin problemløsningsstrategi til at håndtere uklarhed og frustration.*

Vi fandt en ro i at hjælpe Camilla. Vi følte os ikke længere afvist af hende, og vi var gået fra, at det havde været en irritation og en oplevelse af, at vi havde gjort noget forkert til, at vi kunne se det som en pædagogisk opgave, som vi skulle blive i og bruge til at hjælpe Camilla. Camilla havde også fundet mere ro og virker generelt gladere. I dette tilfælde evnede vi at bruge vores egne følelser af afvisning til at forstå, hvad der var på spil i situationen – og bruge dette i tilgangen til Camilla. På den måde blev det ikke en kamp mellem selvhulpenhed eller støtte, men et dilemma, hvor vi fandt kompromisser, der kunne hjælpe både hende og os.



Samarbejdets kunst består i, at værdierne bag bekymringerne skal sættes over for hinanden, så vi finder løsninger, hvor alle værdier tilgodeses. Oftest forstår og accepterer vi hinandens værdier, når vi giver os tid til at folde dem ud. Det bliver samtidig nemmere at udforske problemstillinger og hjælpe børnene, når vi får flere nuancer gennem deling af vores værdier og bekymringer med hinanden.

Kobling til igangværende praksis

Når vi taler om implementering, overser vi ofte, at medarbejdere foretager sig en masse fornuftigt i forvejen. Nye tiltag såsom Low Arousal kan være nok så fornuftige, men de skal indgå i en praksis, hvor der foregår fornuftige ting i forvejen. Nye tiltag skal derfor bevise sit værd i forhold til at forbedre og udvikle den hverdag, der udspiller sig i forvejen. Vi har gjort os umage for at koble teorien på den praksis, der er på Magnoliegården, hvorfor ledelse og psykologer også har været med til supervision og faglig vejledning. Vi har løbende haft dialoger om, hvordan dette passer med den praksis, der udspillede sig i hverdagen, og alle har været villige til at lytte, afprøve og indgå kompromisser, om hvordan vi kunne få hverdagen til at fungere bedst muligt. Hvis vi ikke evner at tage disse dialoger sammen, ender alle med at lade som om, de er enige, og i stedet gå ud og gøre det de hver især finder mest fornuftigt.

Magnoliegården har blandt andet arbejdet med mentalisering gennem længere tid, og det var derfor vigtigt at tale om hvordan det ville give mening at koble dette med Low Arousal og udforskning af egen praksis. Dette har stedets psykolog Anna-Karina Thomsen skrevet følgende indlæg om.

Low arousal og at arbejde mentaliseringsbaseret

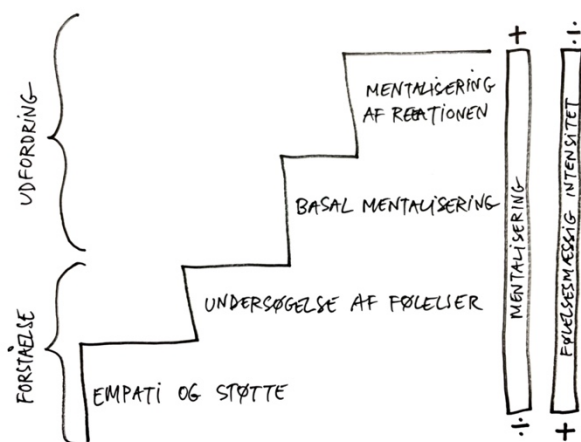
Skrevet af Anna-Karina Thomsen, psykolog på Magnoliegården

På Magnoliegården arbejder vi også med udgangspunkt i andre metoder og tilgange, herunder den mentaliseringsbaserede

tilgang. Jeg vil i dette afsnit redegøre for, hvordan vi anvender den mentaliseringsbaserede tilgang i samspil med Low Arousal pædagogikken.

Mentaliseringstrappen

I hverdagen på Magnoliegården er medarbejderne særligt opmærksomme på at arbejde med samspillet mellem deres egne mentale tilstande og barnets mentale tilstand. Dette som en forudsætning for at medarbejdere kan vurdere, hvilke aktiviteter der er relevant at igangsætte, og hvilken pædagogisk tilgang den enkelte situation kræver. Til dette anvender vi bl.a. Mentaliseringstrappen³⁹.



Figuren viser, at når barnet er i høj følelsesmæssig aktivering, er barnets mentaliseringsevne lav og omvendt. Dette har betydning for, hvordan vi pædagogisk kan arbejde med barnet. På de to nederste trin må vi udelukkende have fokus på at være støttende og empatiske, så vi hjælper barnet ud af den højspændte

³⁹ Jacobsen, 2015

følelsestilstand, det befinder sig i, så barnet vil kunne begynde at mentalisere⁴⁰. Jo lavere følelsesintensitet jo mere mentaliserende kan vi arbejde med barnet.

Når vi arbejder med Low Arousal pædagogik, kigger vi ligeledes på, hvor barnet befinder sig ift. dets følelsesintensitet eller dets arousal-niveau. Vi anvender herunder *Stress-profilen*⁴¹ til at identificere, hvilke *grundlæggende stressfaktorer* barnet har med sig, og hvilke *situationsbestemte stressfaktorer* den enkelte situation indebærer for barnet, herunder hvilke konsekvenser vores pædagogiske praksis kan have. Hos flere af de børn, vi arbejder med på Magnoliegården, vil deres udfordringer betyde, at der er flere grundlæggende stressfaktorer til stede, som medfører, at barnet hurtigere vil nå over *advarsels- og sårbarhedslinjen*. Dette betyder også, at vi ofte vil arbejde på de lavere trin i Mentaliseringstrappen hele tiden med det mål for øje, at vi arbejder med fokus på at skabe udvikling hos barnet.

At arbejde med egne mentale tilstande

En vigtig pointe ift. at arbejde mentaliseringsbaseret på Magnoliegården er, at vi også arbejder med vores egne mentale tilstande. Det vil sige, ligesom vi er opmærksomme på, hvor barnet befinder sig i forhold til dets følelsesmæssige intensitet/arousal-niveau, arbejder vi også bevidst med, hvor vi selv befinder os på 'mentaliseringstrappen'/stress-skalaen. Dette ud fra en forståelse af, at vi ikke kan støtte børn i at skabe ro i deres nervesystemer, uden vi har ro i eget nervesystem, ligesom vi ikke kan støtte børn i at mentalisere, hvis vi selv er i en

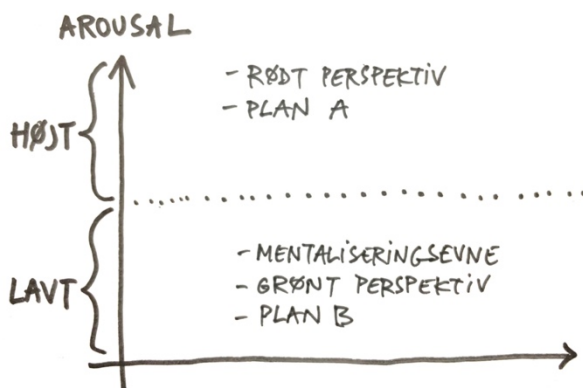
⁴⁰ Jacobsen, 2015, p. 105f; Hagelquist, 2015, p. 36ff

⁴¹ Se i bilag 3

tilstand, hvor vi ikke kan mentalisere barnet (Jacobsen, 2015, p. 96). Det kræver en stor bevidsthed omkring egne reaktioner, grænser og sårbarheder samt et tillidsfuldt og trygt kollegafællesskab. Vi arbejder aktivt med at skabe forudsætningerne for dette med udgangspunkt i 'Bedre Begrundet Praksis'.



Den simple sammenskrivning af Low Arousal og mentalisering handler altså om, at når arousal-niveauet stiger, så falder kapaciteten og evnen til at mentalisere for både børn og medarbejdere. Vi fandt dog også mere detaljerede sammenhænge, som beskrevet i nedenstående model.



Modellen viser hvordan lavt arousal niveau hænger sammen med evnen til at mentalisere, arbejde efter Plan B og det grønne perspektiv. Her er vi i stand til at udforske og samarbejde med børnene på deres præmisser.

Modellen viser samtidig, hvordan et højt arousal niveau hænger sammen med det røde perspektiv og Plan A. Det vil sige, at vi kan komme til at stille krav som børnene ikke kan honorere, når vi selv er har et højt arousal-niveau.

At sætte sig i den andens sted

Mentalisering beskrives ofte på følgende måde:

At se andre indefra og sig selv udefra

Hermed menes evnen til at sætte sig i den andens sted og ikke blot handle, som vi selv ville have ønsket det, men i stedet handle som vi forestiller os, at den anden ville have ønsket det.

Det giver os mulighed for at sætte os ind i børnenes perspektiv og få øje på nye sammenhænge under vandoverfladen i isbjerg-modellen. Ydermere har dette givet os blik for, at når børnene ikke gør, som vi ønsker, når de afviser os, og når de stritter imod, så er det deres "stemme", der taler. Og den skal vi lytte til! Det er den mulighed børnene har for at sige til og fra. I de tilfælde er det vores opgave at lære deres sprog, for de er aktive, selvstændige og kompetente mennesker, der udtrykker sig. Deres udtryk og adfærd i de tilfælde kan vi kalde

for 'hverdagsmodstand'⁴². Hverdagsmodstand er undertrykte eller marginaliserede gruppers mulighed for at udtrykke sig⁴³. Det er for eksempel hverdagsmodstand, når børnene er modvillige, nægter at følge rutiner, udelukker eller afviser medarbejderne og deres initiativer. Det kan også være, når de ønsker støtte, hjælp eller omsorg i situationer, hvor personalet ikke har mulighed for at give det⁴⁴.

Som medarbejder er det vores udfordring at forstå børnenes adfærd og udtryk. Deres 'hverdagsmodstand' er et udtryk for deres selvstændighed som aktive individer, og det er vores opgave at forstå deres stemme og perspektiv. For at sætte os i børnenes sted skal vi bruge vores *følelser som data*.

Følelser som data

For at få øje på børnenes perspektiv og stemme, og på hvilke værdier og bekymringer der er til stede, skal vi kunne tale højt om de følelser, vi oplever i arbejdet med børnene. Som professionelle skal vi kunne se vores følelser som data. I casen om Camillas behov for støtte eller selvhjulpethed følte pædagogen sig afvist. Erkendelsen – og udforskningen - af disse reaktioner blev afgørende for, at vi kunne hjælpe hende. *Følelser som data* beror på en forståelse af, at følelser ikke kun er vores egne - følelser er relationelle og er ladet med social betydning⁴⁵. Det indebærer samtidig, at tanker (det rationelle) ikke er adskilt fra følelser (det emotionelle). Tanker er snarere

⁴² Dette begreb har antropologen Grønbæk udviklet med udgangspunkt i sociologen James Scotts tænkning.

⁴³ Scott, 1989, s. 33

⁴⁴ Grønbæk, 2020, s. 42

⁴⁵ Larsen, 2020

tilegnede kropslige handlinger eller vaner, der er opstået under indflydelse af normer. Så hvis vi analyserer vores individuelt oplevede følelser, har vi mulighed for at få adgang til almene temaer for os som mennesker. Det er vigtigt, at vi ser vores følelser som meddelere af, hvad der på spil for os selv og for børnene.

Følelser er ikke blot en indre registrering af ydre begivenheder. Følelser er ubevidste udtryk for relationer, normer og magt. Det betyder samtidig, at vi kan få adgang til relationer, normer og magt ved at være sensitive og responsive over for vores egne følelsesmæssige reaktioner⁴⁶.

Følelser er væsentlige meddelere, fordi de er bundet til vores forventninger til os selv og hinanden. Som professionelle skal vi kunne reflektere over vores egne og andres følelsesmæssige reaktioner og sætte dem i sammenhæng med mere overordnede mønstre i vores måder at være sammen på for at skabe udvikling sammen.

Vi kan bruge vores følelser som data til at blive opmærksomme på, når vi er fanget i det røde perspektiv. I udviklingsprojektet prøvede vi dette, hvilket to medarbejdere beskrev på følgende måde:

⁴⁶ Larsen, Sunesson og Bjørn, 2021

Vi har fået et rum til at italesætte følelser

Vi har fået en værktøjskasse til at rumme vores svære følelser

I dette udviklingsprojekt fik vi øje på afmagt som en reaktion, vi ofte oplever, men som vi kan have svært ved at arbejde med og sætte ord på. Dette har vi udforsket grundigt i vores praksis, hvilket vi beskriver i følgende kapitel.

Spørgsmål til refleksion

- Begrunder vi, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det i vores arbejde?
- Er vi gode til at være uenige?
- Kan vi tale om vores følelser som data på min arbejdsplads?

KAPITEL 4 – AFMAGTENS DYNAMIK

Vi har hver især forskellige erfaringer med, at vi kan få impulser til at hæve stemmen, ignorere, straffe, skælde ud, konfrontere, være hårdhændede eller andre onde handlinger ... Det er blot et spørgsmål om at føle afmagt stærkt nok i form af handlingslammelse, rådvildhed, overrumplethed, vrede osv. Jeg vil påstå, at alle har oplevet at få impulser til at handle ondt, og at vi kommer til at mærke impulserne igen⁴⁷.

Vi lever i et samfund med en form for positivitets-tvang og prøver ofte at undvige, ignorere og se bort fra såkaldte negative følelser som skuffelse, skam og følelse af inkompetence. De såkaldt negative følelser kan virke ubehagelige og forstyrrende, og vi kan have lyst til at se bort fra dem⁴⁸. I pædagogisk arbejde er det dog væsentligt, at vi er indstillet på at kigge kritisk på vores egne følelser, reaktioner, vaner og måder at arbejde på – også de såkaldt negative følelser. Fordi de siger noget om, hvad vi skal hjælpe børnene med. Hvis vi for eksempel føler os skuffet over eller intimideret

⁴⁷ Birkmose, 2020, s.39

⁴⁸ Larsen, 2020

af et barn, så skal vi tænke, at dette ikke blot er vores reaktion, men at vi er et medium, der registrerer følelsen, og at dette højst sandsynligt er en *almen* reaktion, som vi får adgang til – og dermed kan hjælpe barnet med.

Meget af vores arbejde med praksis i den faglige vejledning på Magnoliegården handlede om afmagt, og om hvad vi gør, når vi er afmægtige. For afmagt er en fast følgesvend i specialpædagogisk arbejde, så vi skal kende den og arbejde med den. Derfor har vi udforsket afmagt, hvad det gør ved os og hvordan vi handler, når vi er afmægtige. Vi har bestræbt os på at være ærlige i vores oplevelser af afmagt for kun derved, kan vi udforske den. Birkmose beskriver dette rammende:

Dér hvor vi har chancen for at opdage forrælsen hos os selv, er i vores lille nagende tvivl og det fysiske ubehag, som hører med til tvivlen⁴⁹

I dette kapitel udforsker vi, hvordan afmagt udspiller sig, hvad den gør ved os, og hvad vi kan gøre ved den. Den følgende case illustrerer afmagtens dynamik:

Case - Luder!

Skrevet af Heidi Pedersen og Julie Andersen.

En aften på afdelingen sad jeg i sofaen med to drenge, Ali og Johannes, som begge var 13 år, og så tv. Det var rigtig

⁴⁹ Birkmose, 2020, s.192

hyggeligt, der var god stemning, og vi talte ligeværdigt og relevant sammen om det vi så i tv. En tredje dreng, Peter, kom ind i stuen og stønnede 'daddy'. Straks vendte Johannes sig om og lavede samlejebevægelser op af en sofapude, og Ali udbrød 'luder', 'sut mig' og 'knepper din mor.'

For at forstå årsagen til episoden og reaktionerne har det været nødvendigt for os at kigge på dynamikken imellem drengene. I den konkrete episode optrådte tre ud af fire jævnaldrende drenge på afdelingen, der alle kæmpede om at bevare deres plads i hierarkiet ved at være den, der startede 'bølgen' af seksualiserende adfærd og sprogbrug, håbede de på at opnå mere prestige i gruppen. Når drengene brugte det seksualiserende sprogbrug og adfærd steg deres arousal, og det kunne være vanskeligt eller umuligt at afbryde situationen. Det gav os en enorm følelse af afmagt. I vores afmagt har det været en aftale, at ved seksualiserende sprogbrug skulle barnet gå 10 minutter på værelset efterfølgende. Dette med henblik på at nedtrappe arousal-niveauet blandt børnene, og finde tid til at tale med det pågældende barn alene. Vi var dog begyndt at stille spørgsmål ved om det ikke oplevedes som en straf, der kan minde om konsekvenspædagogik. At sende børn på værelset var en handling i afmagt fra os voksne; vi vidste ikke, hvad vi ellers skulle gøre. Det blev et stærkt signal til os om, at vi var nødt til at finde på andre pædagogiske løsninger på problemet.

I personalegruppen begyndte vi derfor at tale om, hvad der var på spil for det enkelte barn i disse situationer: Hvorfor de handler som de gør? Hvor meget reflekterer de over den måde, de agerede på både før og efter?

Drengene opnåede derved prestige i gruppen. Det gjorde det udfordrende at arbejde med, da der var mange dilemmaer på spil for det enkelte barn i samspillet med hinanden, og da børnene hellere ville modsætte sig en voksen end tabe ansigt overfor de andre drenge.

De ønskede at fremstå ældre og hårdere med ord som 'luder', 'bøsserøv' og 'sut mig' blev slynget ud som en almindelig del af deres ordforråd. Vi oplevede, at de forsøgte at holde deres plads i hierarkiet ved at opføre sig seksuelt grænseoverskridende.

I disse episoder blev vi voksne afmægtige. Den seksualiserende adfærd og sprogbrug ødelagde de hyggelige hjemlige stunder. Vi følte, at situationen kom ud af kontrol, det var svært at trænge igennem og få dem ned i arousal igen. Hvilken strategi skulle vi gøre brug af for at trænge igennem? I afmagt kan vi komme til at hæve stemmen eller italesætte en konsekvens af deres opførsel. Afmagtsfølelsen handlede om, at vi ikke slog til og følte os dygtige nok. For at komme ud af afmagtsfølelsen har det hjulpet at gå på opdagelse i, hvad der skete i børnene.

Vi har arbejdet koncentreret med afsæt i Ross Greenes teori omkring Plan B. Vi gik på opdagelse i, hvorfor barnet gør, som det gør, hvad kunne barnet gøre i stedet for, hvilke aftaler skal vi lave omkring det, hvordan måler vi på, om vi lykkes med aftalen med hjælp af de forskellige trin i metoden:

- Empati omkring følelsen/adfærden
- Definition af problemet
- Invitation til løsning

På denne måde arbejdede vi på at rykke ved det enkelte barns opfattelse af sig selv, udfordre dem til at reflektere over egne handlinger, egne følelser, handlingsmuligheder og strategier for at fremme deres impuls kontrol og indre styring. Det gjorde at vi fik øje på handlemuligheder, hvilket bragte os ud af vores afmagt.

Vi har samtidig oplevet, at Peter har trukket sig lidt fra den adfærd i gruppen nu, og det har gjort det lettere at regulere den forstyrrende seksualiserende adfærd ned gennem anerkendelse fra de voksne.

Samtalerne var medvirkende til, at Peter blev bedre til at sætte ord på sig selv og sine følelser, som vil give større kendskab til egne følelser og håndtering af disse. Derudover er det vigtigt for trivsel på afdelingen, at der er et miljø med gensidig respekt, tillid og empati både børnene imellem og imellem børn og voksne, hvor man er tryk.



I casen var det modet til at tale højt om afmagten, der gjorde det muligt at udforske problemstillingen og finde ud af, hvad der var den pædagogiske opgave. Hvis vi ikke taler om vores afmagt, så kan vi skjule den, håndtere den ved at vende den indad eller forsøge at sende den videre. Når vi vender den indad, kan det være som selvbebrejdelse, hvor vi ikke synes, vi er gode nok. Vi kan derved føle os utilstrækkelige, skamfulde og inkompetente. Det er en alvorlig belastning for arbejdsmiljøet, når alle på en arbejdsplads føler sig

inkompetente og alene. Når vi vender afmagten udad, sker det ofte som forsøg på at sende den videre. Vi kan for eksempel beskyldte andre for, at de ikke laver et ordentligt stykke arbejde, at "jeg er den eneste der overholder vores fælles aftaler", at "ledelsen forstår ikke vores arbejde" eller, at "de fælles aftaler ikke giver mening". Det bliver derved til et spil om afmagten - et *afmagtsspil*.

Afmagtsspil

Afmagtsspil handler om, at vi forsøger at få afmagten til at gå væk ved at gøre andre afmægtige. Den slags spil kan nå langt omkring og omfatte kollegaer, børnene, ledelse, psykologer, forvaltning, visitation og politikere. Alle disse grupper af mennesker har selvfølgelig et medansvar, men vi er nødt til også at kigge på vores egen oplevelse af afmagt, så vi kan få øje på hvordan vi selv kan tage ansvar og handle. Vi skal have fokus på, hvad afmagten gør ved os, og hvad vi kan gøre ved den. I forbindelse med Magnoliegårdens udviklingsprojekt har vi udviklet en oversigt, der beskriver typiske mønstre i afmagtens dynamik:

Reaktioner (følelser)	Positiv håndtering
<ul style="list-style-type: none"> • Afmagt • Irritation • Frustration • Skuffelse • Utilstrækkelighed • Vrede • Rastløshed 	<ul style="list-style-type: none"> • Dele sårbarhed • Tålmodighed • Accept • Lave pædagogiske planer og struktur • Social sparring • Søge indflydelse og ansvar • Se under vandoverfladen i isbjergmodellen • Søge teorier og metoder • Fejre succeser
	<p data-bbox="422 532 619 557">Negativ håndtering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligegyldighed • Kynisme • Forråelse • Selvbekendelse • Fralægge ansvar og kritisere andre

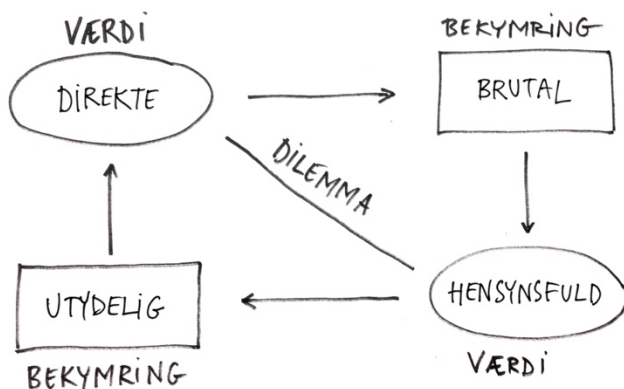
Reaktionerne i nederste højre kolonne beskriver nogle af de såkaldt negative reaktioner, som børnene kan aktivere i andre mennesker. De følelser, vi oplever, når vi er sammen med barnet, er data, vi skal bruge til at forstå, hvad der er vores pædagogiske opgave.

Magnoliegården hylder og legitimerer derfor den ærlige samtale om det, der er svært – også om svære følelser af afmagt, skam, skuffelse, dårlig samvittighed og utilstrækkelighed. Men dén slags kommunikation er svær. Vi kan føle os sårbare, misforståede og under anklage. For alle samtaler der forstyrrer os, og har potentiale til at skabe forandringer:

- *”udfordrer eksisterende magtrelationer*
- *kan skabe frygt for eksklusion*
- *udfordrer vores identitetsfølelse*
- *vækker angst på et eksistentielt niveau og fremprovokerer forsvar”⁵⁰.*

Vi skal derfor være varsomme med, hvordan vi taler om svære følelser. Vi skal både være direkte, men samtidig hensynsfulde. Dette har vi talt om og trænet i udviklingsprojektet. Vi har brugt dilemmadiagrammet (som også er beskrevet tidligere i bogen) til at tale om, hvordan vi ønsker samtaler om vanskelige emner med hinanden. På den ene side er det nemlig en værdi at være direkte. Men når vi er direkte, er det en bekymring, at kommunikationen kan opleves *for* direkte, og måske endda ligefrem brutal. På den anden side er det derfor også en værdi at være hensynsfuld. Her er det så en bekymring, at det kan blive utydeligt, hvad der bliver sagt. Dette sker ofte, når vi forsøger at være høflige, ordentlige og søde ved hinanden. Det er en udbredt misforståelse, at anerkendelse handler om at være søde ved hinanden. Anerkendelse handler om at tage andre mennesker alvorligt – også ved at være ærlige – og at dette indimellem også kan være hårdt og gøre ondt. Vi satte dette op i dilemmadiagrammet herunder.

⁵⁰ Stacey 2003 s.80. Egen oversættelse



Vi er anerkendende og omsorgsfulde overfor hinanden, når vi lykkes med at finde den rigtige balance sammen. For anerkendelse og omsorg er både at være direkte (så andre ved, hvad vi tænker og kan udvikle sig derved) og hensynsfulde (så de ikke føler sig udsat, kritiseret og anklaget).

Dette bliver sat på spidsen i den følgende case, hvor erkendelsen af skyldfølelse og dårlig samvittighed giver mulighed for at finde nye muligheder i en drengs udvikling. Det krævede stort mod og ærlighed – ikke mindst overfor sig selv.

Case - Er der egentligt nogen, der kan lide Palle?

Skrevet af Vibeke Sørensen og Sara Terkildsen.

Palle var 10 år gammel og alle medarbejdere oplevede, at Palle havde modstand på kravsituationer. Det oplevedes, at Palle havde modstand på samtlige anvisninger. Det gjaldt

vækkerutinen, tøj, bad, tandbørstning, morgenmad mm. Palles kontakt til medarbejderne var oftest negativt ladet. Hvis en medarbejder kom ind og sagde ”Hej Palle”, responderede han ved at sige: ”Skrud med dig”. Palle havde svært ved at modtage omsorg og en hjælpende hånd, hvis han f.eks. havde slået sig.

Trods Palles udfordringer i kravsituationer, kunne han indimellem interagere i sociale sammenhænge med andre børn med feedforward, struktur og meget voksenstyret opmærksomhed. Vi oplevede, at flere af de voksne omkring Palle søgte væk fra ham.

Vi tog situationen op i den faglige vejledning, hvor én spurgte, om vi egentligt kunne lide Palle. Det gik op for os, at vi egentligt ikke kunne lide ham, og at dette påvirkede Palle. Vi fik øjeblikkeligt dårligt samvittighed og skyldfølelse. Dette kunne vi heldigvis tale højt om, så vi kunne få øje på, at det var vores utryghed og afmagt overfor Palles afvisninger, der prægede os – og at dette prægede ham negativt. Det blev en negativ spiral. Det gik op for os, at det var Palles adfærd, vi ikke kunne lide og ikke Palle som person.

Det påvirkede ligeledes Palle, at vi var en ny sammensat personalegruppe, som først skulle til at finde fælles fodslag omkring den pædagogiske retning og strukturen på afdelingen. Alt dette var med til at påvirke Palles dagligdag. Vi fik øje på, at vi som medarbejdergruppe fremstod utydelige og uafstemte. Vi skulle have fokus på ensartethed, bedre kommunikation og information som medarbejdere. Dette ville være godt for Palles udvikling, samt hans tryghed i den daglige ramme.

I forbindelse med supervisionen blev vi mere opmærksomme på at stille passende krav. Vi blev mere bevidste om at bevare roen i vores eget nervesystemet. Vi arbejdede på at blive trygge ved hinanden i personalegruppen, og turde være ærlige i forhold til at bede om og modtage hjælp. F.eks. når en kollega var i en konflikt med Palle skulle vi vurdere, om der skulle laves et

sceneskift. Her blev sceneskiftet et værktøj, som vi ikke skulle tage som et personlig nederlag, men som et pædagogisk redskab.

Efter to til tre måneder oplevede vi en dreng, der var mere tryk i den daglige struktur, fulgte anvisninger og samtidig er mindre kravafvisende. Vi oplevede, at vi bedre kunne lide Palles adfærd, at vi i højere grad fik blik for alle hans positive egenskaber, og flere ønskede at være sammen med ham.



Det kunne have udviklet sig til en forrået tilgang til Palle, men heldigvis havde medarbejderne en ærlighed og en åbenhed, der gjorde det muligt at erkende den begyndende modvilje mod Palle. Erkendelsen medførte skyld og dårlig samvittighed, og det var faktisk en afgørende vigtig drivkraft til at handle. De såkaldt negative følelser var nødvendige og vigtige data i det pædagogiske udviklingsarbejde.

Hvis man tør fortælle en nuanceret historie om sig selv som et menneske, der kan blive så presset og afmægtigt, at man får impulser til onde handlinger, har man mulighed for at opdage fremtidige impulser og dermed en chance for at gøre noget konstruktivt ved impulserne⁵¹.

⁵¹ Birkmose, 2020, s.43

Forråelse er derfor altid på et kontinuum, hvor det er afgørende, at vi har miljøer, hvor vi kan og tør være ærlige om vores følelser.

Psykologisk tryghed

Hvis vi skal kunne kigge nysgerrigt, udforskende og til tider kritisk på vores egne og kollegaers følelser, reaktioner, vaner og måder at arbejde på, så kræver det en høj grad af tillid og tryghed i det faglige miljø. Denne vigtige pointe nævnte en medarbejder i udviklingsforløbet:

Vores arbejde med psykologisk tryghed har ændret vores praksis

Oplevelsen af at kunne tale frit handler også om psykologisk tryghed. Edmondson beskriver psykologisk tryghed som individers oplevelse af risikoen ved interaktioner med kollegaer i et arbejdsmiljø. Det omfatter vores forventninger til, hvordan andre vil reagere, hvis vi stiller et spørgsmål, beder om feedback, indrømmer fejl eller foreslår nye ideer⁵². Et psykologisk trygt miljø beskriver ”et klima, hvor mennesker føler sig frie til at udtrykke relevante tanker og følelser”⁵³.

⁵² Edmondson, 2003

⁵³ Edmondson, 2012, s.119

Psykologisk tryghed handler ikke om at skabe et hyggeligt miljø, hvor vi er nære venner, eller hvor vi skal undgå problemer, konflikter og uenigheder⁵⁴. Tværtimod: Det er en stræben efter et miljø, hvor vi *netop* kan være uenige og er trygge nok til at udforske vores uenighed. Det er selve kernen i anerkendelse, at vi tager andre alvorligt ved at dele vores reaktioner og oplevelser med dem. Vi vender tilbage til anerkendelse som etisk grundlag i arbejdet i bogens sidste kapitel. Her er det vigtigt at understrege, at vi har arbejdet for at skabe et pædagogisk miljø med tilpas psykologisk tryghed til, at vi kan udtrykke os frit og tage svære samtaler med hinanden. Vi har været inspireret af Edmondsons beskrivelser af, at grupper med høj psykologisk tryghed er kendetegnet ved følgende:

- Opsøge feedback
- Indrømme fejl
- Bede om hjælp⁵⁵

Vi har derfor trænet og øvet os i ovenstående for at skabe en *Bedre Begrundet Praksis*. Men selv med høj psykologisk tryghed er det vigtigt at være sensitiv og betænksom i vores tilgang til hinanden. Vi føler os nemlig hurtigt dømte og kritiserede og kommer til at forsvare os i stedet for at få lyst til

⁵⁴ Edmondson, 2003, s.3

⁵⁵ Edmondson, 1999

at udforske det, vi oplever sammen. Vi fandt frem til en række spørgsmål til at bede om feedback, som virkede godt for os:

- Hvad kan jeg gøre som ville have gjort denne situation bedre?
- Hvad kunne jeg have gjort, som ville have hjulpet barnet bedre?
- Hvordan kan jeg blive bedre som fagperson?

Når vi er frustrerede, føler os inkompetente, skyldige, skamfulde eller skuffede, kan vi få lyst til at gemme disse følelser væk. Men i stedet skal vi udforske dem sammen. Det er ikke altid et spørgsmål om tid, strukturer, skemaer eller modeller. Det er i højeste grad et spørgsmål om tryk og tillid. Som en medarbejder udtrykte dette:

Det har været muligt at skabe store ændringer ved små indsatser. For eksempel med 10 minutters snak med kollegaer hver aften

Den følgende case beskriver, hvordan medarbejderne brugte deres egne reaktioner, tvivl og følelser for at kunne hjælpe et barn. Og hvordan gruppens ufordømmende og udforskende tilgang til pædagogens tvivl var afgørende vigtig for at kunne hjælpe barnet og pædagogen.

Case - Har du nogensinde haft lyst til at slå fra dig i afmagt?

Skrevet af Rasmus Vang.

Johannes var 10 år og havde boet på behandlingshjem, siden han var seks år. Han har haft flere skiftende pædagoger og havde et ry for at være udadreagerende og verbalt grov. Han var svær at korrigere og svær at stille krav til, da det ofte ledte til konflikter. I perioder fremstod han med meget lidt empati og meget lille evne til at sige tak eller vise taknemmelighed.

En eftermiddag var jeg på Magnoliegårdens legeplads sammen med tre drenge, som hoppede på trampolin. Johannes var sammen med en jævnaldrende dreng, og en lidt ældre dreng. De legede en leg, hvor de skulle lægge hinanden ned. Men pludselig kom Johannes i håndgemæng med den ældre dreng, hvor Johannes kom til kort. Jeg skyndte mig derover og fik skilt dem ad. Johannes vendte sin vrede imod mig, og jeg måtte derfor holde ham fast. Imens jeg holdt ham for at beskytte ham selv og mig, begyndte han at true mig. Det havde jeg prøvet mange gange før, men det ramte mig hårdt, da han begyndte at true mine egne børn. Truslerne udviklede sig fra, at han håbede mine børn døde, til hvordan de skulle dø, og sidst til at han håbede, de ville blive voldtaget.

Det ramte mig, at jeg som voksen lige havde ”reddet” ham fra en røvfuld og dernæst skulle rumme de sværeste trusler. Lige der følte jeg virkelig afmagt. Jeg gik fra at tænke rationelt og pædagogisk, til at tænke dårlige tanker: ”Gør han det med vilje? Kan han ikke forstå, hvad det gør ved mig, når han jo ved, hvor meget det sårer ham, når andre snakker grimt om hans familie?” Min empati for Johannes forsvandt, og jeg sad pludselig og

ærgrede mig over, at jeg stoppede ”slåskampen” med den større dreng. Jeg tænkte, at jeg ikke gad have noget med ham at gøre mere.

Jeg har flere gange i løbet af min tid som pædagog været afmægtig, men dette var det værste. Det var frygteligt, at et barn kunne ramme mig som en voksen garvet pædagog så hårdt, at jeg fik lyst til at gøre, hvad som helst for, at det skulle stoppe. Afmagten styrede mine tanker, og jeg kunne mærke, hvordan min krop kogte, og det suste for mine ører. At jeg nogensinde skulle kunne komme derud, hvor fornuften forsvandt, var skamfuldt og svært at rumme for mig selv. Ville jeg nogensinde komme til at holde af den her dreng igen? Ville jeg nogensinde kunne tilgive mig selv for at have tænkt disse tanker?

Efterhånden som vi begge faldt i arousal-niveau, brød han sammen og hulkede som et lille barn. Jeg kunne igen se ham som den lille sårbare dreng, han var. Mit syn ændredes fra, at han var et dårligt barn, til at han var et barn, der havde brug for min hjælp. Jeg tog ansvar for, at Johannes ikke skulle være bange og nervøs for vores relation, men at han fortsat vidste, at jeg godt kunne rumme ham og hans frustrationer.

Jeg kunne igen mærke og forstå, at Johannes sagde den slags ting, fordi han selv var afmægtig. Han havde flere gange mærket, hvor ondt det gør, når andre har sagt dårlige og grimme ting om hans mor eller far. Johannes brugte de strategier, han kendte til. Hans vaner og habitus. Da jeg fik skiftet perspektiv fra det røde til det grønne, så jeg situationen fra en hel anden vinkel. Jeg blev nysgerrig på, hvad det handlede om. ”Hvad startede ”slåskampen? Hvilken andel havde Johannes i denne? Kendte han mon risikoen ved at stille sig op overfor den ældre dreng?” Vi blev i stand til at snakke om det, der skete i Johannes. Med fælles refleksioner sammen med mine kollegaer,

evnede vi at bruge episoden og mine følelser til at få øje på, hvad der er udvikling for Johannes, og hvordan vi skulle hjælpe ham med dette.



Det er vores påstand, at vi alle har været i situationer, der ligner ovenstående case - og at vi alle har følt skam og skyld over at have tænkt lignende tanker. Pædagogens ærlighed er dog nøglen til udvikling. Vi har derfor den svære opgave, at vi skal være lige så ærlige som pædagogen i casen og insistere på at tale om, hvad det gør ved os, og hvad vi skal gøre ved det i vores pædagogiske udviklingsarbejde med børnene.

Casen er en god beskrivelse af den høje kompleksitet, der findes i det specialpædagogiske arbejde. Vi kan kun lykkes med at skabe en bedre begrundet praksis, hvis vi har faglige miljøer, hvor vi kan og tør udforske vores følelser, så tvivl og uenighed bruges aktivt i udforskningen af vores praksis. Casen illustrerer eksemplarisk, hvor vigtigt det er, at pædagoger har tillid til kollegaer og ledelse, så det bliver legalt at bede om hjælp og feedback i konkrete situationer. I disse situationer skal vi ikke udskamme og være bedrevidende, men være udforskende og nysgerrige så vi sammen kan finde ud af, hvordan vi hjælper børnene bedst muligt.

Magt

Når vi taler om afmagt er det selvfølgelig også væsentligt at tale om magt. Magt og afmagt hænger sammen, og derfor har vi arbejdet grundigt med balancen mellem magt og afmagt i vores relationer til børnene og til hinanden. Uanset om forskellen i magt er stor eller lille, så er der altid magtbalancer til stede, når der er en indbyrdes afhængighed mellem mennesker.

*Vi siger, at en person besidder stor magt, som om magten var en ting, han bar i lommen ...
Magt er ikke en amulet, der ejes af en person;
det er et forhold, der karakteriserer alle menneskelige relationer⁵⁶*

Magten er ikke noget, som erhverves, tilranes, fordeles eller noget man opbevarer. I vores arbejde med sårbare børn vil det være rigtigt at sige, at de er mere afhængige af os, end vi er af dem. Derfor er det vores etiske ansvar at forvalte vores magt med omhu. Når vi siger, at børnene har magt, og når vi placerer ansvaret for handlinger og adfærd hos børnene, så er vi med til at gøre os selv afmægtige. Vi skal i stedet søge at forstå magtforholdet og se, hvad vi kan gøre. Antropologen Stine Grønæk siger det meget præcist: "I relationer mellem personale og beboere er der en særlig fordeling af roller og positioner, som betyder, at det er personalet, som har mest magt. Det betyder dog ikke, at beboerne bare passivt tilpasser

⁵⁶ Elias s.74. Egen oversættelse.

sig. Beboerne er også aktører med ønsker og motiver, som kan unddrage sig magten for at beskytte deres autonomi og som gennem initiativer og reaktioner kan påvirke situationer og udfordre relationer, roller og magtbalancer. Det er typisk i sådanne situationer, at den magt, som altid er til stede i relationen, bliver synlig og nogle gange ender med fysisk magtanvendelse⁵⁷. Børnene fortæller os om deres ønsker og behov, men det er ikke altid i en form (sprog eller adfærd), som vi forstår eller accepterer. Deres oprør mod vores magt kalder Grønbæk for "hverdagsmodstand"⁵⁸ som er undertrykte eller marginaliseredes muligheder for at udtrykke sig. Med hverdagsmodstand kan de ignorere de voksne, være passive, løbe væk, nægte at gøre hvad voksne siger osv. Små ting som er deres eneste måde at fortælle os på, at de har modstand mod det, vi som voksne vil have dem til. Børnene "kæmper for et større råderum og for at blive set, hørt og anerkendt som medmennesker. De reagerer med forskellige former for hverdagsmodstand"⁵⁹.

Vi har taget denne forståelse af magt til os, og det, at forvalte det ansvar vi har for relationen. Én medarbejder skrev om hvordan det fik hende til at tænke i selv de mindste tegn på, hvordan magten udfolder sig i hverdagen:

⁵⁷ Grønbæk, 2020, s.21

⁵⁸ Grønbæk, 2020, s.22

⁵⁹ Grønbæk, 2020, s.93

Øjenåbner: Dagen efter snakken om magt tog jeg mit nøglebundt væk fra nøglekæden om halsen og ned i lommen, så det ikke var synligt for børnene

Magt handler således også om temaer som øget kontrol og udvikling af problemløsningsstrategier, og det handler om at tage livtag med problemstillinger, selvom de indimellem medfører, at vi bliver skamfulde og skuffede over os selv, for det har børnene brug for.

Ventetid og afmagt

I vores arbejde med afmagt har vi fået øje på, at ventetid kan være en særlig kilde til afmagt. Som vi så i casen ovenfor kan afmagt være data, der fortæller os, at vi skal kigge en ekstra gang på vores pædagogiske praksis og den pædagogiske opgave. Men afmagt skal også kunne rummes, for vi venter ofte og længe i vores arbejde. Selvom vi lavet et godt stykke arbejde, så vil det ofte tage tid, før vi ser resultaterne, og dem må vi vente på. Herunder har vi lavet en liste over situationer med ventetid, som skaber afmagt:

- Vi venter på, at et barn skal videre til et andet tilbud på grund af alder eller behandlingsbehov
- Vi venter på udredning
- Vi venter på ny sagsbehandler
- Vi venter på flytning mellem bosteder
- Vi venter på, at møder kan placeres i kalenderen.

- Vi venter på, at behandlingen virker (selv når vi har lavet gode pædagogiske planer, så tager det altid tid, før de virker).
- Vi venter på samværsplaner.
- Vi venter på, at hjemmeforhold løses af andre.
- Vi venter på visitation.
- Vi venter på organisatoriske afklaringer om økonomi og organisering

Alle disse situationer (og der findes helt sikkert mange flere) kræver stor tålmodighed. De kræver, at vi kan rumme afmagt. Det kræver et fællesskab, hvor vi kan tale om vores afmagt og hjælpe hinanden ved at dele oplevelsen. Det kræver, at vi ser *accept* som en kompetence, der kan hjælpe os med at være afventende⁶⁰.

Ventetid er også et udtryk for magtrelationer og kan være et udtryk for hverdagsmodstand, som blev beskrevet i afsnittet om "magt" tidligere i dette kapitel. Når børn ikke gør, som vi siger eller ikke vil med på tur, så får de os til at vente, og det skaber afmagt hos os. Det er nemlig de magtfuldes privilegie at få andre til at vente, og det er børnenes måde at tage kontrol over deres eget liv på. Ventetid er derfor et vigtigt element af afmagtsspillet.

⁶⁰ Larsen og Gregersen, 2017

Spørgsmål til refleksion

- Hvad gør vi i hverdagen, som udtrykker magtforholdet?
- Kan vi tale om vores reaktioner på afmagt?
- Hvilke aftaler har vi om feedback i vores team?

KAPITEL 5 – ORGANISATIONSUDVIKLING, IMPLEMENTERING OG LEDELSENS ROLLE

Dette kapitel er skrevet af skoleleder Thomas Iversen.

Vi ER blevet dygtigere!

Sådan skrev én af medarbejderne i evalueringen af udviklingsprojektet. Baggrunden for at gå i gang med projektet var, at vi oplevede, at afmagt fyldte en del, og vi havde lyst til at gøre noget ved det. Alle fire afdelinger fandt ofte fejl hos hinanden, og vi ville alle hellere prøve at se på det, der fungerede og spørge nysgerrigt til hinandens intentioner. Vi oplevede, at der var for meget uro blandt børnene og frustrationer og afmagt blandt personalet over dette. Så vi besluttede os for at gøre noget.

Dette kapitel handler om de overvejelser, vi som ledelse har gjort os i arbejdet med implementeringen af Low Arousal og udforskningen af egen praksis. Formålet er, at andre ledere kan få indblik i, hvilke tanker og ideer vi har gjort os, hvis de har planer om faglig udvikling af deres egen organisation.

Behov for udvikling

I ledelsen oplevede vi, at der manglede et fælles sprog på Magnoliegården. Flere medarbejdere havde også efterspurgt dette. Vi havde desuden fået kommentarer fra socialtilsynet om en stigning i antallet af magtanvendelser. Samtidig havde vi været nødsaget til at lukke en afdeling på grund af generel vigende belægning for hele området. Så flere oplevede, at vi var fragmenterede, og at der var brug for en fælles retning og et fælles sprog.

Frustrationerne kom til udtryk på flere forskellige måder. Vi oplevede, at mange medarbejdere kom til ledelsen med spørgsmål og problemstillinger, der var både praktiske og pædagogiske. I ledelsen blev vi forstyrrede og frustrerede over alle de mange henvendelser. Vi oplevede også flere gange, at vi var blevet irriterede på hinanden i ledelsen. Det kunne for eksempel handle om en sukkerpolitik, hvor vi ikke kunne forstå, hvorfor de andre ledes afdelinger ikke overholdt sukkerpolitikken. Men egentligt fik vi ikke spurgt ordentligt ind til, hvordan det havde udspillet sig i hverdagen.

På en fælles ledelsessupervision, inden vi iværksatte dette udviklingsprojektet, fik vi øje på, at vores uenigheder og manglende nysgerrighed var helt ens med medarbejdernes usikkerhed og utryghed. Medarbejderne havde brug for hjælp til at kunne træffe helt lavpraktiske pædagogiske beslutninger – og den hjælp havde vi ikke givet dem.

I vores supervision fik vi øje på, at der var brug for, at vi kunne tale om afmagt, finde tryghed ved at erkende fejl og samtidig

mindske spillet om afmagt i organisationen. Når vi stødte på svære problemstillinger med at rekruttere, hjælpe børnene eller få arbejdsplanerne til at gå op skulle vi ikke finde fejl hos hinanden for at komme af med vores egen afmagt. Vi ville prøve at fordybe os i dilemmaer og problemer sammen.

Vi ville gerne have dette til at forplante sig i medarbejdergruppen, men vi var klar over, at vi skulle starte med os selv. Vi ville finde et fælles sprog, så alle havde en "knage", som de kunne hænge deres komplekse pædagogiske beslutninger op på, og vi ville skabe en højere grad af psykologisk tryghed.

På baggrund af dette gik ledelsen i samarbejde med supervisor, Sune Bjørn Larsen, i gang med at planlægge et etårigt uddannelsesforløb med udgangspunkt i Low Arousal og udforskning af egen praksis for hele Magnoliegården. Formålet skulle være:

- Få fælles fagligt sprog til at udforske egen og kollegaers adfærd og praksis. Det indebærer udvikling af personalets egne coping- og problemløsningsstrategier, så vi deler tavs viden og kommunikerer om, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det.
- Få fælles fagligt sprog til at håndtere konflikter og skabe udvikling gennem Low Arousal-pædagogikkens teori og metoder
- Nedbringe antallet af konflikter og oplevelse af belastninger i arbejdsmiljøet

Forløbet startede med undervisning og diskussioner i ledelsen. Vi var egentlig godt i gang i vores ledelsessupervision med Sune, men vi ville tage vores egen medicin og udsætte os selv for det samme forløb som medarbejderne. Vi ville være en del af processen, så den blev båret af en fællesskabsfølelse og modet til at være nysgerrig. Vi ville udvikle organisationen med en fælles faglig identitet sammen.

Vi ville skabe en kultur, hvor vi kigger på os selv og kan drøfte, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Vi oplevede, at Low Arousal som pædagogisk teori både tilbyder pædagogisk teori og metoder til arbejdet med børnene, og samtidig insisterer på, at vi kigger på os selv som professionelle. Valget faldt derfor på Low Arousal-pædagogikken, da vi ønskede udviklingsprojektet skulle have to spor.

- 1) I det første spor skulle vi alle uddannes i Low Arousal tilgangen, hvor vi tilegnede os helt konkrete pædagogiske værktøjer.
- 2) Det andet spor handlede om, at vi alle tilegnede os en tilgang, hvor vi i højere grad kiggede på os selv og tog ansvar for vores egen del af det øgede stress niveau.

For at konsolidere projektet ville vi skabe et fælles sprog, identitetsfølelse og engagement i projektet ved at samle vores erfaringer i denne bog som afslutning på udviklingsprojektet.

Intentioner med udviklingsforløbet

Vi havde i foråret 2021 lagt en plan for hele projektet.

Møderne i projektet bestod af én temadag i starten og én temadag som afslutning et år senere. Indimellem temadagene skulle der være månedlig *faglig vejledning og supervision* for døgnafdelingerne, skolen og ledelsen. Planen blev drøftet med MED-udvalget og med Magnoliegårdens psykologer for at sikre integration med praksis. Vi fik beskrevet formålet, og hvordan det skulle forløbe. Derefter blev datoerne fastsat, og langt hen ad vejen har vi kunne følge planen.

Vi planlagde det således, at døgnafdelingerne, skolen og ledelsen fik faglig vejledning og supervision indenfor samme uge. Det var tydeligt for ledelsen, at der i disse uger var høj energi, god stemning og højt fagligt engagement. Hele organisationen emmede af Low Arousal samtaler, indsatser på de enkelte afdelinger og gode pædagogiske diskussioner. Den lange implementering med løbende supervision og faglig vejledning, hvor det har været tilladt at tage svære oplevelser og følelser op var et aktivt valg for os i ledelsen. Vi ville hellere strække projektet ud end at fyre det hele af på temadage. Det har skabt tillid mellem os alle, at vi har kunnet vende tilbage til svære emner⁶¹. En af Magnoliegårdens medarbejdere sagde følgende omkring vores udviklingsprojekt.

Det har været godt, at implementeringen har taget lang tid

⁶¹ Larsen, 2020, s.175

Det har været legalt at tale sammen, og det har løst reelle problemer i vores pædagogiske praksis. Det har gjort, at der har været god energi og en stor lyst til at deltage aktivt i projektets temadage samt supervision og den faglige vejledning. Det har simpelthen været brugbart i hverdagen.

Men der har også været vanskeligheder. Vi har været udfordret af Covid, hvor vi i en længere periode havde flere medarbejder fraværende på skift – og vi endte med at udskyde flere af sessionerne for at få alle med. Vi har også været udfordret af nye anbringelser, der resulterede i åbningen af en ny afdeling. Dette var umiddelbart positivt for Magnoliegården, men også en udfordring fordi vi måtte rykke medarbejdere på andre eller nye afdelinger og ansætte nye folk og vi havde samtidig vanskeligt ved at planlægge møder for den nye afdeling. Vi skulle således skabe samarbejdskulturer og introducere nye folk til projektet på samme tid. Vi fandt en lang række pragmatiske løsninger, og sådan var det med implementeringen. Der kom udfordringer, og så gjaldt det om at være responsiv og tilpasse projektet. Vi oplevede, at en god implementering krævede, at vi var responsive, og tilpassede projektet til de udfordringer, der opstod i organisationen undervejs.

Undervejs i projektet blev vi opmærksomme på en anden typisk problemstilling på døgninstitutioner. På Magnoliegården er der i perioder en del vikarer, som umiddelbart ikke var med i projektet. Eftersom de er meget sammen med børnene, er det en akilleshæl for udviklingen, at de ikke kender det fælles sprog og den fælles retning, som resten af medarbejderne

bestræber sig på at arbejde med. Vi blev derfor enige om, at vikarerne burde introduceres til projektet og de faglige metoder, vi var i gang med at udvikle. Flere af vores vikarer er uddannet pædagoger, socialrådgivere og lærere, og har fast arbejde andre steder. Det var vigtigt for os, at de kunne deltage i Magnoliegårdens udvikling, så vi gav dem et kort kursus i Low Arousal tilgange, og hvordan vi arbejder med udforskning af egen praksis.

Vi afprøvede samtidig organisationen ved at spørge vikarerne, om de havde oplevet, at vi var i gang med udviklingsarbejdet. Vi blev positivt overrasket! Flere havde været inddraget i samtaler om det rød/grønne perspektivskifte ved endt arbejde på en afdeling, og havde desuden hørt de faste medarbejdere tale om projektet. Andre oplevede, at de faglige samtaler det seneste år var løftet. Det blev blandt andet betonet, at samarbejdet mellem afdelingerne oplevedes bedret.

Projektets liv og udvikling

På første temadag for hele Magnoliegården blev alle faste medarbejdere, psykologer og ledere undervist i Low Arousal og udforskning af egen praksis. Undervisningen blev evalueret meget positivt. Fællesskabsfølelsen og engagementet oplevedes hurtigt på dagen og i ugerne efter temadagen.

Næste skridt var etablering af den månedlige *faglig vejledning og supervision* for alle afdelinger. Vi besluttede os for, at lederne af afdelingerne samt de interne psykologer deltog i den faglige vejledning. Formålet med den faglige vejledning var

at understøtte implementeringen af Low Arousal-pædagogikken og gøre den bæredygtig i organisationen.

Den faglige vejledning bestod hver gang af et kort undervisningsindslag og derefter handlede den om konkrete problemstillinger i hver gruppe, som vi behandlede og forsøgte at løse. Problemstillingerne handlede både om konkrete børn, men også om hver personalegruppes egen dynamik og kultur, da dette er en nødvendighed for løbende udvikling af faglighed. Gennem undervisning, diskussioner og en superviserende tilgang drøftede vi hverdagens sager, problemstillinger, udfordringer og kommunikation. Den faglige supervision skulle være praksisnær, involverende og forpligtende. Det var derfor også vigtigt at have ledelse og psykologer med til disse sessioner, så alle var fælles om at se, kende og forsøge at løse problemstillingerne sammen. Ét af problemerne ved klassisk supervision er netop, at det bliver et afkoblet rum, hvor de problemer vi forsøger at løse, omfatter mennesker, som ikke er i rummet, og som derfor ikke bliver engageret tilstrækkeligt i problemerne. Magnoliegårdens psykolog havde følgende input til dette:

Supervisionen ud fra en konkret tilgang og metode har øget kvaliteten og muligheden for at overføre læring til andre praksissammenhænge. At få lov til at deltage i supervisionen med en afdeling har givet viden om, hvad det pædagogiske personale er optaget af, har gjort mig skarpere på at kunne

tale ind i tilgangen på andre tidspunkter og understøtte det pædagogiske arbejde

Ledelsen tog medicinen selv

De emner, teorier og sager, vi tog op på den faglige vejledning, blev besluttet undervejs, således at undervisningens indhold blev præget af de behov, som organisationen oplevede. Det var en responsiv strategisk udviklingsproces⁶². Det betød, at vi inddrog nye ideer og tanker, som opstod undervejs. For eksempel fik ledelsen kendskab til grøn/rød perspektivskifte-modellen, mens projektet var i gang. Vi begyndte at bruge modellen og tankegangen i ledelsen, når vi i afmagt og frustration kom til at være i det røde perspektiv; når vi kom til at anklage og placere problemer indeni hinanden eller i medarbejdere og børn. Vi oplevede, at modellen var brugbar til at foreslå, om vi kunne være fanget i det røde perspektiv eller, at vi måske skulle skifte fra rød til grøn. Det blev lige pludseligt mindre farligt at sige til hinanden, at vi nok skulle nuancere det, vi talte om, så vi nemmere kunne finde – og tage ansvar for - at løse de problemer, der frustrerede os. Det var en gave for os.

Vi synes desuden, at vi skulle gå foran i udviklingsprocessen. For når vi bad medarbejderne om at kigge på sig selv og hinanden, så måtte vi også selv gøre det. Derfor lavede vi også planer for ledelsens udvikling – og vi delte den med

⁶² Larsen og Gregersen, 2017

medarbejderne, så de også kunne se, at vi arbejdede med at udvikle os. Herunder ses én af vores handleplaner:

Ledelsens udvikling	
Hvad vil vi arbejde med?	Ledelsen arbejder med feedback, udvikling og hvordan de går fra "det røde perspektiv" til "det grønne perspektiv"
Hvordan vil vi gøre det?	<p>Ledelsen deler og beskriver situationer, hvor de er i "det røde perspektiv" overfor hinanden som ledere, overfor børn og overfor medarbejdere.</p> <p>Ledelsen beskriver og bruger følelser (fx afmagt, frustration, dårlig samvittighed) som data om, hvad der er på spil i situationen</p>
Hvad skal ændre sig?	<p>Ledelsen arbejder systematisk med at gå fra "det røde" til "det grønne" perspektiv.</p> <p>Ledelsen lykkes med at kortlægge egne coping-strategier, grundlæggende antagelser og parat-handlinger, således at de får øje på nuancerede og nye handlemuligheder på både gamle og nye problemstillinger.</p>
Hvem gør hvad?	Status og opfølgning på den faglige vejledning og supervision.

I ledelsen har vi oplevet, at vores systemiske arbejde har haft en positiv effekt, og det er vores oplevelse, at medarbejderne deler denne oplevelse. Én medarbejder skrev i evalueringen:

Jeg synes kommunikationen mellem ledelse og medarbejdere har ændret sig til det bedre. Derudover, har vi både af tilsynet og en ekstern supervisor fået stor ros for vores reflekterende og velfunderede snakke i plenum. Det er indenfor det sidste år, og måske havde det alligevel været sådan? Men jeg er ikke sikker.

Implementering

Vores tidligere erfaringer med temadage, undervisning og kurser, gav os et billede af, at vi måtte lave en anderledes implementering. Kompetenceløftet skulle være bæredygtigt og kunne leve i organisationen over tid, uagtet fremtidige omorganiseringer og udskiftninger i ledelse og medarbejdere. Vi lænede os op ad Sune Bjørn Larsens forskning på området⁶³, og ville afslutte projektet med et produkt vi alle havde været med i og et produkt, vi kunne være stolte af. Vi ville skrive denne bog.

På Magnoliegården havde vi et ønske om at forbinde teori og praksis på en ny måde. Vi skulle bevæge os fra at have et teoretisk og pædagogisk koncept, der skulle implementeres, til at arbejde aktivt, eksperimenterende og case-baseret. Vi ved, at implementering ikke blot er en passiv overførsel af viden til praksis, og at op mod 70% af forandringstiltag ikke bliver implementeret med traditionelle implementeringstilgange⁶⁴.

⁶³ Larsen, 2017, 2020.

⁶⁴ Balogun

På autismeområdet har professor Kjeld Høgsbro ligeledes peget på en række problemer omkring implementeringen og brugen af autismespecifikke metoder i praksis. I forhold til problemerne vurderer han, at der er:

ikke tale om banale mangler i den pædagogiske forståelse, der kan løses gennem en informations- og efteruddannelsesvirksomhed blandt personalet. Der er heller ikke tale om simple problemer vedrørende implementering af pædagogiske principper. Der er i højere grad tale om mere grundlæggende problemer i den dominerende forståelse af beboernes problemer og den støtte, de har behov for. Dette gennemgående problem inden for området peger på et behov for en teoretisk såvel som en praktisk-eksperimentel indsats, som kunne stille kritiske spørgsmål til udbredte paradigmer og vise nye veje for den pædagogiske praksis⁶⁵.

I et nyligt udkommet temanummer om Low Arousal beskrev én af artiklerne to standardiserede implementeringsindsatser på følgende måde:

Efter tre års implementeringsindsats ... viste det sig på tværs af de 14 deltagende opholdssteder

⁶⁵ Høgsbro, 2012, s.130

vanskeligt med kvantitative målinger at dokumentere effekten ved de to programmer⁶⁶.

Det bekræfter Kongsgaards pointe om, at evidens-begrebet og antagelserne om, at metoder kan kopieres og gentages på tværs af kontekster, ikke kan kopieres fra dét naturvidenskabelige paradigme, det er udsprunget fra. Så i stedet for at implementere Low Arousal i en lineær proces har vi arbejdet eksperimenterende med implementeringen ved at udforske vores egen praksis gennem løbende supervision og faglig vejledning for at skabe en Bedre Begrundet Praksis.

Ledelsens læring

Det er med projektet blevet klart for ledelsen, at vi må acceptere, at hverdagen er kompleks, og der er faktorer, vi ikke kan styre. Vi lægger en masse planer, laver aftaler og forsøger at håndtere fremtiden, men det går ikke altid helt som planlagt. Implementeringsfasen har haft glæde af en pragmatisk tilgang, hvor vi har løst problemer, efterhånden som de opstod. Vi har indgået i drøftelser, der tog udgangspunkt i Low Arousal tilgang og etik, og har accepteret, at løsninger altid skal tilpasses det enkelte anbragte barn. Dilemmaer kan ikke løses med planer, strukturer eller regler alene, men må også gå gennem fordybelse i teori, metoder, erfaringer, drøftelser og afprøvninger i praksis. Vi skal turde bruge egne og andres erfaringer. Vi skal turde lære af dem, og

⁶⁶ Hansen, Kaspersen og Pöckel, 2021, s.62

det kan vi først, når der er en høj grad af psykologisk tryghed, hvor nysgerrighed, kommunikation og faglig åbenhed overfor hinanden er til stede.

I sagens natur er vi derfor stadig usikre på, om vi med udgivelsen af bogen har fået implementeret det, vi gerne ville. Har vi nået vores mål, og hvornår er vi egentlig i mål? Dette er nemlig det grundlæggende paradoks i Bedre Begrundet Praksis. Det er kun, når vi stiller spørgsmål ved, om det vi laver, er godt nok, at det muligvis er godt nok. Forløbet har affødt faglig nysgerrighed på nye områder, hvor vi har behov for at blive klogere. Vi oplevede, at flere medarbejdere fandt faglige kurser eller lignende for at blive klogere på deres praksis. F.eks. havde vi en pædagogisk udfordring med at forstå en anbragts seksualitet, og flere medarbejdere tog i deres fritid til et foredrag og havde input til behandlingen og den pædagogiske tilgang med hjem. Dette var et stort bidrag til den bedre begrundet praksis.

Vi kan konstatere, at projektet og arbejdet med udgivelsen af denne bog har været et forløb, hvor vi alle er kommet tættere på hinanden, vores sprog har en fælles retning, hvor vi taler om vigtigheden i, at vi alle deler tavs viden og kommunikerer med hinanden for at finde de bedste løsninger for børnene.

KAPITEL 6 - ETIK

Jeg kan mærke at mit syn på børnene er blevet anderledes, og jeg føler, at jeg i større grad vil tage en ekstra tørn for det enkelte barn

Ovenstående blev sagt af en medarbejder, da vi talte om vores erfaringer i dette udviklingsprojekt. Det er en god opsummering af, hvad der er vigtigt i udviklingsprojekter. At vi skal finde energi og motivation til at arbejde med børnenes udvikling og få øje på nye handlemuligheder – også når vi føler os afmægtige og uenige. Når det er sagt, så er det ikke en idyllisering af at være hverken afmægtig eller uenig. Det er blot en erkendelse af, at uenighed er en uomgængelig del af pædagogisk praksis.

Anerkendelse

I kapitel 3 argumenterede vi netop for, at det er selve kernen i anerkendelsen af andre mennesker, at vi tager dem alvorligt ved at dele vores reaktioner og oplevelser med dem. Alle har brug for at opleve sig set, hørt og forstået – men også hensynsfuldt forstyrret. Denne forståelse af anerkendelse⁶⁷

⁶⁷ Som bl.a. er beskrevet af Ricoeur

tager udgangspunkt i, at vi som mennesker grundlæggende er sociale – og at vi kun kan kende os selv gennem anerkendelse fra andre mennesker. På den måde er en tilstræbelse af ærlige og hensynsfulde reaktioner overfor vores medmennesker – kollegaer såvel som børnene – ikke bare noget vi kan vælge at gøre. Det er en etisk forpligtelse. Dette er kernen i en omsorgsetik: At vi tager andre mennesker alvorligt og deler vores reaktioner, følelser og tanker med dem på hensynsfulde måder – både det, der er svært, og det, der er lettere at dele. Vi misforstår ofte loyalitet til at handle om at være enige. Men ifølge filosofen Hannah Arendt handler loyalitet snarere om tilliden til at være ærlige og i opposition, når dette er nødvendigt. Det kalder hun for *loyal opposition*. Børnene har brug for, at vi kan være uenige og i opposition til hinanden, så vores beslutninger bliver udfordret og afprøvet.

En del af det etiske grundlag er også, at alle ønsker en arbejdsplads, der er præget af høj faglighed og høj etik. Ingen ønsker at gøre noget, der er forkert. I arbejdet med sårbare børn har jeg endnu til gode at møde nogen, som ikke ønskede at lykkes med arbejdet. I mange organisationer er billedet på etik desværre blevet til, at det er noget, man kan skrive ned og implementere. Men vi kan ikke *bare* implementere etik. Umiddelbart kan det ellers virke både effektivt og tillokkende at tage etiske udsagn, der er fornuftige og virksomme andre steder og overføre det til ens eget tilbud. En *copy-paste-tilgang*. Men desværre virker det ikke.

For etik er meget mere end dét, vi kan aftale og skrive ned. Selve ideen om, at vi kan implementere etik, hviler på en antagelse om, at ideer direkte kan overføres fra papir på et

skrivebord og ud i den daglige praksis. Som et alternativ til copy-paste-tilgangen vil vi præsentere vores erfaringer med at udvikle etik i fællesskab i det konkrete arbejde.

Low Arousal etik

I arbejdet med denne læringsbog har vi arbejdet med et etisk grundlag, som vi løbende har diskuteret. Det er vigtigt for os, at et etisk grundlag ikke behandles som en facitliste, men at det får os til at tænke over – og tale sammen om - det vi gør i vores hverdag. Dette etiske grundlag handler både om os som professionelle og om børnene.

- Find altid ud af, hvem der har et problem
- Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det
- Den, der tager ansvar, kan påvirke
- Mennesker gør det, der giver mest mening for dem i situationen
- Alle gør, hvad de kan for at bevare selvkontrollen
- Affekt smitter
- Konflikter består af løsninger⁶⁸

Det er vigtigt, at det ikke bliver en facitliste, der kan afgøre, hvad der er rigtigt og forkert. Når vi arbejder med etik, skal vi holde fast i, at verden er kompleks, og vi skal acceptere, at der ikke findes simple løsninger på komplekse etiske

⁶⁸ Listens punkter er blandt andet inspireret af Dewey, Hejlskov og Abild samt Greene.

problemstillinger. Vi skal ikke forsøge at gøre vores komplekse arbejde simpelt. Hvis vi vil gøre en forskel, skal vi ikke reducere og simplificere verden⁶⁹.

Et etisk grundlag er et udgangspunkt for samtaler og fælles refleksioner – helst sammen med børnene. Det handler om at være sammen, lytte til hinanden, forsøge at forstå hinanden og blive klogere, når vi er uenige. Børnene har brug for, at vi får tænkt så mange forskellige tanker om deres liv som muligt. For på den måde kan vi få flest ideer og fagligheder i spil. Det er gennem uenighed, at vi bliver klogere. Så vi har øvet os i at være uenige på gode måder. I casen hvor en medarbejder stillede spørgsmål ved, om de egentligt kunne lide et barn, gav dette mulighed for at finde nye måder at hjælpe barnet på. Vi har ofte søgt tilbage til, hvad der er årsagerne til børnenes handlinger – hvad der ligger under vandoverfladen i isbjerget – og hvordan vi kan hjælpe børnene. Vi har brugt Tove Ditlevsens fine digt til at snakke om hvorfor og hvordan vi holder af alle børnene på Magnoliegården:

Børn

*Mit hjerte elsker alle de umuligste børn,
de som ingen holder af og ingen kan forstå.
Lyvebørn og stjælebørn og løftebryderbørn,
de børn som alle voksne folk er meget vrede på.
Mit hjerte ynder ikke disse pyntehavebørn,
der står i bed og intet ved om synd og bittert savn.
De børn som voksne holder af og klipper pænt i form,
og som med ren samvittighed tør nævne Gud ved navn.*

⁶⁹ Mowles s.10.

*Den kender mest til kærlighed, som aldrig mødte den.
Om dyden ved den lastefulde mere end nogen tror.
Mit hjerte hader pæne voksnes hækkeklippesaks.
Det er på vilde buske verdens sjældne blomster gror⁷⁰*

Etik i hverdagen

På Magnoliegården har vi arbejdet med at acceptere, at etiske problemstillinger er komplekse, og at vi skal blive gode til at indgå i samtaler om dette. Det har ligget os på sinde, at etik bliver en del af hverdagen, så det ikke bliver endnu et fint oplæg, der ryger ind i reolen uden at blive brugt. I arbejdet med etik har vi taget udgangspunkt i en række antagelser, som er alternativer til *copy-paste* tilgangen. Disse antagelser handler om følgende:

- at verden grundlæggende er uforudsigelig og foranderlig.
- at etik er ikke noget, vi har - det er noget, vi gør.
- at vi udvikler os, når vi deltager i fællesskaber, hvor vi undersøger, hvad det er, vi gør, og hvorfor vi gør det.

Vi har trukket på filosofien og den pædagogiske tænker John Dewey. Det var Deweys standpunkt, at alt skal ses i forhold til den konkrete kontekst. Det gælder for etik, teorier og metoder. De kan aldrig løsrides fra den praksis, de er opstået og fungerer i. Etik vil derfor altid være tæt forbundet med en

⁷⁰ Ditlevsen, Tove, 1973

konkret praksis. Dewey taler således imod en standardisering af etik, metoder og pædagogiske grundlag. Han brugte søkort som sammenligning:

*Søkortet fortæller ikke, når alt kommer til alt,
hvor sømanden er, eller hvor han skal sejle hen.
Det er en hjælp i hans analyse af, hvad der skal
til for at navigere⁷¹*

På samme måde er etik en hjælp i analysen af, hvad vi skal gøre i hverdagen. På Magnoliegården ville vi arbejde med Low Arousal-etik på en måde, der passede til og kunne bruges i vores hverdag. Vi tog udgangspunkt i Low Arousal-etikken, beskrivelser af værdier og etik på området og vores øvrige erfaringer. Etik handler om at tale om dilemmaer og usikkerheder fremfor at forsøge at skabe en opskrift på, hvad der skal gøres. På den måde kommer etik til at handle om, at vi både kan samtale om ting, der lykkes og ting, der ikke lykkes. Om ting der er svære, og om ting der er lettere. For sådan er hverdagen. Den er fyldt med modsætninger og en masse rod, der falder uden for det, vi har beskrevet. Det kræver mod, tillid og et stærkt fællesskab at stå ved alt det svære.

Filosoffen Ricoeur har lavet en brugbar opdeling af moral og etik, hvor *moral* er beskrivelsen af universelle regler om *det rigtige*. Sådan har vi betragtet Low Arousal-etikken, som vi har beskrevet den i punkterne herover. Vi er alle enige om, at

⁷¹ Dewey, 1891, s. 194. Egen oversættelse.

dette er gode moralske regler. Overfor dette har han beskrevet *etik*, som vores praktiske beslutninger om *det gode*. Etske beslutninger i vores praktiske pædagogiske hverdag hviler ikke alene på moralske regler, men er også guidet af den enkeltes praktiske dømmekraft, hvor omsorg for det konkrete medmenneske tilbyder måder at reflektere, diskutere og handle i den konkrete situation⁷². Det kan indimellem være svært og ubehageligt at være usikker på, hvad der er *det gode* at gøre i en situation, men det er vigtigt at anerkende og acceptere, at dette ikke er fordi, der er noget galt med vores moralske kompas. Det er fordi, hverdagen er kompleks, og fordi flere gode værdier kan være på spil og i modsætning til hinanden på samme tid. Det kan f.eks. være omsorgsfuldt at lyve for andre indimellem (det kan være den *gode* handling), selvom vi som udgangspunkt er enige om, at det er forkert at lyve (det er *rigtigt* ikke at lyve). Forskeren Tom Vine har sagt at: "Usikkerhed driver muligheden for udforskning"⁷³ og det har vi forsøgt at tage til os.

Vi har brugt et hverdageksempel fra en almindelig folkeskole til at snakke om, hvordan vi kan navigere i afmagt, usikkerhed og etisk stillingtagen i vanskelige situationer. Eksemplet handler om en chips pose, som en gruppe større drenge havde kastet fra sig i en skolegård. En lærer så det og stod pludselig i det vanskelige dilemma, at hun ville få svært ved at få drengene til at samle det op, fordi drengene formentligt ville føle dette som et ansigtstab overfor hinanden. Alligevel gik læreren hen mod dem og sagde højt: "I tabte vist noget, som

⁷² Larsen, 2020

⁷³ Vine, 2018. p.288

egentligt skal i skraldespanden". Drengene skyndte sig fnisende væk, og læreren stod i et nyt dilemma, for det ville være håbløst at forsøge at forfølge dem, men samtidig for vagt at lade situationen gå ubemærket hen. Hun valgte derfor selv at samle posen op og kommentere højt til drengene (og dermed til alle de andre børn der var i nærheden): "Det dér er ikke i orden – det følger jeg op på". Det gode ved eksemplet er lærerens insisteren på at gøre noget. Selv om hun ikke fik drengene til at putte chips posen i skraldespanden (hvilket havde været umuligt), fik hun signaleret en vigtig etisk værdi til drengene og til alle andre, og det er – som oftest – den mulighed, vi har. Vi skal altid huske, at tilkendegivelsen af vores holdninger er en vigtig etisk handling – også selvom vi ikke kan "løse" den konkrete situation. Det kræver ofte mod at handle i situationer, hvor vi ved, at vi ikke altid kan følge situationen til dørs.

Modighed er ikke altid som et brøl. Nogle gange er det bare en lille stemme, der siger: Prøv igen i morgen⁷⁴.

Spørgsmål til refleksion

- Hvordan har du etiske drøftelser i din hverdag?
- Find et perspektiv, du er helt uenig i. Sæt dig sammen med dem, du er uenig med og udfyld sammen dilemmadiagrammet.

⁷⁴ Radmacher i Brahm, 2017, s. 10. Egen oversættelse

Denne bog slutter med et citat af Judith Butler, som formulerer etikken, forpligtelsen og usikkerheden ved at engagere sig i andre mennesker på denne smukke måde:

Det vigtigste ved at være menneske er formentligt, at vi anerkender, at vi er etisk forpligtede til at sætte os selv i spil i de øjeblikke, hvor vi er usikre. Villigheden til at se os selv som fejlbarlige og ufærdige i vores relation til andre udgør vores mulighed for at være mennesker. At føle sig usikker og opleve sig ufærdig i relationen til et andet menneske kan være ubehageligt, men det er også dér, hvor vi bliver set, hørt, taget alvorligt og bevæget⁷⁵.

⁷⁵ Butler, 2005, s.136 egen oversættelse.

LITTERATURLISTE

- Andreasen, Rebekka (2014) Drop symptombehandling og se helheden. *Autismebladet* 05
- Balogun, Hope, Johnson, Scholes, Kevan (2003) *Exploring Strategic Change*. FT Prentice Hall.
- Birkmose, Dorthe (2020). *Når gode mennesker handler ondt*. Syddansk universitetsforlag.
- Butler, Judith (2005) *Giving an account of oneself*. Fordham University Press. New York.
- Dewey, J. (1891). Moral Theory and Practice. *International Journal of Ethics*, 1(2), pp. 186-203
- Ditlevsen, Tove (1973). Det runde værelse. Gyldendal.
- Edmondson (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. Vol.44, nr.2).
- Edmondson (2012) *Teaming. How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the knowledge Economy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmondson, Amy (2003) Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-level Lens. Kapitel 10 i bogen *“Trust and Distrust In Organizations: Dilemmas and Approaches”*
- Elias, N. (1978). *What is sociology?* New York: Columbia University Press.
- Elvén, Bo Hejlskov (2021) Verdens ældste pædagogiske debat. *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.
- Fleicher, A. & From Käte (2015). Eksekutive funktioner hos børn og børn.

- Greene, Ross (2017) *Det eksplosive barn*. Pressto.
- Grøn­bæk, Stine og Kragh, Jesper Vaczy (2020). *Erfaret magt*. Syddansk universitetsforlag.
- Hagelquist (2015). *Mentaliseringsguiden*. Hans Reitzels Forlag
- Hansen, Kaspersen og Pöckel (2021) Implementering af dokumenterede programmer – hvad er udbyttet for den pædagogiske praksis? *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.
- Hejlskov og Abild (2015) *Adfærdsproblemer i psykiatrien*. Dansk Psykologisk Forlag
- Høgsbro (2012). *Når grænserne udfordres: Arbejdsbelastninger og pædagogiske udfordringer i specialpædagogiske boenheder*. Aalborg Universitet. [https://vbn.aau.dk/da/publications/naar-graenserne-udfordres\(734b00e5-8286-4006-a378-9e356a6dcb26\).html](https://vbn.aau.dk/da/publications/naar-graenserne-udfordres(734b00e5-8286-4006-a378-9e356a6dcb26).html)
- Jacobsen, et. al. (2015). A mentalization-based treatment approach to caring for youth in foster care. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*. Volume 14, 2015 - Issue 4
- Jensen og Corneliussen (2021). At tage ansvar er noget vi gør sammen. *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.
- Kongsgaard og Rod (2018) *Bedre Begrundet Praksis*. Samfundslitteratur.
- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2017) "Pædagogisk grundlag – sådan ét skal vi da også have". *Tidsskriftet Relationel Praksis*. Oktober 2017. Forlaget Mindspace.

- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2017). *At lede efter kompleksitet*. Forlaget Mindspace.
- Larsen, Sune Bjørn (2020) *Are you impressed?* Doctor-afhandling fra Hertfordshire University
- Larsen, Sune Bjørn; Sunesson, Micki Kaa Sonne og Bjørn, Marie Louise (2021) Følelser som data. Kognition og pædagogik. 31.årgang nr.119.
- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2022) *Absent but implicit*.
- Munk, Karen Pallesgaard (2012). *Coping*. Århus Universitetsforlag.
- Mowles, Chris (2011). *Rethinking Management - Radical Insights from the Complexity Sciences*. Ashgate Publishing Group.
- Radmacher, M.A. i Brahm, M.H. (2017). *Seeking to control enterprise with architecture*. London, Hertfordshire University, afhandling fra Doctor of Management.
- Ricoeur (1992) *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scott, James (2007). *Domination and arts of resistance*. Duke University Press.
- Socialstyrelsen (2017). Materiale udarbejdet i samarbejde med SOPRA. <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/la2-2013-metodemanual-til-forebyggelse-af-vold-og-fremme-af-trivsel-pa-botilbud>
- Stacey, Ralph (2003). *Complexity and group processes: A radically social understanding of individuals*. Oxfordshire: Routledge.
- Vine, T., Clark, J., Richards, S., & Weir, D. (2018). *Ethnographic research and analysis: Anxiety, identity and*

self. Ethnographic Research and Analysis: Anxiety, Identity and Self. London: Palgrave Macmillan.

- Ørsted, Christian (2020). *Fatale forandring*. People's Press

BILAG 1 WAYS OF COPING

Lazarus & Folkman's: Ways of Coping (revised)

Dansk oversættelse:

Rev. Januar 2016

Vælg en bestemt situation, hvor dit stressniveau blev aktiveret. Tænk på denne ene situation, mens du læser hvert enkelt udsagn og vurderer, i hvilken grad du anvendte den beskrevne copingstrategi, i netop denne situation.

Vurder ud fra følgende:

0=ikke anvendt

1= anvendt ganske lidt

2=anvendt en del

3=anvendt meget

- ___ 1. Jeg koncentrerede mig bare om, hvad jeg skulle gøre - det næste skridt.
- ___ 2. Jeg forsøgte at analysere problemet for at forstå det bedre.
- ___ 3. Jeg koncentrerede mig om mit arbejde eller anden aktivitet, for at tænke på noget andet.
- ___ 4. Jeg følte, at tiden ville gøre en forskel - det eneste at gøre var at vente.
- ___ 5. Forhandlede eller søgte at opnå kompromis for at få noget positivt ud af situationen.
- ___ 6. Jeg gjorde noget som jeg ikke troede, ville virke, men i det mindste gjorde jeg noget.
- ___ 7. Forsøgte at få personen til at ændre hans eller hendes opfattelse.
- ___ 8. Talte med nogen for at finde ud af mere om situationen.
- ___ 9. Kritiserede mig selv.
- ___ 10. Forsøgte at undgå at brænde mine broer, men at holde en dør åben.
- ___ 11. Håbede der ville ske et mirakel.
- ___ 12. Fulgte skæbnen; nogle gange er jeg bare uheldig.
- ___ 13. Fortsatte som om intet var hændt.
- ___ 14. Jeg forsøgte at holde mine følelser for mig selv.

Vurder ud fra følgende:

0=ikke anvendt

1= anvendt ganske lidt

2=anvendt en del

3=anvendt meget

- ___ 15. Forsøgte at se lyst på tingene.
- ___ 16. Sov mere end normalt.
- ___ 17. Jeg udtrykte vrede overfor den person/de personer, der forårsagede problemet.
- ___ 18. Accepterede sympati og forståelse fra nogen.
- ___ 19. Jeg sagde ting, til mig selv, der fik mig til at føle mig bedre.
- ___ 20. Jeg blev inspireret til at være kreativ.
- ___ 21. Jeg forsøgte at glemme det hele.
- ___ 22. Jeg fik professionel hjælp.
- ___ 23. Jeg ændrede mig på en god måde, jeg voksede som person.
- ___ 24. Jeg ventede på at se, hvad der ville ske, før jeg gjorde noget.
- ___ 25. Jeg undskyldte eller gjorde noget andet for at løse situationen.
- ___ 26. Jeg lavede en handlingsplan og fulgte den.
- ___ 27. Jeg accepterede den næst bedste løsning.
- ___ 28. Jeg udtrykte mine følelser.
- ___ 29. Jeg indså, at jeg selv var en medvirkende årsag til problemet.
- ___ 30. Jeg lærte noget af situationen, kom klogere ud af den end ind i den.
- ___ 31. Talte med nogen, der kunne gøre noget konkret ved problemet.
- ___ 32. Trak mig væk fra situationen et stykke tid, prøvede at hvile eller holdt fri.
- ___ 33. Forsøgte at få det bedre ved at spise, drikke, ryge, tage stoffer, medicin etc.
- ___ 34. Tog en stor chance eller gjorde noget meget risikabelt.

Vurder ud fra følgende:

0=ikke anvendt

1= anvendt ganske lidt

2=anvendt en del

3=anvendt meget

- ___ 35. Forsøgte ikke at handle for hurtigt, og ikke at følge min første indskydelse.
- ___ 36. Fandt ny tro.
- ___ 37. Jeg holdt ryggen rank, for ikke at tabe ansigt.
- ___ 38. Genopdagede, hvad der er væsentligt i livet.
- ___ 39. Ændrede på noget, således at situationen ville blive løst.
- ___ 40. Generelt undgik jeg at være sammen med andre mennesker.
- ___ 41. Lod mig ikke gå på; nægtede at tænke for meget på det.
- ___ 42. Jeg bad om råd hos en ven eller nær, som jeg respekterer.
- ___ 43. Fortalte ikke andre om, hvor slemt det var.
- ___ 44. Så lyst på situationen; nægtede at tage det for alvorligt.
- ___ 45. Talte med nogen om, hvordan jeg havde det.
- ___ 46. Stod fast og kæmpede for det, jeg ønskede.
- ___ 47. Lod det gå ud over andre mennesker.
- ___ 48. Jeg brugte mine tidligere erfaringer. Jeg har stået i en lignende situation før.
- ___ 49. Jeg vidste, hvad der måtte gøres, så jeg gjorde en øget indsats for at få tingene til at fungere.
- ___ 50. Nægtede at tro, at det var sket.
- ___ 51. Jeg lovede mig selv, at tingene ville blive anderledes næste gang.
- ___ 52. Fandt på forskellige løsninger på problemet.
- ___ 53. Accepterede situationen, da intet kunne gøres.
- ___ 54. Jeg prøvede at undgå, at mine følelser påvirkede andre ting for meget.

Vurder ud fra følgende:

0=ikke anvendt

1= anvendt ganske lidt

2=anvendt en del

3=anvendt meget

- ___ 55. Ønskede, at jeg kunne ændre det, der var sket eller hvad jeg følte.
- ___ 56. Jeg ændrede noget ved mig selv.
- ___ 57. Jeg dag-drømmede eller forestillede mig et bedre tidspunkt eller sted, end der hvor jeg var.
- ___ 58. Jeg ønskede, at situationen ville forsvinde eller på anden måde være overstået.
- ___ 59. Jeg havde fantasier eller ønsker om, hvordan tingene kunne blive.
- ___ 60. Jeg bad en bøn.
- ___ 61. Jeg forberedte mig på det værste.
- ___ 62. Jeg gennemgik for mig selv, hvad jeg kunne sige eller gøre.
- ___ 63. Jeg tænkte på en person, jeg beundrer og hvordan han/hun ville have tacklet situationen, og brugte det som model.
- ___ 64. Jeg forsøgte at se situationen fra den anden persons perspektiv.
- ___ 65. Jeg mindede mig selv om, hvor meget værre situationen kunne have været.
- ___ 66. Jeg motionerede.

Scoring Ways of Coping

8 Coping Skalaer: 50 items max. 150.

Skala 1: Konfronterende max 18 (P)

6.
7.
17.
28.
34.
46.

Total: _____

Skala 2: Selv-kontrollerende max. 21 (P)

10.
14.
35.
43.
54.
63.
64.

Total: _____

Skala 3: Planlagt problemløsning max. 18 (P)

1.
26.
39.
48.
49.
52.

Total: _____

Skala 4: Distancerende max. 18 (E)

12.
13.
15.
21.
41.
44.

Total: _____

Skala 5: Acceptere ansvar max. 12 (E)

9.
25.
29.
51.

Total: _____

Skala 6: Undgåelse max. 24 (E)

11.
16.
33.
40.
47.
50.
58.
59.

Total: _____

Skala 7: Positiv revurdering max. 21 (E)

20.
23.
30.
36.
38.
56.
60.

Total: _____

Skala 8: Søge social støtte max. 18 (E/P)

8.
18.
22.
31.
42.
45.

Total: _____

Scoring Ways of Coping

Noter datoen for scoringen. Overfør den totale sum fra hver skala i skemaet.

Skala	Dato	Dato	Dato	Dato	Dato
Evt. stikord til at huske begivenheden ud fra					
1 (max. 18)					
2 (max. 21)					
3 (max. 18)					
4 (max. 18)					
5 (max. 12)					
6. (max. 24)					
7. (max. 21)					
8. (max. 18)					

Skala 1: Konfronterende max 18 (P)

Skala 2: Selv-kontrollerende max. 21 (P)

Skala 3: Planlagt problemløsning max. 18 (P)

Skala 4: Distancerende max. 18 (E)

Skala 5: Acceptere ansvar max. 12 (E)

Skala 6: Undgåelse max. 24 (E)

Skala 7: Positiv revurdering max. 21 (E)

Skala 8: Søge social støtte max. 18 (E/P)

BILAG 2 TRYGHEDSPANEN

MIN TRYGHEDSPLAN NAVN _____ PATO _____

UDLØSENDE ÅRSAGER

MIN AFREDD OG MINE FØLELSER	JEG GØR: JEG FØLER:	JEG GØR: JEG FØLER:	JEG GØR: JEG FØLER:
FAGPROFESSIONEL STØTTE	GØR MERE AF: LAD VÆRE MED:	GØR MERE AF: LAD VÆRE MED:	GØR MERE AF: LAD VÆRE MED:
MINE MESTRINGSSTRATEGIER	JEG KAN:	JEG KAN:	JEG KAN:

BILAG 3 STRESS-PROFILEN

Stress-profil

1. Beskriv hvilke stressorer der belaster barnet?
2. Kom med eksempler på hvordan I, som personale, kan være medvirkende til at stresser barnet? (affektsmitte, forstyrrelse, uorden, kontrol)
3. Årsager til stress i barnets liv
4. Beskriv hvilke coping strategier barnet aktuelt benytter (kom med eksempler)
5. Beskriv hvor meget kontrol barnet har over sit liv (kom med eksempler på situationer)

Stress-reduktionsplan

1. Hvad kan være med til at virke stressreducerende for barnet (interesser, motivation, pædagogik, miljø, sensorisk mv)
2. Kom med eksempler på hvordan du/I som personale kan være medvirkende til at reducere stress hos barnet
3. Hvad gør barnet selv for at reducere sin stress?
4. Hvilke områder vil vi som personalegruppe være nysgerrige på at undersøge hos barnet (interesser, motivation, trivsel, søvn mv)
5. Hvad kan barnet få mere kontrol over i sit liv?

BILAG 4 – WAYS OF COPING-REFLEKSIONSMODEL

Baggrund

Nedenstående spørgsmål er udarbejdet til at teams kan reflektere over de professionelles egne copingstrategier. Skemaet tager udgangspunkt i, at alle i teamet har udfyldt skemaet "Ways of Coping" mindst 2 gange og derved er bekendt med egne coping strategier.

Husk at coping består af tre elementer, og at vi skal kunne stille spørgsmål ved alle tre områder:

- Vurdering (hvad oplever vi?)
- Betydning (hvilken betydning fik det for os?)
- Muligheder (hvilke muligheder havde vi for at håndtere det?)

Proces

Reflekter over og præsenter følgende for dine kollegaerne:

- Hvilke coping strategier anvender jeg, når jeg oplever belastninger i mit arbejde?

Drøft fælles

- Vurderingsprocesser:
 - Hvad vurderer vi hver især som belastende?
- Betydning:
 - Hvorfor opleves det som belastende? Er dette ens for alle? Hvordan kan vi hjælpe hinanden med at skabe ny betydning i de ting som er belastende?
- Muligheder:
 - Hvordan skaber vi flere handlemuligheder i de situationer, der belaster os hver især?

Prøvehandlinger

- Hvad skal vi eksperimentere med og forsøge at gøre anderledes?

BILAG 5 – PLAN B

Plan B (samarbejdsbaseret problemløsning). Den professionelle:

1. Bruger sin empati og ser, hvad barnet er optaget af, og viser at vi har set vedkommende
2. Reflekterer over hvilke manglende færdigheder hos barnet, som skaber adfærden
3. Definerer hvad problemet er
4. Inviterer til at vi løser problemet *sammen*

BILAG 6 – RØD/GRØN-SPØRGEGUIDEN

1. Det røde perspektiv: Beskriv en situation hvor jeg var i det røde perspektiv.
2. Reaktion: Hvilken følelse gav det mig? (f.eks. afmagt, skuffelse eller inkompetence)
3. Lykkedes jeg med at skifte til det grønne perspektiv i situationen?
 - a. Hvordan?
 - b. Har vi andre eksempler hvor vi er lykkedes med at skifte til det grønne perspektiv?
4. Hvad gør/gjorde barnet for at løse sit problem (og hvad er problemet for barnet)