

Low Arousal på Søgårdsskolen

– teori og erfaringer



Low Arousal
på Søgårdsskolen
– teori og erfaringer

Low Arusal på Søgårdsskolen - teori og erfaringer

Skrevet af Lene Møllgaard med inspiration fra læringsbogen:
'Low Arousal og udsatte borgere' og med skriftlige bidrag fra:

Sune Bjørn Larsen
Jakob Vester-Tidemann
Rikke Darré
Maja Mattsson
Susanne Kølle
Inger Koldsø
Vibse Höesch
Lærke Svinth
Frank Hugsted
Kim Helweg-Møller
Lene Karlsen
Annelise Lund
Karen Hjort
Maria Rakel Thomte

Udgivet den 28. marts 2019 af medarbejdere og ledere på Søgårdsskolen i samarbejde med Sune Bjørn Larsen og Lene Møllgaard.

Omslag baggrundsbillede: Jacob Bruun

Illustrationer: Sune Bjørn Larsen

Opsætning og tryk: Fjerritslev Tryk

Konsulenterne og organisationen har fælles rettigheder til at bruge bogen og bogens indhold, samt til at videreudvikle bogen. Søgårdsskolen er afsender af den samlede bog, mens konsulenterne (og øvrige bidragydere) er afsendere af de konkrete elementer i bogen.

FORORD

Low Arousal på Søgårdsskolen beskriver, hvordan vi implementerer Low Arousal som en grundsten i skolens pædagogiske grundlag.

Vi ønsker med denne bog at belyse de mange succeser, vi har fået undervejs, men også de udfordringer, som uundgåeligt følger, når vi ændrer på tilgangen i hverdagen.

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.

Vi vil gerne takke medarbejderne på Søgårdsskolen, der hver dag arbejder for at sikre faglig og social udvikling for vores elever.

Vi håber, du med dette indblik i vores verden bliver inspireret til at arbejde med Low Arousal, hvis du ligesom os har en hverdag blandt sårbare børn og unge.

Også en særlig tak til Lene og Sune, hvis indsats har været fuldstændig afgørende.

Rigtig god fornøjelse med læsningen – og med at lære.

Ledelsen

LOW AROUSAL LÆRINGSBOG

FORORD	3
INDLEDNING	9
Bogens indhold	10
Bogens tilblivelse	10
Kapitel 1 – Low Arousal for eleverne.....	13
Vi ønsker at bevare kontrollen over os selv og situationen.....	13
Arousal og stress.....	13
Vi gør hvad vi kan for ikke at miste kontrollen.....	14
Affektmodellen	15
Stressmodel	16
Tryghedsplanen	17
Ny morgenrutine	19
Stress-profilen.....	20
Grundlæggende belastninger	21
Situationsbestemte belastninger	21
Det man har fokus på, virker	22
Målgruppen.....	25
Vi ønsker at samarbejde og møde krav, når vi kan.....	26
Hjernen	28
De eksekutive funktioner	28
Spørgsmål til refleksion.....	29

Kapitel 2 – Low arousal for medarbejderne.....	31
Den professionelle ansvar	31
Fælles referenceramme.....	31
Vi påvirkes af andres affekt	32
Det er os, der skal tilpasse os	33
Plan B – Samarbejdsbaseret problemløsning	35
”Det kommer ikke til at ske...”	36
Coping	39
Fire typiske copingstrategier	39
Vi er blevet opmærksomme på egne reaktionsmønstre... ..	41
Ways of coping	43
Dokumentation	43
Kollegial feedback.....	43
Spørgsmål til refleksion.....	45
Kapitel 3 - Etik	47
Low Arousal etik	47
Dilemmadiagrammet – så vi er sikre på, at vi er uenige	49
Dilemmadiagrammet bruges i situationen med Jeppe således:	50
Etik i hverdagen	52
Magt.....	53
Spørgsmål til refleksion.....	54
Kapitel 4 – Implementering og ledelse af Low Arousal	55
Baggrund	55
Undervisning & workshops.....	58

Erfaring fra arbejdet i workshops på Søgårdsskolen	60
Implementering af Low Arousal etik frem for skemaer.....	61
Low Arousal i samspil med andre pædagogiske metoder	61
Læringsbogen – implementering i praksis	63
Mobiltelefoner forstyrrede det sociale samvær i klassen	64
AI implementering er svær	66
Forældresamarbejde.....	67
Det fortsatte arbejde	68
Dilemmaer	68
Spørgsmål til refleksion.....	69
Litteraturliste	71
Bilag 1 Ways of Coping	73
Bilag 2 Tryghedsplanen	79
Bilag 3 Stress-profilen.....	80
Bilag 4 – Ways of Coping-Refleksionsmodel.....	82

INDLEDNING

Vi har arbejdet med implementering af Low Arousal siden starten af 2018 og har skrevet denne bog om vores arbejde. Læringsbogen indeholder beskrivelser af Low Arousal og hvordan vi har implementeret det som en del af vores pædagogiske grundlag på Søgårdsskolen. Bogen indeholder beskrivelser af vores arbejde med eleverne i praksis, og det arbejde vi selv skal gøre for at kunne hjælpe, støtte og forstå eleverne og deres adfærd bedst muligt.

”Formålet er at skabe en fælles faglig viden og reference, der sikrer fundamentet for den specialpædagogiske praksis på hele skolen.”¹

Vi arbejder med elever, der er bevilget skoletilbud i specialregi hos os, fordi de har et behov for en særlig støtte, opmærksomhed og tilgang for at lære. Mange af eleverne er diagnosticeret med en eller flere psykiatriske diagnoser eller har på anden måde et dokumenteret behov for et specialiseret læringsmiljø. Fælles for eleverne er, at de har et omfattende behov for støtte og hjælp i dagligdagen.

Bogen er skrevet i fællesskab med medarbejdere, ledelse og konsulenter, der alle har stor interesse i at støtte og hjælpe vores sårbare og udsatte elever til at få de bedste forudsætninger for et godt liv.

Bogen er fyldt med refleksioner over, hvad vi har gjort. Nogle gange lykkedes arbejdet over al forventning. I de tilfælde har Low Arousal været en kæmpe hjælp for alle, både elever og medarbejdere. Men andre gange er det ikke lykkedes helt så godt. Det var der mange gode grunde til, for sådan er det også, når uforudsigeligheder med fx

1 Søgårdsskolens strategi og handleplan 2017-2018

sygdom, manglende ressourcer og opsigelser rammer os. Virkeligheden og hverdagen er sjældent let, men ofte lærerig.

Bogens indhold

Denne Læringsbog indeholder fire kapitler, som vi kort vil introducere her:

- **Low Arousal for eleverne.** Kapitlet indeholder en introduktion til teori og metoder i Low Arousal-pædagogikken, samt beskrivelse 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.
- **Etik.** Beskrivelse af etikken i og bag Low Arousal-pædagogik og brugen af dette i hverdagen.
- **Implementering og ledelse af Low Arousal.** Kapitlet beskriver, hvordan vi har arbejdet med implementeringen og ledelsesperspektivet.

Bogens tilblivelse

Alle medarbejdere på Søgårdsskolen har haft mulighed for at bidrage til denne bog. Mange har budt ind på at skrive cases og give feedback på metoder. Arbejdet med implementeringen af hele projektet har været koordineret af en fælles styregruppe med udvalgte medarbejdere. Sune Bjørn Larsen og Lene Møllgaard har fungeret som undervisere, tovholdere, forfattere og redaktører på projektet.

Lene er uddannet socialrådgiver og proceskonsulent. Lene har erfaring med Low Arousal som leder af både døgn- og dagbehandlingstilbud i Københavns kommune. Sune er uddannet psykolog og har arbejdet med Low Arousal gennem mange år som leder på handicapområdet i Københavns Kommune.

Søgårdsskolens arbejde med implementeringen af Low Arousal indgik desuden i Sune Bjørn Larsens ph.d.-projekt ved Hertfordshire University. Arbejdet med Læringsbogen var således en del af forskningsprojektet, og indsigterne fra dette blev brugt til at understøtte Low Arousal-implementeringen. Vi har bevæget os fra at have en teori og et pædagogisk koncept, der skulle implementeres, til at arbejde aktivt og eksperimenterende med elevforløb.

Vi har bevæget os fra at have en teori og et pædagogisk koncept, der skulle implementeres, til at arbejde aktivt med individuelle elevforløb.

I de følgende kapitler vil vi introducere Low Arousal-pædagogik i både teori og praksis, som det kan tage sig ud i arbejdet på vores skole. Vi håber, at vores arbejde kan inspirere til, hvordan man kan arbejde systematisk med at skabe et roligere og trykligere samarbejde med elever med psykisk sårbarhed.

Som afslutning på hvert af bogens kapitler stiller vi en række spørgsmål, som du kan bruge til at reflektere over kapitlets indhold og egen praksis.

Kapitel I

– Low Arousal for eleverne

Vi ønsker at bevare kontrollen over os selv og situationen

Skrevet af Lene Møllgaard, konsulent og Sune Bjørn Larsen, psykolog, stud.ph.d.

Dette kapitel handler om, hvad Low Arousal er, og hvordan vi kan forstå eleverne på vores skole ud fra et arousal-perspektiv.²

Arousal og stress

Begrebet arousal er hentet fra neuropsykologien og bruges som et udtryk for hjernens aktivitetsniveau, vågenhed og parathed til at respondere på stimuli³. 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, der stilles til dem, og de ressourcer de har til rådighed for at leve op til disse krav.”⁴

Når vi er stressede, er hjernen i høj arousal, og kroppen i alarmtilstand. Vores kog-

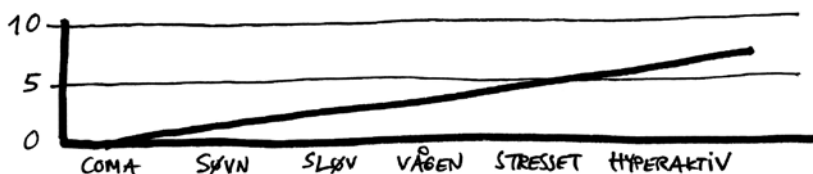
2 Teksten og beskrivelserne er tilpasset projektet ud fra bogen “Low Arousal og udsatte borgere”, hvor udviklingskonsulent Lene Lauter Bay var med til at skrive kapitlet

3 Frit efter Socialstyrelsen 2017

4 Sundhedsguiden.dk

nitive evner nedsættes, og vi husker og reflekterer dårligere. Vi bliver også mindre kontrollerede og mere opfarende: Vores empati og gode opførelse kan blive udfordret, særligt hvis vi gennem en periode har oplevet for højt stress-niveau.

Meget forenklet sagt skal vi i dagtimerne gerne befinde os så meget i midten af hjernens arousal-spektrum som muligt:



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.

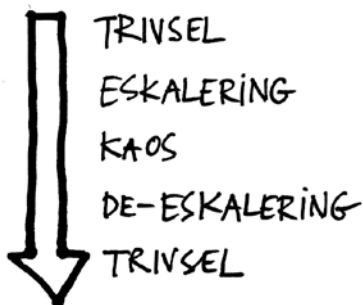
Vi gør hvad vi kan for ikke at miste kontrollen

Ingen ønsker i udgangspunktet konflikter, uadreagerende adfærd eller at opleve ikke at kunne styre sig selv. Sagt med Bo Hejlskov Elvéns ord, gør vi mennesker 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 alarmende 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 Elvén og Trine Uhrskov har udviklet en model, der beskriver årsagssammenhæng mellem en elevs arousal-niveau og kritiske episoder, hvor der kan opstå konflikter eller udadreagerende adfærd. Modellen illustrerer vores arousal-niveau opdelt i faser: ⁶



Når vi befinder os i trivselsfasen, mestrer vi vores tilværelse, og vi kan lære og udvikle os. Det er et pædagogisk mål, at eleverne 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 at 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 vi ikke formår at beherske situationen, havner vi i 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 impulserne 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 at melde afbud til et arrangement for at søge ro, hvis vi har været igennem en stressende periode. Vores strategier til at

6 Frit efter Socialstyrelsen 2017

genvinde kontrollen kan også være mindre rationelle. Det kan for eksempel være øget brug af rusmidler, social isolation gennem længere tid, spiseforstyrrelser, tvangspræget adfærd eller udadreagerende adfærd. Desværre vil denne adfærd ofte kun reducere arousal-niveauet kortvarigt og på længere sigt øge sårbarheden over for stress. Blandt andet fordi andre oplever disse strategier som problemskabende eller destruktive, og reagerer på dette.

Vi kan derfor komme til at overtræde *advarselstegen*, og udvise såkaldte advarselstegn, når vi træder ind i eskaleringsfasen, og vi vil træde over sårbarhedslinjen, når vi er så anspændte, at der kun skal en lille impuls til for at vi oplever kaosfasen. Analytisk skelner de altså mellem advarselstegn og kaostegn. Et advarselstegn kan fx være at blive skarp i stemmen som i eksemplet ovenfor, mens kaostegnet kan være at råbe højt, på nippet til at gribe til vold eller flugt. I praksis kan det være sværere at adskille advarsels- og kaostegn, når vi har med mennesker at gøre. Hvad der for ét individ i én periode kan være et advarselstegn, kan for et andet menneske være et kaostegn.

Grafisk kan det se sådan ud: ⁷

Stressmodel



7 Frit efter Socialstyrelsen 2017

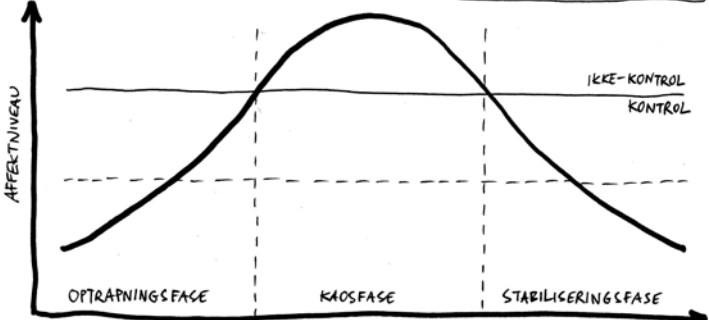
Når vi kender os selv og vores elever godt, kan vi genkende de individuelle tegn på, at arousal-niveauet stiger, og vi kan have en formodning om, hvad vi kan gøre for at hjælpe eleven med at genvinde kontrollen. Når vi ikke kender vores elever så godt, må vi prøve os frem, observere og dermed få viden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

Tryghedsplanen

På flere af vores afdelinger har vi positive erfaringer med at udfylde en tryghedsplan, som findes herunder og i bilag. Vi tilstræber at udfylde den sammen med eleven og forældrene, hvor det giver mening. Vi har dog også elever på skolen som ikke kan indgå i denne kommunikation, men vi samarbejder og inddrager, hvor det er muligt. Tryghedsplanen⁸ sætter fokus på håndteringen af kritiske episoder og de hidtidige anvendte pædagogiske metoder.

MIN TRYGHEDSPLAN NAVN _____ DATO _____

UDLØSENDE ÅRSAGER



MIN ADFÆRD OG MINE FØLELSER

JEG GØR:	JEG GØR:	JEG GØR:
JEG FØLER:	JEG FØLER:	JEG FØLER:

FAGPROFESSIONEL STØTTE

GØR MERE AF:	GØR MERE AF:	GØR MERE AF:
LAD VÆRE MED:	LAD VÆRE MED:	LAD VÆRE MED:

MINVE MESTRINGSSTRATEGIER

JEG KAN:	JEG KAN:	JEG KAN:
----------	----------	----------

Vi spørger til elevens egne erfaringer med situationer, hvor der bliver reageret med vrede, angst eller ophidselse: Hvad udløser følelsen, hvad er ifølge elevens erfaring virksomt i situationen, og hvad er der behov for at gøre anderledes?

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

Ny morgenrutine

Skrevet af medarbejdere på mellemtrinnet

Vi har en 9-årig dreng i 2. klasse, som havde nogle meget konfliktfyldte morgener. Han ankommer med bus hver morgen og er meget interesseret i busser. Han vil meget gerne se busserne ankomme og køre igen. Det var svært for ham at komme ind i klassen og han skulle støttes til at komme ind, finde sine ting, sætte sig ved sin plads og gå i gang med faste morgenopgaver i dansk og matematik. Denne kendte morgenrutine medførte mange konflikter med børn og voksne: larm, smækken med døre, toiletbesøg og stor frustration, som endte med tårer og vredesudbrud for drengen.

Vi ville gerne nedbringe drengens stressniveau og brugte vores viden fra tryghedsplanen til at beslutte, at hver morgen skulle drengen bare stille sin skoletaske ind i klassen, få en iPad med hukommesspil og sætte sig ud i sofaen ved vinduet, hvor han kunne holde øje med busserne. Når busserne var kørt, skulle han gå i gang med hukommesspillet, indtil den indstillede time-timer bippede, hvorefter han selv skulle komme ind i klassen og deltage i morgensamling. Vi informerede forældrene om de ændrede morgenrutiner, og de bakkede fuldt op.

Drengen fulgte hurtigt planen. Nogle morgener satte vi tasken ind i klassen for ham og kom ud med iPad'en og time-timer til ham. Nogle dage kom han ikke ind i klassen men skulle hentes – dog uden større problemer.

Det der var sværest var, at de andre børn og forældre syntes, at det var "snyd", at drengen måtte spille iPad og ikke lave det samme som de andre i klassen. Dette blev fra vores side forklaret med, at det er en særlig aftale. Disse "særlige aftaler" gælder for en periode, og både børn og forældre er bekendt med fænomenet fra tidligere indsatser i klassen.

Planen kørte i nogle måneder, hvor det bare blev en fast rutine uden de store problemer. Det gav meget mere rolige morgener for både drengen og resten af klassen samt de voksne, og det har udviklet sig til, at han nu sidder i klassen igen. Hvis han ikke kan holde sig til planen, har vi lavet en "bagdør" til ham, som er en aftalt pause i vinduet ved busserne.

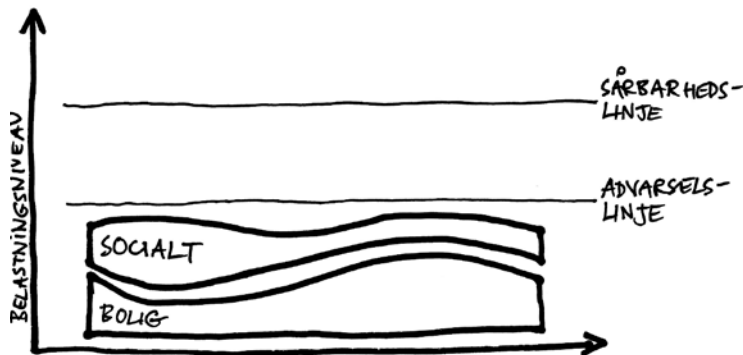
Langt hen ad vejen er rigtig meget af det, vi allerede gjorde og gør Low Arousal. Nu har vi bare fået udvidet teorien og fået flere ord på vores praksis samt skærpet fælles opmærksomhed på tilgangen. Det giver os en mulighed for at få en bedre fælles forståelsesramme, som vi kan agere i, samt forskellige værktøjer, som vi kan bruge ved behov.

Casen om denne elev er et godt eksempel på, at tryghedsplanen hjalp medarbejderne og eleven til at forstå intentionen bag adfærden bedre. Det gav nye muligheder for at ændre den pædagogiske tilgang. I dette tilfælde resulterede det i mindre uro og øget læring.

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 den enkelte elevs adfærd i stressede situationer. Som en del af denne profil analyseres belastningsniveauet med udgangspunkt i denne stress-/sårbarhedsmodel:

9 Bilag 3



Grundlæggende 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 advarselslinjen. Mange grundlæggende belastninger kan medvirke til, at vi hurtigere end ellers vil miste 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 fungere som grundlæggende belastninger. De udgør ikke kun et problem i sig selv, men mindsker samtidig afstanden op til elevens advarselslinje og er dermed medvirkende til at eleven hurtigere mister kontrollen over sig selv.

Situationsbestemte belastninger

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 om at vente, tage bøger frem eller at tilpasse os, eller at gøre noget bestemt. Eller det kan være andre elevs 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. Hvis vi systematisk kortlæg-

ger en elevs grundlæggende belastninger, vil vi ofte opleve, at reaktionerne giver mere mening. Hvis vi læser adfærden med udgangspunkt i denne model, er reaktionen et resultat af, at summen af de grundlæggende belastninger hos eleven er så omfattende, at det at sænke stressniveauet ved bl.a. at skalere kravene ned, lave Plan B, eller ”bagdøre” som vi plejer at kalde det, og dermed øge opmærksomheden på manglende færdigheder gør, at de i højere grad kan imødekomme vores krav i situationen og opnå succes.

I eksemplet herunder er det problemstillinger omkring funktionsniveauet, der gør, at belastningsniveauet i de grundlæggende stressbelastninger er fyldt godt op. Der skal derfor ikke så meget yderligere belastning til i situation, før den individuelle advarselsslinje rammes.

Det man har fokus på, virker...

Skrevet af mellemtrinnet

Jonas er en dreng på 11 år med nedsat funktionsniveau og en lang latenstid. Han har nedsat sprogforståelse og er motorisk udfordret. Han er en glad, sød og omgængelig dreng med gode relationer til sine kammerater. Men Jonas kan også have en impulsstyret og udadreagerende adfærd, der er uhensigtsmæssig for ham selv og kan være til skade for andre. Det kan både være i faglige- og sociale sammenhænge. Han har ikke øje for, hvad der kan være farligt eller gøre skade – hverken i forhold til ting, til ham selv eller i forhold til andre, og han har derfor brug for megen guidning og opsyn i løbet af sin skoledag. Jonas har vanskeligt ved at aflæse mimik og ansigtsudtryk på billeder og har også svært ved at aflæse sine kammeraters sindsstemninger, men han kan godt høre, hvis nogen er glade eller kede af det.

Vi har forsøgt at observere, hvilke situationer der primært stresser til for Jonas. Hvad der er sket, lige inden han reagerer stresset? Hvordan vi møder ham? Hvad det medfører af reaktion? Kan der være andre årsager til grund for reaktionen, end hvad vi umiddelbart tror?

De situationer, hvor det bliver vanskeligt for Jonas er bl.a.:

- Jonas har svært ved skift og (nye) krav. Han kan ikke ændre strategi eller skifte spor. Jonas reagerer forvirret, presset og bliver ked af det, hvis han i sit hoved har et billede af, hvad han skal, som er et andet end det, der så sker. Det kan være en ny faglig situation eller nyt fagligt stof. Det er ikke fordi, det nødvendigvis er for svært for ham, men kun fordi det er nyt.
- Jonas kan blive vred, hvis der er noget, som han ikke vil, som f.eks. slutte en leg, når vi skal ind fra frikvarter.
- Jonas kan i disse situationer blive udadreagerende. Vi oplever en vred ansigtsmimik, han mister ord - ord bliver til lyde og råb, han kan blive fysisk - kaste med ting, slå og i enkelte sociale situationer med andre kammerater kan han tage fat i hår, klo i ansigt eller holde rundt om halsen uden at ville slippe.

Vi oplevede for eksempel en situation under vores faste eventyrfortælling, hvor eleverne skiftes til at fortælle med en meget fast og kendt struktur. Denne gang skulle Amalie være fortæller, mens Jonas var fortæller sidste gang.

Jonas bliver ved start af fortællingen vred, ryster og vrider sig, mens han vredt siger, at han ikke vil være med. Han rejser sig, løfter taburetten op og vil til at kaste med den.

Pædagogen hjælper ham med at stoppe og beroliger ham med ord og berøring, og efter lidt tid falder han til ro og accepterer situationen. Bagefter kan han sætte ord på, at han er vred, fordi han ville være den, der skulle fortælle. Han var jo fortæller sidste gang, og muligvis har han et billede i sit hoved af, at han skulle være fortæller igen og derfor reagerer voldsomt.

Vi kunne i denne situation have forberedt ham grundigere på, at han var den, der fortalte sidst, og det derfor er Amalie, som er den næste i køen til at fortælle. Vise ham fortælle-kø-sedlen mv. Efter eftermiddagsmaden, ca. en time efter episoden, siger Jonas uopfordret til pædagogen: Kan du huske, jeg var meget meget sur, og så hjalp du mig, og så blev jeg glad igen.

I forløbet har vi inddraget forældrene, indviet dem i, hvad vi ser og oplever herhenne, samt fået deres input i forhold til, hvad der sker derhjemme. Vi har talt med dem om, hvordan vi i fællesskab kan gribe det an, og hvordan vi sammen kan hjælpe Jonas. Vi har løbende været i kontakt og formidlet, hvordan det går, med de tiltag, vi har iværksat her i skolen.

Noget af det der virker konstruktivt for Jonas er, at vi i undervisningssammenhænge har fået forberedt ham ekstra godt på, hvad der skal ske - især hvis det er noget nyt og andet, end vi har arbejdet med tidligere - gerne visuelt, samt fået forberedt ham på, hvad hans rolle og opgave er i timen osv.

Vi har altid i vores pædagogiske praksis tilstræbt en "Low Arousal" tilgang, men alligevel har dette ekstra fokus givet os en langt større forståelse for, at han profiterer af meget mere forberedelse, faste rutiner, at blive mødt på hans behov for tid til skift, at vi taler med konkrete konstruktive anvisninger ved uhensigtsmæssig adfærd osv., end vi har praktiseret og troet nødvendigt.

Vi har, ved at være ekstra opmærksomme og fokuserede på at lave pædagogiske tiltag i forhold til Jonas, set en ændring i hans adfærd og stressmønster til det bedre. Der er langt færre hændelser nu end tidligere, og vi ser en mere rolig og afbalanceret dreng.

Casen om Jonas er et godt eksempel på, at en kortlægning af belastningsfaktorer kan hjælpe medarbejderne og Jonas til at få øje på og forstå de situationer, hvor der kan være behov for ekstra støtte for at skabe overskuelighed og klarheder for det, han skal i gang med. Det hjælper eleverne til at opleve, at de mestrer situationerne, og giver dem redskaber til på sigt at bevare kontrollen.

På vores skole kan alle elever ikke deltage direkte i arbejdet med deres stressprofil. I stedet kan vi gøre os iagttagelser af elevernes reaktionsmønstre og danne hypoteser om deres belastningsgrad.

Med en stressprofil kan vi danne os et billede af, hvornår vi skal tilpasse vores arbejde med eleven, så vi ikke medvirker til at udløse et affektudbrud eller et kontroltab, der kunne have været undgået.

Målgruppen

Børnene på Søgårdsskolen er først og fremmest børn. Børn, som ofte har været i nogle rammer, som måske ikke har passeret til dem, og som vi skal give muligheden for succeser, glæde og kraft til at udvikle sig. Børnene på Søgårdsskolen 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, leg og samhørighed.

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

Når børnene kommer til Søgårdsskolen har de hver især forskellige sociale eller læringsmæssige vanskeligheder. Mange elever kommer med en psykiatrisk udredning med viden om, i hvilken retning de skal have hjælp. Andre kommer som mere fagligt

ubeskrevne. Ud over de psykiske sårbarheder kan der være kognitive vanskeligheder eller generelle indlæringsvanskeligheder. Det gør, at de som grupper er forskellige, men ofte drejer det sig om gradforskelle og overlap. Nogle elever har bekymrende erfaringer med sig fra skolen, så som skoleskift, mobning, udelukkelse, konflikt og følelse af utilstrækkelighed med sig. De fleste elever starter dog deres skolegang hos os, eller på lignende speciel- eller behandlingsskoler.

Vi ønsker at samarbejde og møde krav, når vi kan

Den amerikanske neuropsykolog Ross Greene formulerer i al sin enkelthed menneskesynet bag Low Arousal-pædagogikken således:

*”Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det.”*¹⁰

Udsagnet kan ses som et opgør med pædagogiske forklaringsmodeller og metoder, der har til hensigt at lære mennesker at indordne sig gennem straf og konsekvens-tænkning. Det er en tilgang til arbejdet med børn og unge, som giver mening for os.

Nedenstående ses eksempler på forklaringer og fortolkning på u hensigtsmæssig adfærd hos eleverne, som vi kommer til at ty til, når vi glemmer at tage udgangspunkt i, at mennesker ønsker at samarbejde og møde krav, når de kan:

- 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 på

Sådanne udtalelser bruges som forklaringer på uacceptabel adfærd hos eleverne. De er

10 Ross W. Greene, Det eksplosive barn

fortolkninger af adfærd, som lægger op til bestemte strategier i mødet med eleven, for eksempel at sætte hårdt mod hårdt, at møde eleven med mistænksomhed, eller at opleve adfærden som et personligt angreb. Hvis vi i stedet tager udgangspunkt i, at mennesker, som udgangspunkt, ønsker at opføre sig ordentligt, og at uordentlig 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 for at opføre sig hensigtsmæssigt, som eleven ikke råder over i den givne situation, og hvilke krav og forventninger vi kan reducere eller ændre på for at han 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 magte den ønskede adfærd

Bo Hejlskov Elvén anbefaler, at vi hjælper og støtter eleverne til at finde mening ved:¹¹

- *At øge elevernes oplevelse af selvbestemmelse:*
 - Det gælder ikke nødvendigvis hele aktiviteten, men kan være delelementer. For eksempel 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 elevens tillid. ”Kom, lad os gå herhen” virker væsentligt bedre end ”Du skal derhen nu.”
- *At forberede eleven:*
 - At blive mødt med et krav om at gøre, eller undlade at gøre noget, lige nu kan være vanskeligt. Hvorimod det er lettere, hvis man vidste det i forvejen. Vi afleder opmærksomheden i stedet for at sætte grænser.

11 Hejlskov og Abild

Hjernen

Når eleverne reagerer med symptomer på stress og overbelastning, er der tale om en ubalance i hjernens signalstoffer. For at genskabe balance og undgå en længerevarende tilstand er det vigtigt at kende de forhold, der får eleven til at slappe af og skaber den ændring i adfærden, som vi umiddelbart ønsker at se hos eleven. For nogle er det forudsigelighed om, hvad der efterfølgende skal ske, andre har brug for en gåtur, en kop varm chokolade eller en pause alene.¹²

Ved anderkendelse for en veludført opgave udskilles stoffet dopamin, som er hjernens eget belønningsstof. Det giver følelse af veltilpashed, øger vores motivation og får os til at søge de samme situationer, som udløste denne følelse.

De eksekutive funktioner

De eksekutive funktioner i hjernen er ansvarlige for at kæde hensigter sammen med handlinger og bygger bro mellem ide og udførelse. De aktiveres, når eleverne skal i gang med nye eller sammensatte handlinger, såsom leg og skolearbejde. Eksekutive funktioner er afhængige af erfaringer og læring. Når den indre struktur hos en elev smuldrer, bør omverdenen reagere med at skabe mere ydre struktur.¹³

Eleverne på Søgårdsskolen er for manges vedkommende præget af vanskeligheder i de eksekutive funktioner. De eksekutive funktioner 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 eleverne dagligt udfordres af i forhold til mangelfulde eksekutive funktioner:

12 Sikon 2015, Kirsten Callesen

13 Fleicher og From

- 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

Elever med problemstillinger inden for de eksekutive funktioner behøver ofte støtte til at danne struktur og overblik over deres dagligdag. 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 tilpasse sig dagligdagens liv tæt på andre elever på skolen. Den manglende umiddelbare behovsopfyldelse kan resultere i irritation eller vrede hos eleverne.

Low Arousal-pædagogik udfordrer den klassiske pædagogiske opfattelse af, at man skal lære at vente og indstille sig på andre. 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 om impulshæmning kan føre til frustration og afmagt, hvis man ikke forstår dem. For elever med flere grundlæggende belastninger kan ventetid være dét, der udløser kaosfasen. Vi skal derfor søge at minimere den potentielle frustration i vores tilrettelæggelse af dagligdagen, frem for at forvente tilpasning over evne.

Spørgsmål til refleksion

- Hvordan kan vi bruge Low Arousal-tilgangen til at forstå vores elever bedre?
- Vil trykshedsplanen eller stressprofilen være hjælpsom hos os?

Kapitel 2

– Low arousal for medarbejderne

Den professionelles ansvar

Skrevet af Lene Møllgaard, konsulent og Sune Bjørn Larsen, psykolog, stud.ph.d.

Dette kapitel tager udgangspunkt i medarbejderperspektivet og vores arousal niveau. Det beskriver, hvordan man som medarbejder kan arbejde med egen arousal, når man er bevidst om, at det smitter. Det var en del af den undervisning projektet tog afsæt i og et fokus i de efterfølgende workshops.

Fælles referenceramme

Det er væsentligt for børnene, at vi er i stand til at have et godt og givende samarbejde på tværs af faggrænser. På den måde sikrer vi, at børnene ses i en helhed, og at de får nogle trygge rammer. Som lærere og pædagoger med specialiseret baggrund bibringer vi hver især en del af det, der udgør helheden i barnets hverdag.¹⁴

På Søgårdsskolen arbejder vi i teams, med tæt og nærværende samarbejde. I vores teams, og på tværs af dem, tilstræber vi et ligeværdigt samarbejde med respekt og nysgerrighed for hinandens fagområder. Vi tilstræber en god og fri kommunikation og møder hinanden med åbenhed og tolerance.

Teamsamarbejdet er en del af vores kultur. Vi er opmærksomme på de indbyggede konfliktmuligheder og har fokus på at løse problemer, før de bliver konflikter. Det gælder også samarbejdet med eksterne samarbejdspartnere.

14 Søgårdsskolens værdiprogram for specialundervisning i Gentofte kommune

Arbejdet med Low Arousal, Læringsbog, har bl.a. det formål at skabe en fælles faglig referenceramme, som 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.

Faglighed er et væsentligt arbejdsredskab for os i forhold til eleverne. Den faglighed skal komme til udtryk i et professionelt miljø, hvor vi som en naturlig ting har fokus på medarbejdernes udvikling – bl.a. gennem at højne det faglige niveau. Vi ønsker at forblive en arbejdsplads, der er kendt for, at medarbejderne har en bred viden om specialundervisning og pædagogik og anvender den viden professionelt til at støtte børnenes mulighed for at komme videre i livet.

Som medarbejdere er vores evne til at forholde os objektive, nysgerrige og analyserende i konflikter afgørende for, hvordan vi møder elever i høj arousal. Vores evne til at mentalisere og se verden fra elevernes perspektiv er afgørende for, hvordan en evt. konflikt op eller nedtrappes.

Vi påvirkes af andres affekt

Begrebet *affektsmitte* dækker over den almene erfaring, at man 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 de føler, og en forudsigelse af hvordan de vil handle. Afkodningen sker ved, at vores hjerne 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 eleverne og som kan udfordre vores professionelle dømmekraft. Vi har også et stort ansvar for den smitte, der går fra os til eleverne. Vores arousal-niveau er smitsom med enten ro eller stress.

”Det handler om at ændre på de stressede situationer og at mestre strategier til at mindske stress, ikke mindst hos dig selv. Stress er en transaktion og ikke noget, der kun går en vej.”¹⁵

I situationer med risiko for eskalation af konflikten er det derfor vigtigt at:

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

Low Arousal handler altså i høj grad om, at alle ser på sit eget stress-niveau.

Det er os, der skal tilpasse os

Ross W. Green siger ”Børn gør det godt, hvis de kan”.¹⁶ Dette citat rummer en forståelse af eleverne, der både integrerer menneskesyn og mere eksistentielle overvejelser. Når en elev ikke gør det, vi voksne beder om, er det fordi barnet ikke kan, og ikke fordi, at barnet ikke vil.

Når vi tror på, at ”Børn gør det godt, hvis de kan”, betyder det, at vi ser eleverne med en problematisk og udfordrende adfærd, fordi de mangler færdigheder til at imødekomme de krav, vi har til dem. Det er mere komplekst end det umiddelbart lyder. Når børn ikke kan, er det fordi de af omgivelserne, af skolen og/eller af deres forældre bliver mødt med krav, der overgår deres evner til at udøve fleksibilitet,

15 McCreddie i Andreasen

16 Ross W. Greene, Det eksplosive barn

frustrationsudholdenhed og samarbejdsevne. 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/den unge.

Vi udfordres, når vi i det pædagogiske arbejde ikke møder samarbejdslyst hos eleverne, og samtidig skal forholde os til, at det er vores tilgang og forventninger, der er problemet, og ikke elevens.

*"I skolen oplever vi ofte adfærdsproblemer, som om det er eleven, der har problemer. I virkeligheden er det oftest lærerne og pædagogerne, som oplever problemet. Derfor er eleven sjældent motiveret for at ændre sin adfærd. Derimod burde lærere og pædagoger være supermotiverede for at ændre situationen, så adfærdsproblemerne ikke opstår."*¹⁷

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 en elev vil være for at samarbejde om at ændre en given adfærd. Hvis adfærden kun er et problem for medarbejderne, så vil elevens motivation for ændring sandsynligvis være lav. Hvis adfærden også er et problem for eleven, vil motivationen typisk være tilsvarende højere. Eleven gør det, der giver mening for ham. Vi kan ikke forvente, at eleverne 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

17 Hejlskov Elvén, Adfærdsproblemer i skolen

morgen eller en lignende episode på den gamle skole. Vi skal arbejde systematisk på at forstå, hvad der er vigtigt for eleverne. Hvis de havde kunnet 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. Som et løsningsforslag taler Ross W. Green om Plan B¹⁸. Plan B bruges i de tilfælde, hvor det handler om at finde en løsning, der fungerer for begge parter. Her indgår eleven og den voksne i en dialog, hvor begge parter ønsker og bekymringer kommer på bordet, og hvor man derpå arbejder sig frem til enighed. Plan B tager udgangspunkt i empati og omsorg for eleven, definition af problemet og invitation til at finde en fælles løsning.

Plan B – Samarbejdsbaseret problemløsning

Den professionelle:

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

Et team har arbejdet med at finde fælles løsninger sammen med Pelle, der blev oplevet som ekstremt kravafvisende overfor alle skriftlige opgaver.

18 Ross W. Greene, Det eksplosive barn

”Det kommer ikke til at ske...”

Skrevet af medarbejdere fra udskolingene

Pelle kom på Søgårdsskolen efter fem år i en almindelig folkeskole, hvor han havde haft det svært. Fra starten afviste Pelle alle former for skriftlige opgaver: ”Det kommer ikke til at ske”, sagde han.

Vi opfattede hans modvilje som en reaktion på en svær skoletid, hvor Pelle havde ”lagret” nederlagsfølelse i alt omkring skriftligt arbejde. Vi regnede med, at modviljen ville forsvinde, når han følte sig tryk ved kravene hos os.

Efter nogle måneder fik vi Pelle til at arbejde i skriftlige bøger. I begyndelsen skrev vi for ham, men de sidste to år har Pelle selv skrevet ord og sætninger i udfyldningsbøger. Det er svært for ham at komme i gang, men når han har fået hjælp til det, arbejder han støt og roligt, oftest med fin faglig kvalitet.

Pelle har gode basale færdigheder i skriftligt dansk. I alle former for mundtligt arbejde er Pelle interesseret og deltager aktivt i undervisningen.

Dagen efter en skole-hjemsamtale sidste skoleår, hvor Pelle deltog, og vi fortalte, hvor dygtig vi synes han er, bad Pelle om et møde med sine lærere, hvor han højtideligt erklærede, at han gerne ville forsøge at skrive tekster. Herefter satte vi kravene lidt op og holdt fast i, at han skulle forsøge. Når det gav konflikt, kontaktede vi ind imellem hans mor eller far og fik dem til at tale med Pelle om det hjemme. Det hjalp. Når hans forældre bliver nævnt, siger Pelle typisk ”pis” og går i gang. Hvis vi ikke brugte ”forældre-kortet”, reagerede Pelle ofte med at blive rasende på os, hidse sig vildt op og til sidst blive så vred at tårerne kunne trille.

I teamet udfyldte vi ”Tryghedsplanen” sammen. Vi opfatter hans raseri som ”kaos” og havde fokus på, hvordan vi kan afværge det i ”optrappingsfasen”. Når Pelle afviste

krav, antog vi, at det skyldtes følelsen af traume og angst for at blive udstillet. Når Pelle reagerer med raseri, afmagt, ked-af-det-hed i kaosfasen, føler han sig uretfærdigt behandlet. Efterfølgende, i stabiliseringsfasen, er Pelle vred, vil sidde for sig selv. Den professionelle støtte i optrappingsfasen, der kan afværge kaos, kan fx være: varsle opgaven forud (om ti minutter...), give tid til at dimse lidt ind imellem, bruge humor, fastholde krav, men undgå rigide krav ift. opgaven. Når Pelle er i affekt, lader vi ham være, ingen tale. I stabiliseringsfasen går vi ikke tilbage til kravene.

Han fik også selv formuleret, at "det er svært at vælge", når han skal skrive noget. Vi forsøgte at bruge terninger som redskab. Først angav læreren mulighederne og derefter afgjorde Pelle det ved at slå terningerne: Er hovedpersonen en dreng eller en pige? Hvem er modstanderen? En forbandelse eller en drage? Hvor drager hovedpersonen hen? På den måde fik Pelle skrevet et kort eventyr. Da Pelle skulle skrive det næste eventyr, fik han til opgave selv at komme på to muligheder og derefter slå terninger om det. Læreren kom tilbage til ham, hørte mulighederne, fulgte afgørelsen og gav ham tid til at finde de to næste muligheder. Jo længere Pelle kom ind i eventyret, jo flere billeder fik han frem: Drengen så dragen foran grotten, hvor prinsessen gemte sig osv. Til sidst gik det hurtigt for Pelle med at komme på de to muligheder.

Det blev et godt lille eventyr, som Pelle høstede klapsalver for, da han læste det op i klassen. Pelle bad om hjælp til at printe et ekstra eksemplar ud og pakke det ind som julegave til sine forældre. Han var stolt af sit eventyr.

Erfaringen med terningerne har øget vores opmærksomhed på, at Pelle har store vanskeligheder med at strukturere og vælge. Terningen og skriveskabeloner (margitgade.dk) var en brugbar støtte for Pelle og skal bruges og fortsat videreudvikles.

Teamet var særligt opmærksomme på at give tydelig plads til selvbestemmelse, lytte til hans forslag og være fleksible. Det handlede om at stille kravet på en måde, så Pelle kunne forstå det, for så ville han gerne honorere det.

Mange elever har tydeligt aflæselige advarselstegn. De mest typiske kan være høj stemmeføring, trusler, bister attitude, flugt eller isolation. Advarselstegnene kan ses som elevernes kommunikation af, at de ikke kan rumme så meget mere. Hensigtsmæssig adfærd kan derfor være at:¹⁹

- Frafalde krav og forventninger. Et krav om at løse en given skoleopgave vil aldrig være vigtigt nok til at udløse kaos
- Bruge få ord og vær konkret. Mange har svært ved at huske og forstå lange beskeder i forvejen. Når vi er i eskaleringsfasen, har vi alle færre evner til at analysere, og vores empatiske evner er reducerede
- Give tid. Giv eleven god tid til at reagere
- Give to valgmuligheder. Det øger elevernes oplevelse af at have kontrol uden at virke uoverskueligt
- Invitere eleven til at komme væk fra situationen, fx gå en tur
- Aflede opmærksomheden
- Lave rolleskift og bytte 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*²⁰.

19 Frit efter Socialstyrelsen 2017

20 Munk

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, handler om krav som vi ikke kan imødekomme, er socialt atypiske eller er højrisikosituationer, hvor vi føler os truet. Første skridt i arbejdet med at kunne 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 til at flygte. Denne reaktion kan vi ikke umiddelbart selv kontrollere, da den stammer fra det autonome nervesystem, som er uden for vores bevidste kontrol. Vi kan ikke ændre på vores adfærd, når vi går i *kamp, flugt eller passivitet-mode*, men vi kan ændre vores adfærd op til situationen, hvor det sker. Dette gør vi blandt andet ved at være os selv bevidst om, hvordan vi fungerer, når vi bliver stressede. Vi anvender flere forskellige former for copingstrategier.

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 imod dét at finde begrundelser for ikke at handle, søge 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 eleven.

4 *Proaktiv coping*

Når man på forhånd søger at tage højde for mulige situationer, der kan stresse én. Grundlæggende og situationsbestemte stressorer. 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 at finde ud af, men forudsætningen for udvikling er selvsigt, ærlighed og refleksion i forhold til egne coping-strategier. Stærke som svage.

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

Ingen af situationerne er sunde at være i. De indbyder sjældent til dialog og, eftervirkningerne kan have negativ indflydelse på arbejdslivet. Første skridt til sund coping er at undersøge, hvordan man selv reagerer på stress. Vi tager dermed ansvaret for, hvordan vi selv agerer i en given konflikt.

Et team på Søgårdsskolen valgte allerede tidligt i forløbet at arbejde med sig selv for dermed at øge opmærksomheden på egne reaktionsmønstre i tilgangen til børnene.

Vi er blevet opmærksomme på egne reaktionsmønstre...

Skrevet af medarbejdere fra indskolingen

Vi har derfor arbejdet med “Ways of coping-skemaet”²¹, ved løbende at udfylde skemaet over små og store konflikter. Det har gjort os opmærksomme på vores copingstrategier, som vi så efterfølgende har reflekteret over sammen i teamet.

Vores reaktioner blev tydelige i arbejdet med vores elev Leif på 9 år, som kan have svært ved at være i klassen, hvilke han viser ved fx at gå rundt til de andre og kramme eller tage fat i dem. Han kan også drille ved at gentage, hvad andre børn siger. Når vi forholdte ham til, at det skulle han ikke, kunne det eskalere. Vi måtte ofte vælge at tage ham ud af klassen ved, at vi førte ham ud, da han ikke ville gå frivilligt. Dette var ikke hensigtsmæssig for nogen, hverken for drengen selv eller de andre elever, som skulle være vidne til dette. Som voksne følte vi, at vi begik magtanvendelse og vi arbejdede med vores reaktioner ved at bruge “Ways of coping-skemaet”.

Efter vi havde fået reflekteret sammen og besluttet os for ikke at udøve denne magt i arbejdet, vendte det også for drengen, som siden ikke har skullet føres ud af klassen.

Vi er blevet mere opmærksomme på egne reaktionsmønstre og derved mere bevidste om hvordan vi møder det enkelte barn, og vi arbejdede videre med dette ud fra en refleksionsmodel omkring vores reaktioner²². Det har været godt at arbejde med vores egne reaktioner. Vores behov er nu at få supervision og hjælp til at komme mere i dybden i forhold til brug af modellerne.

21 Bilag 1

22 Bilag 4

Coping er noget, vi altid gør. Vi gør det for at beskytte os selv mod oplevelser, som er svære at håndtere. Udfordringen er, hvordan vi gør det. At skabe et arbejdsmiljø, hvor feedback er i spil, 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 med fagligheden i fokus.

Vi skal også undersøge den enkelte elevs coping-strategier. Der gælder samme forhold som hos os selv, når vi interesserer os for, hvad der får eleven i høj arousal, men det er os, der har ansvaret for processen. At kortlægge denne adfærd kan være omfattende, og her er den skriftlige dokumentation et relevant og vigtigt værktøj. På Søgårdsskolen har vi særligt arbejdet med skemaerne til *Tryghedsplaner* og *Stressprofilen*. Enkelte teams har arbejdet med Lazarus & Folkman's *Ways of Coping*²³.

Tryghedsplanen²⁴ laves, så vidt det er muligt, i samarbejde med eleverne og har til formål at hjælpe eleverne og medarbejderne til at forstå hinanden bedre og dermed undgå konfliktsituationer. Her får eleven mulighed for at fortælle, hvad der kan stresses, og hvordan vi bedst hjælper og støtter, når det sker.

Fokusområder oprettes af medarbejderne og tjener blandt andet det formål at afdække en elevs adfærd i specifikke situationer. Det kan for eksempel være, at man oplever en problemskabende adfærd, der kun udspiller sig i skolegården. Her registreres og beskrives episoderne, samt hvilke tiltag der blev gjort for at undgå dem eller få dem bragt til ophør. På baggrund af dette arbejde kan man udvikle en konkret handleanvisning til eleven, som kan have stor betydning for det daglige arbejde, relationen, udviklingen med mere. Vi bliver herved bedre til at forstå, hvorfor de gør som de gør og kan sikre en mere individuelt udviklende tilgang til den enkelte. En forudsætning for at kunne udføre dette arbejde er at have en grundlæggende forståelse af eleven.

23 Bilag 1

24 Bilag 3

Stressprofilen ²⁵ laves, når vi arbejder med de grundlæggende og situationsbestemte faktorer, der udløser stress hos eleverne. Formålet er at blive klogere på, hvilke faktorer vi skal ændre på for at hjælpe og støtte eleverne 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 eleven i situationen. Vi skal bruge vores viden til at hjælpe eleverne til at udvikle relevante mestrings-strategier og redskaber, der giver dem mulighed for at deeskalere eventuelle konfliktsituationer.

Ways of coping ²⁶

I forbindelse med undervisningen i Low Arousal har vi brugt spørgeskemaet *Ways of Coping* 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.²⁷

Dokumentation

Dokumentation er en integreret del af vores daglige praksis. Det er dels en måde at vise elever og forældre udvikling over tid og dels en måde at systematisere vores praksis. De skemaer og dokumentationsværktøjer, der er introduceret med Low Arousal, hjælper os med at fastholde fokus på samarbejdet, samt på elevens og egen indsats. Dokumentationen kan deles med elever og forældre. De hjælper os til en analyse af vores praksis og kan danne grundlag for refleksion og efterfølgende handlemuligheder.

Kollegial feedback

Dette bringer os til betydningen af medarbejdernes feedback til hinanden i arbejdet. Det er afgørende, at vi skal kunne støtte, men også kunne udfordre hinanden. Der er en del nyere forskning, der har undersøgt vigtigheden af at styre efter feedback i sam-

25 Bilag 2

26 Bilag 1

27 Atlass Århus (www.atlass.dk) har inspireret til dette arbejde

taler.²⁸ Når vi styrer efter feedback er vi nærværende samtalepartnere. Det giver tillid. Alle kender samtaler, hvor relationen til en kollega ikke føles helt rigtig, og hvor vi ikke rigtigt er på bølgelængde. Det har naturligvis stor betydning i behandlingssammenhænge, hvor selve samtalen er indsatsen, men det er også afgørende for, at vi kan hjælpe hinanden med vores arousal-niveau og vores affektsmitte.

Dette fokus kan skærpes ved, at man både over for sig selv og sine kollegaer er opmærksom på særlige markører i dagligdagen. Disse kunne eksempelvis være:

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

Dette er blot nogle få eksempler på strategier, som vi dagligt er i højrisiko for at skabe selv eller tale med om, i arbejdet med at kunne rumme den problemskabende adfærd, som vi oplever.

Systematisk feedback har afgørende effekt. 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.

Det kræver mod og tillid at give og modtage feedback, men vi skylder eleverne og hinanden, at vi gør vores bedste for at gøre kollegaer og os selv bedre.

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

Spørgsmål til refleksion

- Hvordan reagerer du på en kollega, der råber højt i en konflikt med et barn?
- 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 coping-strategier?
- Hvilke aftaler har vi om feedback i vores team?

Kapitel 3 - Etik

Skrevet af Lene Møllgaard og Sune Bjørn Larsen, psykolog, stud.ph.d.

Dette kapitel handler om det etiske grundlag for Low Arousal, og hvordan vi kan arbejde med dette i hverdagen. Kapitlet indeholder beskrivelse af nogle af de problemstillinger, som vi møder i hverdagen.

Ingen ønsker at gøre noget, der er forkert. I arbejdet med sårbare elever har vi endnu til gode at møde nogen, som ikke ønskede at lykkes med arbejdet. Alle ønsker en arbejdsplads, der er præget af en høj faglighed og en høj etik. 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 tillukkende at tage etiske udsagn, der virker fornuftige og virksomme andre steder og overføre det til ens eget tilbud. Det kalder vi for *copy-paste-tilgangen*. Men desværre virker den ikke.

Og det er ikke fordi, etik ikke er vigtigt. Men etik er netop meget mere end noget, 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 præsenteret og tilpasset til vores arbejde. 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 vores elever.

Vi har blandt andet arbejdet ud fra disse etiske retningslinjer:²⁹

- 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 i situationen
- Alle gør, hvad de kan for at bevare selvkontrollen
- Affekt smitter
- Konflikter består af løsninger
- Vi har modet til at bringe os selv på banen og lære af vores erfaringer

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 problemstillinger. Vi skal ikke forsøge at gøre vores komplekse arbejde simpelt.

*”Hvis vi vil gøre en forskel, skal vi ikke reducere og simplificere verden.”*³⁰

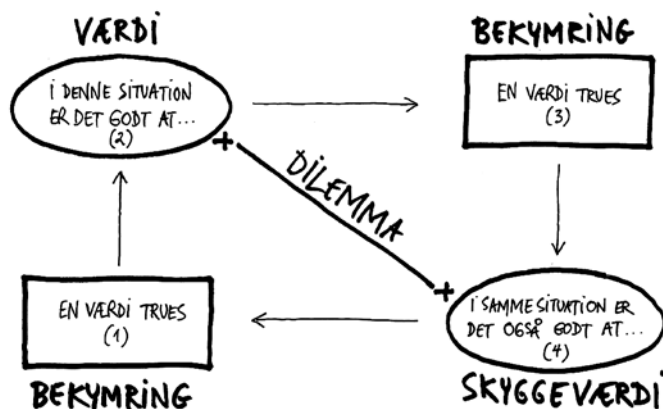
Et etisk grundlag er et udgangspunkt for samtaler og fælles refleksioner - helst sammen med eleverne. Det handler om at være sammen, lytte til hinanden, forsøge at forstå hinanden og blive klogere, når vi er uenige. Det er faktisk afgørende, at vi kan være uenige. Eleverne har brug for, at vi får tænkt så mange forskellige tanker om deres liv som muligt. For på den måde kan vi få så mange ideer og fagligheder i spil som muligt. Det er gennem uenighed, at vi bliver klogere. Så vi har øvet os i at være uenige på en god måde.

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

30 Mowles s.10 (egen oversættelse)

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

Der findes flere metoder til tværfagligt samarbejde. Metoderne skal bruges til at bringe faglighederne i spil over for hinanden for at se styrken ved flere fagligheder på samme tid, så vi kan få inspiration og nye handlemuligheder fra hinanden. Vi har brugt modellen *dilemmadiagrammet* til at være uenige med. Det ser sådan her ud: ³¹



Modellen er anvendelig 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.

I udskolingen på Søgårdsskolen arbejdede vi med Jeppe på 16 år med flere diagnoser. I hverdagen er vores største udfordringer hans tvangsprægede adfærd samt hans kognitive niveau, der udfordrer vores mulighed for at hjælpe ham.

Modellen viser, hvordan teamet, der ønskede at ændre Jeppe's adfærd efter frikvarteret, går fra én værdi til en anden. Problematikken startede med, at det var et problem

31 Larsen og Gregersen

for personalet, at Jeppe ikke kom ind efter frikvarter. I processen ændrede de fokus til at finde værdien i, hvorfor det ikke giver mening for Jeppe at komme ind til timens start og benytte hans strategi som en løsning, når det blev for svært og han har brug for at trække sig.

Dilemmadiagrammet bruges i situationen med Jeppe således:

1. Vi starter med noget, vi er bekymrede for (1).

Det bekymrer teamet at Jeppe ikke kommer ind fra frikvarter. Det skaber uro i klassen, når medarbejderne forlader den for at hente Jeppe ind. Jeppe lærer ikke noget.

2. Derefter undersøger vi, hvad det er for en værdi, der er blevet udfordret eller truet (2).

I denne situation er det godt, at teamet ønsker at hjælpe Jeppe ind i klassen til de andre, så han kan modtage undervisning og være en del af fællesskabet.

3. For at blive klogere på andre perspektiver og for at folde dilemmaet ud, er det vigtigt at undersøge, hvilke andre bekymringer og værdier der er tilstede (3).

Når vi insisterer på, at Jeppe SKAL ind fra frikvarter, respekterer vi ikke, at han har brug for mere tid på legepladsen, før han er klar til at modtage undervisning.

4. Vi kan kigge på situationen med en ny opmærksomhed (4).

Det er i samme situation godt, at vi er opmærksomme på, at der opstår uro i klassen og Jeppe ikke lærer ikke noget. Vi ønsker at Jeppe skal lære noget i skolen og at han kan honorere de krav vi stiller til ham.

Dilemmaet blev derved foldet ud. Vi har brugt tid på at udforske de forskellige perspektiver, problemstillingen bød på. Vi ønskede at finde en løsning, der kunne

hjælpe Jeppe til at komme ind efter frikvarter uden konflikt, så han kan udvikle sig socialt og fagligt. Vi ønskede at lære Jeppe at begrænse sin impuls i forhold til at være behovsstyret, så han fortsat kunne være en del af fællesskabet. I medarbejdergruppen var vi udfordret af, at den tid vi brugte på at motivere Jeppe på legepladsen, gik fra klassen, og i nogle tilfælde kunne de andre elever sidde alene tilbage.

Vi blev i teamet opmærksomme på, at det var vanskeligere at få Jeppe ind, når vi blev utålmodige med opgaven. Vi fandt frem til følgende kriterier for, hvornår det lykkedes at få Jeppe ind:

- Give ham plads
- Imødekomme ham med forståelse
- Lade ham gøre sine handlinger færdig, fx 3 mål i nettet
- Tale fodbold på vej ind i klassen
- Lade ham holde fysisk om os

Vi valgte derfor at lave en social historie, som anviste Jeppe, hvad der blev forventet af ham. Jeppe bidrog i tilblivelsen på den måde, at vi tog billeder af ham på fodboldbanen, samtidig med at vi snakkede om, hvad billederne skulle bruges til. Kravet i den sociale historie gik på, at Jeppe skulle komme ind i klassen. For at Jeppe fortsat kunne bevare noget selvkontrol, havde han mulighed for selv at bestemme, når han var i klassen. Kunne han deltage i undervisningen var det fint, men han kunne også bare sidde ved sit eget bord og kigge i fodboldbøger.

Historien blev præsenteret for Jeppe en dag, hvor han havde ro og overskud. En voksen satte sig hos Jeppe, og efter lidt hyggesnak på hans præmisser blev historien gennemgået. Jeppe accepterede historien og hængte den synligt ved sin plads. Når Jeppe gik til frikvarter, huskede vi ham på, at han skulle komme ind, når frikvarteret var slut.

Et halvt år efter projektets start kommer Jeppe stadig ikke ind fra frikvarter af sig selv, men generelt er det blevet lettere at hente ham ind.

Det viser sig oftest, at vi forstår og accepterer hinandens værdier, når vi giver os tid til at folde dem ud, og at det er nemmere at finde løsninger, der er bedst for eleverne, når vi har delt vores værdier og bekymringer med hinanden.

Dilemmadiagrammet er velegnet til tværfaglige problemstillinger. Det kan for eksempel være Low Arousal og andre tilgange. Det kan være vanskeligt at ændre tilgang eller gå på kompromis, men hvis vi ændrer fokus til, at vi udforsker måder, hvorpå vi kan teste, hvad der virker, så kan vi sammen få mulighed for at finde på nye løsninger til elevernes bedste.

Samarbejdets kunst består blandt andet i, at værdierne bag bekymringerne skal sættes over for hinanden, så vi finder løsninger, hvor alle værdier er tilgodeset.

Etik i hverdagen

På Søgårdsskolen har vi arbejdet med at acceptere, at etiske problemstillinger er komplekse, og at vi skal blive gode til at indgå i samtaler om dette. Hvordan får vi etik til at blive en del af hverdagen, så det ikke bliver endnu et 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 en konkrete kontekst. Det gælder for etik, teorier og metoder. De kan aldrig løsrives fra den praksis, de er opstået og fungerer i.³² Etik vil derfor altid være tæt forbundet med en 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 navigere.”³³

På samme måde er etik en hjælp i analysen af, hvad vi skal gøre i hverdagen.

På Søgårdsskolen ville vi gerne arbejde med Low Arousal-etik på en måde, der passede til og kunne bruges i hverdagen. 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 lette. For sådan er hverdagen. Den er fyldt med modsætninger. Ét af problemerne med mange beskrivelser af etiske standpunkter og pædagogiske metoder er, at de kun beskriver succeserne. Men sådan opleves hverdagen ikke. Hverdagen er fyldt med 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.

Magt

Vi vil afslutte dette kapitel ved at nævne, at vi har arbejdet med bevidstheden om magt i vores arbejde. Det hænger sammen med etik, fordi vores elever er afhængige af

32 Dewey

33 Dewey s. 194 (egen oversættelse)

os, men ofte ikke selv har valgt os. Herudover er der et lovgivningsmæssigt krav om undervisningspligt.

”Uanset om forskellen i magt er stor eller lille, så er der altid magtbalancer til stede, når der er en indbyrdes afhængighed mellem mennesker. Så hvis vi kun bruger ordet ”magt” er det at vildlede. 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 og ikke af en anden; Det er et forhold, der karakteriserer menneskelige relationer – alle menneskelige relationer.”³⁴

Magten er ikke noget, som erhverves, tilranes, fordeles eller noget, man opbevarer. I vores arbejde med psykisk sårbare elever 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 eleverne har magt, og når vi placerer ansvaret for handlinger og adfærd hos eleverne, så er vi med til at gøre os selv afmægtige. Vi skal i stedet søge at forstå magtforholdet og se, hvad *vi* kan gøre.

Spørgsmål til refleksion

- Hvad gør vi i hverdagen, som udtrykker magtforholdet?
- 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

34 Elias s.74 (egen oversættelse)

Kapitel 4 – Implementering og ledelse af Low Arousal

Skrevet af Jakob Vester-Tidemann, afdelingsleder på Søgårdsskolen, Sune Bjørn Larsen, psykolog, stud.ph.d. og Lene Møllgaard, konsulent.

I dette kapitel præsenterer vi de overvejelser, vi undervejs har gjort os om implementeringen og om ledelsesperspektivet på Low Arousal på Søgårdsskolen. Baggrunden for at ville arbejde med Læringsbogsprojektet var afledt at et ønske om at arbejde nedtrappende i konfliktsituationer, øge fagligheden og nedbringe antallet af arbejds-skader. Metoden skulle bruges til at hjælpe eleverne, udveksle erfaringer medarbejderne imellem, skabe et fagligt fællesskab og få et fælles fagligt sprog.

Søgårdsskolen er fordelt på 5 forskellige matrikler i Gentofte kommune og er opdelt i 8 afdelinger med i alt 23 teams. Der er 60 lærere og 61 medarbejdere med anden pædagogisk funktion ansat. Ledelsen består af 4 afdelingsledere og 1 skoleleder.

Baggrund

Som ny ledelse og som en skole, der har oplevet stor vækst, ønskede vi at arbejde med et samlende grundlag, der kunne rumme og indfange skolens diversitet og være kompatibel med et bredt udsnit af pædagogiske og praksisnære metoder.

Vi oplevede, at skoledagen særligt i nogle afdelinger var præget af mange konflikter og et stort antal registreringer af krads, bid og blå mærker hos medarbejderne. Som ledelse på en skole, hvor hverdagen til tider er udfordret af udadreagerende adfærd, og personalet bruger sig selv som værktøj, har vi et ansvar for at nedbringe dette, mindske risikoen for skader og sikre et godt og forsvarligt arbejdsmiljø.

Når vi arbejder med elever med udadreagerende adfærd, er der risiko for, at arbejdsmiljøet bliver præget af frustrationer, afmægtighed og mistrivsel. Vi ønskede at passe på vores arbejdskraft og gøre skolen attraktiv som arbejdsplads, når vi rekrutterer.

De faglige vurderinger endte for ofte med at blive en vurdering med fokus på elevernes adfærd. Vi manglede flere steder et fælles fagligt sprog for at kunne se og forstå adfærden som et fælles ansvar.

Der blev udarbejdet regler med tilhørende konsekvenser i forsøg på at ændre adfærden, men succeserne med at skabe forandring hos eleverne udeblev. Dette fik nogle medarbejdere til at føle sig frustrerede og inkompetente, da deres fokus og indsats var rettet mod at kunne hjælpe. Alle knoklede på med at finde løsninger, og da forløb med udadreagerende adfærd prioriterer sig selv, blev det mange steder en ressourcetrævende opgave.

Dette billede er genkendeligt hos mange tilbud på specialområdet. Det pædagogiske arbejde i skoler med psykisk sårbare børn og unge er mange steder præget af forskellige tilgange, der afhænger af ledere, uddannelsesniveau hos personalet, trends, målgruppe mv. Specialskoler har overvejende ansat lærere og pædagoger, der har til opgave at gennemføre undervisning, så børnene, også på specialområdet, skal blive så dygtige, som de kan. Skolen bliver vurderet alene på deres fagfaglige resultater og ikke kun på de pædagogiske kompetencer.

Lidt forenklet blev elevernes adfærd ofte opfattet som et vilkår, som vi:

1. Antog som et symptom på en diagnose
2. Håndterede, når det opstod akut
3. Søgte at dæmme op for med generelle regler

Der var tidligere blevet undervist i andre metoder, der skulle afhjælpe og konflikt-

håndtere, men implementeringen og ændringen i hverdagen var ikke mærkbar. Der var ikke oplagte løsningsforslag til at forebygge og undgå eller nedbringe konflikter. Vi ville blive bedre til at reflektere over; det vi gør, det som virker og det vi ønsker at ændre.

En af de ting, som adskiller Low Arousal fra andre metoder, som vi har introduceret er, at det er en tilgang, hvor vi selv kan tage ansvaret for en del af det høje stressniveau hos eleverne 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 eleverne har det svært.

I nogle klasser oplevede vi medarbejdere, der gik utrygge på arbejde, fordi de ofte stod i truende eller voldsomme situationer. I andre klasser så vi medarbejdere, som sjældent oplevede konflikter eller udadreagerende adfærd, i mange tilfælde pga. af nogle andre elevprofiler, men måske også grundet en anden relationel tilgang til eleverne.

Med denne baggrund rettede vi blikket mod Low Arousal i foråret 2018. Vi havde i Søgårdsskolens ledelse kendskab til Bo Hejlskovs og Ross Greenes forfatterskab som en samlende tilgang og i høj grad kompatibel med mange af de allerede anvendte pædagogiske metoder. Vi besluttede os i ledelsen for at implementere Low Arousal som et fundament og grundsten i skolens pædagogiske grundlag. Det var et ønske, at undervisningen og implementeringsstrategien skulle være praksisnær, involverende og forpligtende i hverdagen.

På Søgårdsskolen havde vi et ønske om at forbinde teori og praksis på en ny måde. Vi skulle bevæge sig fra at have et teoretisk og pædagogisk koncept, der skulle implementeres, til at arbejde aktivt, eksperimenterende og case-baseret med individuelle forløb.

Ledelsen lagde i udvælgelsen af projektet vægt på, at medarbejderne skulle få en reel oplevelse af at blive dygtigere til praksis og tilegne sig værktøjer og metoder, som umiddelbart herefter kunne igangsættes i hverdagen.

Kompetenceudviklingen skulle være et fælles projekt for alle medarbejdere og fremstå veltilrettelagt, veldokumenteret og professionelt. Det skulle samtidig give Søgårdsskolen en moderniseret og fagligt opdateret identitet, hvilket var nødvendigt i forhold til fastholdelse og rekruttering.

Vi har læst litteratur og indkøbt bøger til skolens bibliotek, for at imødekomme ønsker om selv at kunne tilegne sig mere viden om Low Arousal. Vi har derudover indkøbt Bo Hejlskov Elvéns bog ”*Adfærdsproblemer i skolen*” til alle teams, da budskaberne i den passede godt til os.

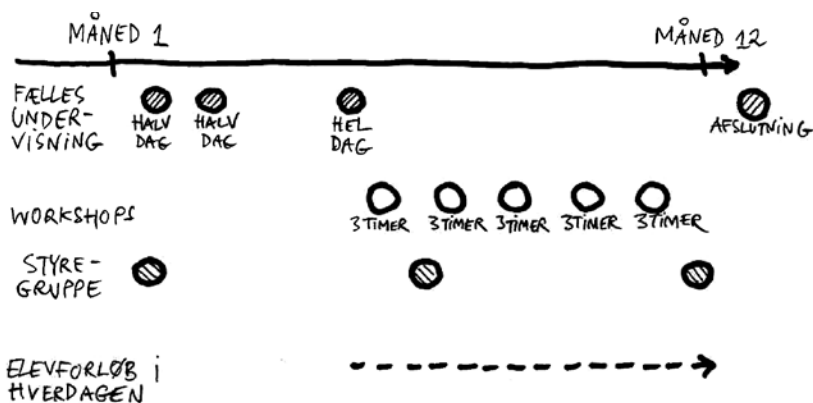
”Det er nødvendigt for elevernes udvikling, at de lærer det, de skal. Det er den opgave, samfundet har givet skolen. Og for at det skal være muligt, skal lærerne og pædagogerne i skolen have gode færdigheder i at håndtere den adfærd, som opstår og skabe forudsætninger for, at adfærdsproblemer bliver så få og så små som muligt.”³⁵

Undervisning & workshops

Alle medarbejdere blev undervist i Low Arousal i to dage, tilrettelagt som oplæg og gruppearbejde med træning i de nye værktøjer. Der var positive tilbagemeldinger på undervisningen, men også en skepsis om det var ”gammel vin på nye flasker”. Og det har de ret i et stykke af vejen. For Low Arousal handler om at kigge på børn og voksnes arousal-niveau og bruge de faglige erfaringer vi har til at sikre et arousal-niveau, hvor eleverne opnår faglig og social trivsel. De kunne se deres erfaringer, men oplevede, at det fælles sprog og den fælles opmærksomhed på, at arousal-niveauet skal være styrende for vores indsatser.

35 Hejlskov Elvéns, *Adfærdsproblemer i skolen*

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 implementeringstilgange.³⁶ Derfor har vi arbejdet eksperimenterende med implementeringen og har afholdt workshops, hvor en medarbejder fra hver af skolens 27 klasser deltog for at dele erfaringer og få hjælp til udfordringer omkring implementeringen i praksis. Vi arbejdede i workshops, fordi vi ønskede en praksisnær implementering, så medarbejderne fik erfaringer med Low Arousal i deres egen hverdag.³⁷



Disse workshops blev afholdt på tværs af teams, der hver var repræsenteret ved en medarbejder. Disse udvalgte medarbejdere skulle i samarbejde med afdelingslederne sørge for at følge implementeringen op lokalt. Ledelsen fulgte forløbet, og vi har løbende ændret på workshops og deltagerkredsen, så det har passeret til de behov der er opstået. Projektet blev fulgt af en styregruppe, der bestod af skoleleder, repræsentanter fra afdelingsledelsen, medarbejderne og konsulenterne. Tilrettelæggelse, tidsplan og aktiviteter blev her evalueret og ændret undervejs.

36 Balogun

37 Larsen og Jespersen, 2017a

En workshop blev ændret til at omfatte alle 130 ansatte og indholdet på workshops blev ændret til en mere superviserende form med reflekterende team af medlyttende og debatterende kollegaer.

Erfaring fra arbejdet i workshops på Søgårdsskolen

Skrevet af deltager

Det har været rigtig godt at arbejde i workshops, fordi vi her har været en stor gruppe ansatte, der har det samme børnesyn. Arbejdsformen har været vekslende, men jeg har især været glad for at arbejde på den måde, hvor en gruppe med problemstillinger inden for samme kategori fremlagde cases på skift. Efterfølgende fik vi respons fra kollegaer og forslag fra underviser i form af litterære input og mange fine arbejdsmodeller.

Ulempen ved at samle folk med samme børnesyn er, at vi ikke i så høj grad når ud til dem, som i mine øjne ville kunne have brug for Low Arousal input. Vi får ikke taget de nødvendige diskussioner, som måske kunne rykke nogen.

Det har ikke været svært for mig at gå tilbage til mit team og diskutere, for vi er i høj grad et Low Arousal team med meget ens holdning til, hvordan vi arbejder med og hjælper vores børn. Jeg har prøvet det modsatte, og for mig har det været hårdt at skulle arbejde tæt sammen med kolleger, der ikke har en Low Arousal tilgang til elever. Jeg oplever generelt, at det børnesyn, der ligger bag Low Arousal, bliver mere og mere udbredt blandt personalet her på skolen.

Jeg tror på, at projektet har sat en proces i gang, så vi på et tidspunkt kan kalde os en Low Arousal skole.

Implementering af Low Arousal etik frem for 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 for, 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 drukkne medarbejderne i skemaer uden refleksion, men skabe en praksis, der hænger sammen med de mange andre pædagogiske erfaringer, værktøjer og metoder vi arbejder med.

Low Arousal i samspil med andre pædagogiske metoder

Skrevet af medarbejdere i indskolingen

I vores team er eleverne stærkt udfordret med koncentration, social interaktion samt deltagelse i planlagte aktiviteter.

Vi ønsker at optimere et tilpasset arousal-niveau for de enkelte elever. Dette betyder, at vi arbejder med at holde nogle elever i Low Arousal, men også at få andre i højere arousal, når det er nødvendigt.

Fællestræk ved vores elever er, at de har mangelfuld verbal forståelse og tale, er let afledelige og udtrættes meget hurtigt. Vi dyrker derfor en ro, der er altafgørende for elevernes udvikling, men som nemt bliver forstyrret.

Vi ønsker at udvikle eleverne og give dem mulighed for at mærke sig selv og om muligt flytte deres kognitive niveau. Derfor begynder vi hver morgen med rolige toner af Vivaldi og dæmpet lys. Eleverne ankommer forskelligt, hvorfor der er lukket dør ind til klassen. En medarbejder tager imod og én sørger for ro i klassen. Når eleverne har taget tøjet af og afleveret madpakken, går de ind i klassen og sætter sig roligt i sofaen for at lytte til musikken. Når alle er klar, sætter vi os op til bordet og afventer, at musikken slutter. Herefter gennemgår vi dagens visuelle skema, og starter aktiviteter.

Vi arbejder ud fra Susan Harts neuroaffektive kompasser, samt Theraplay-inspirerede aktiviteter, som er en ikkesproglig interventionsmetode.

Vi har samlet en kasse med forskellige aktivitetsredskaber så som fjer, rasleæg, titte bøj klæde, ærteposer som kommer i spil suppleret med faste sange til at understøtte både rytme og arousal-niveau. Herudover arbejder vi med stemmeføring, således at vi falder eller stiger i intensitet for at stimulere lav såvel som høj arousal.

Vi oplever generelt, at eleverne profiterer af undervisningsprogrammet. De er mere opmærksomme, ved nogenlunde hvad der skal foregå og kan følge med i sange og bevægelser. Det ses tydeligt, at variationen i arousal er med til at skærpe deres nysgerrighed og forlænger deres koncentration omkring de fælles aktiviteter, samt øget relevans i deres generelle deltagelse. Desuden giver de mange mødeøjeblikke og det at eleverne er sammen om oplevelserne/undervisningen, øget intensitet i relationen med os samt for eleverne imellem. Især det sidste tolker vi som plausibel årsag til at tre af eleverne i langt højere grad søger hinandens selskab og opfordrer til leg på positiv vis i stedet for at benytte mere uhensigtsmæssig kontaktform som at rive i hår, slå, skubbe og eller råbe, som ellers har domineret.

Vi har fundet det særdeles effektivt at arbejde med at:

1. Skabe rum for meget Low Arousal-aktivitet for udtrættede elever.
2. High Arousal aktiviteter op til aktiviteter som motorik, hvor eleverne skal bruge kroppen aktivt. Samt f.eks. at sætte gang i dopaminproduktionen hos den enkelte elev, hvis denne udviser uhensigtsmæssig adfærd. Det kan f.eks. gøres ved en hurtig svingetur eller kort sanglek med fysisk og rytmisk aktivitet. Dette resulterer ofte i, at eleven bliver mere relevant i sin adfærd og afledes væk fra den uhensigtsmæssige adfærd.

3. Alle tiltag udføres hele tiden med mest mulig kontakt til de enkelte elever. Dette gøres ved, at vi bruger få ord, understøtter med tegn, søger øjenkontakt samt viser retning og hjælper rent fysisk/motorisk.
-

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 tilgange.³⁸

Læringsbogen – implementering i praksis

Læringsbogen, som du sidder med nu, er en nedskrivning af medarbejderes lopevede erfaringer med afsæt i teori, metoder og konkrete elevforløb. Det var væsentligt, at bogen skulle indeholde beskrivelser af det konkrete arbejde med eleverne, og der var mange medarbejdere, der gerne ville bidrage.

Low Arousal er implementeret som en del af en læringskultur, der understøtter fælles refleksion og en metodisk systematik i den pædagogiske praksis. Vi har dog også haft 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 ud fra følgende antagelser:

- at verden grundlæggende er uforudsigelig,
- at et pædagogisk grundlag ikke er 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 det³⁹.

38 Høgsbro

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

Der bliver ofte blot talt højere, langsommere eller tydeligere, ligesom når man er i dialog med et menneske, man ikke forstår. Det bliver forståelsen ikke nødvendigvis klarere af, og vi kan komme til at føle os misforstået og ikke kompetente. Det samme kan ske, når vi ikke lykkes med at implementere et ellers grundigt pædagogisk grundlag, der er fyldt med teorier og metoder, som man ikke kan være uenige i.

At arbejde med et pædagogisk grundlag forudsætter tillid og dialoger om intentionerne mellem ledelsen, medarbejdere og forældre. Hvorfor vil vi arbejde med dette fokus? Vi skal være nysgerrige på hinandens praksis og erfaringer, og vi er nødt til at være fælles om dette. For mange problemstillinger kan ikke løses individuelt og kræver derfor en fælles indsats. Den følgende case handler om en klasses fælles fokus på elevernes arousal-niveau og nødvendigheden af at finde fælles løsninger.

Mobiltelefoner forstyrrede det sociale samvær i klassen

Skrevet af medarbejdere i mellemtrinnet

Vi oplevede, at eleverne søgte tilflugt i deres mobiltelefon, når de blev udfordret og usikre. De havde meget svært ved at slippe mobilene igen.

For flere elever begyndte brugen af mobilen allerede ved skoledagens start, og tilløbet til at komme i gang med skoledagen blev meget langt, når de sad med mobilen, og eleverne havde meget svært ved at lægge mobilen i tasken og lade den blive der. Flere elever kunne i løbet af skoledagen få rodet sig ud i en masse konflikter via mobiltelefonen. De blev også brugt af flere elever til at ringe hjem, fordi de ønskede at komme hjem, så snart de kom i konflikter.

Dette gjorde det vanskeligere at løse konflikterne sammen men, eleverne, da deres første og eneste løsning var at ringe hjem og komme hjem. Sammenlagt blev det meget forstyrrende for det sociale samvær og for klassens undervisnings- og læringsmiljø.

Vi aftalte derfor at indføre et mobilhotel, hvor elevernes mobiler hver morgen tjekker ind og bliver låst inde. Der var stor opbakning fra forældregruppen.

Vi oplever, at dette skabte mere leg og social interaktion imellem eleverne i frikvartererne, og der er færre konflikter angående mobiler imellem voksne og elever om at lægge mobiler væk. Det kan stadig være svært for eleverne at aflevere deres mobiler om morgenen, og vi har elever, som vi nogle dage vurderer har brug for at have deres mobiler på sig noget af dagen, fordi de er i så høj arousal, at det vil forværre situationen at tage den fra dem inden de er faldet mere til ro.

For flere elever går konfliktløsning nu igennem os som "det første led". Fordelen ved dette er, at vi kan hjælpe eleverne med at løse deres konflikt her og nu, så de kan komme videre med skoledagen.

Casen er et eksempel på, at løsningen på problemer ikke altid handler om, hvordan vi kommunikerer med den enkelte elev, men også kræver koordinerede og strukturelle løsninger.

For at skabe yderligere sammenhæng mellem hverdagens arbejde og Low Arousal har vi i flere teams fundet det naturligt at prioritere det som punkt på afdelingsmøderne, for derved at følge implementeringen og skabe en struktur på vores møder, der fastholder os i brugen af Low Arousal tilgang og metoder. Nogle teams har forberedt sig til punktet ved at læse dele af litteraturen på området og tale ud fra denne fælles reference.

Arbejdet med at ændre tilgangen til eleverne betyder, at nogle medarbejdere bliver usikre på, hvad de så skal gøre. Der rykkes ved medarbejdernes oplevelse af at være kompetente, og rollemodeller i organisationen, og det sætter stærke reaktioner i gang.

Al implementering er svær

Vi har undervejs justeret og tilpasset de behov, der opstod for at revidere implementeringsprojektet. Vi har således beskrevet både de gode erfaringer og der, hvor det var svært, syntes umuligt eller var udfordrende. Heldigvis har der været flest gode fortællinger, men det er helt forudsigeligt, at der også har været vanskeligheder.

Da vi arbejder med Low Arousal som en pædagogisk etik frem for en egentlig metode, oplever vi hos de medarbejdere, som ikke automatisk er begejstret for tilgangen, en vis form for skepsis og træghed i involveringen. Dette skaber til tider en for/imod stemning, som virker fastlåsende. Yderligere oplever vi, at de medarbejdere, som ikke er kommet så langt i arbejdet, kan tynges af dårlig samvittighed. Disse problemstillinger skal vi fortsat arbejde med, så vi kan imødekomme de behov, der opstår både nu og fremadrettet.

Vi har været udfordret af, at skolen under projektet blev ramt af uforudsete økonomiske vanskeligheder. Det rystede i en periode medarbejderne, der blev bekymrede for fremtiden for Søgårdsskolen og deres kollegaer. Ledelsen blev i samme periode, naturligvis, optaget af at løse udfordringen, hvilket for nogen tid fjernede nogle lederes opmærksomhed fra projektet.

De fysiske rammer og de lokaler, vi har til rådighed, er ikke alle steder optimale, og det har naturligvis også en indflydelse på vores handlemuligheder, når vi begrænses af disse. Tre teams fysisk ud af lokalerne på hovedmatriklen og ind på andre matrikler, grundet pladmangel. Det betød, at der skulle skabes en ny struktur for at sikre sammenhængskraften tilbage til hovedmatriklen.

Nogle teams har været ramt af flere opsigelser og har derfor været udfordret på bemandingen og den samlede erfaring i medarbejdergruppen. Det har betydet, at det har været svært at finde overskud til projektet. Andre teams har haft en mere stabil og erfaren sammensætning af medarbejdere, hvor der allerede var opbygget tillid, og de

kunne derfor hurtigt sikre implementeringen gode vilkår. Den følgende case handler om, hvordan nogle har navigeret i de ændringer de mødte.

Forældresamarbejde

Skrevet af medarbejdere i mellemtrinnet

Vi er et nyt team i mellemtrinnet og i gang med at lære hinanden at kende. Der har været mange lærerskift i klassen, så forældregruppen er, forståeligt nok, meget på mærkerne for at sikre deres børn de optimale betingelser for læring.

Som en del af vores arbejde med Low Arousal ville vi gerne involvere alle forældrene ved at introducere dem til Low Arousal på en forældreaften, hvor vi ville vise videoer og fortælle om vores nye viden. Vi ville herefter lave tryghedsplaner på alle elever i klassen og drøfte planerne med forældrene og samarbejde omkring de aftaler og nye udviklingsmål, som vi var blevet enige om på baggrund af analysen.

Vi fandt dog hurtigt ud af, at vi var for ambitiøse og måtte erkende, at vores plan om at udfylde tryghedsplaner og holde samtaler med alle ikke var realistisk. Det var ærgerligt, for vi synes stadig det er en vigtig indsats.

Vi har derfor besluttet at lave tryghedsplaner for ét barn ad gangen, inddrage forældrene i samarbejdet, få ført aftalerne ud i livet og evalueret. Vi skal nok nå dem alle, men det tager bare lidt længere tid, end vi først antog.

Casen er et godt eksempel på, hvor ambitioner og gode intentioner nogle gange ikke stemmer overens med det overskud og de ressourcer, som vi har til rådighed i hverdagen. Men at det ikke skal forhindre, at der arbejdes videre med intentionerne. Det er, ligesom i alt pædagogisk arbejde, nødvendigt at være både kreativ og realistisk omkring, hvordan vi så får de gode intentioner til at blive til virkelighed.

Det fortsatte arbejde

I skrivende stund er vi optaget af, hvordan vi holder fast i Low Arousal i hverdagen, når projektet slutter og Læringsbogen udkommer.

Vi skal forsætte med undervisning til nye medarbejdere med udgangspunkt i denne læringsbog, forsætte erfaringsudveksling, fastholde Low Arousal som punkt på vores afdelingsmøder, fastholde det ”nye” pædagogiske sprog, lade teamrepræsentanterne mødes i et Low Arousal forum og meget mere. Vi har lavet en mappe på Personaleintra, hvor al undervisningsmateriale, skema m.v. ligger samlet og let tilgængeligt.

Vi skal indgå i drøftelser og refleksioner, der tager udgangspunkt i Low Arousal tilgang og etik, tilpasse løsningerne til den enkelte elev, klassen, medarbejderen, historikken, de fysiske rammer og meget mere.

At implementere Low Arousal er vanskeligt, konfliktfyldt og kræver et vedholdende fokus. Implementering er aldrig noget, vi bliver færdige med, men noget vi skal gøre hele tiden.

Dilemmaer

I vores arbejde med at implementere Low Arousal har der været rejst en lang række spørgsmål og dilemmaer undervejs. Når de opstod, har vi bestræbt os på at løse disse ud fra metoder, der skaber forudsætninger for de ændringer, vi ønsker at se.

Dilemmaer løses ikke med regler, men gennem fordybelse i teori, metoder og erfaringer, drøftelser og afprøvning i praksis. Vi skal turde bruge egne og andres erfaringer og lære af dem.

Eksempler på dilemmaer vi har mødt undervejs:

Spørgsmål fra praksis	Refleksion på dilemmaet
Må vi hæve stemmen, når vi arbejder med Low Arousal?	<ul style="list-style-type: none"> • Det korte svar er: ”Ja”. Vi skal være tydelige over for vores elever, og det kræver indimellem, at vi kan overdøve andre. Tydelighed er meget vigtig. Men det er afgørende, at det sker som en bevidst beslutning, og ikke fordi vi selv er i høj arousal.
Skal vi holde op med at stille krav til eleverne?	<ul style="list-style-type: none"> • Det korte svar er: ”Nej”. Low Arousal handler netop om at kunne stille krav. Vi skal ikke have kravløse tilbud.
Skal vi bare vende den anden kind til og ikke reagere, for at undgå at optrappe konflikt, hvis en elev er udadretagerende?	<ul style="list-style-type: none"> • Det korte svar er: ”Det kommer an på situationen og den faglige vurdering”. Low Arousal handler om, at vi lærer, når vi er i Low Arousal, men nogle gange er der andre ting der er vigtigere end læring. For eksempel: sikkerhed, ulovligheder, akut fare og overgreb. I de tilfælde må vi forhindre den akutte fare og reflektere over, hvad vi og eleverne kan lære af situationen.
Er det ikke bare gammel vin på nye flasker?	<ul style="list-style-type: none"> • Både-og. For en god implementering af Low Arousal handler også om at bruge det sammen med de metoder og tilgange, som vi har gode erfaringer med – den gamle vin.

Spørgsmål til refleksion

- Hvorfor har vi brug for at arbejde med Low Arousal?
- Hvad skal ændres, hvis vi skal arbejde systematisk med Low Arousal på vores arbejdsplads?
- Er vi – som ledelse – villige til at sætte os ind i og bruge fornøden tid og ressourcer på implementeringen?

Litteraturliste

- Antonowsky, Aaron (2003) *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Andreasen, Rebekka (2014) Drop symptombehandling og se helheden. *Autismebladet* 05
- Apking, M.A. & Brinkerhoff, R. (2001). *High Impact Learning*. New York: Perseus Books group.
- Arets, J., Jennings, C. & Heijnen. V. (2016). *702010: Towards 100% performance*. Maastricht: Sutler Media.
- Balogun, Hope, Johnson, Scholes, Kevan (2003) *Exploring Strategic Change*. FT Prentice Hall.
- Brinkmann, Svend (2016) *Ståsteder*. Gyldendal.
- Dewey, J. (1891). Moral Theory and Practice. *International Journal of Ethics*, 1(2), pp. 186-203.
- Elias, N. (1978). *What is sociology?* New York: Columbia University Press.
- Fleicher, A. & From Käte (2015). Eksekutive funktioner hos børn og unge.
- Greene, Ross (2017) *Det eksplosive barn*. Pressto.
- 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/dalpublications/naar-graenserne-udfordres\(734b00e5-8286-4006-a378-9e356a6d-cb26\).html](https://vbn.aau.dk/dalpublications/naar-graenserne-udfordres(734b00e5-8286-4006-a378-9e356a6d-cb26).html)
- Larsen og Gregersen (2017a). *Pædagogisk grundlag – sådan ét skal vi da også have*. Relationel praksis, nr.2.
- Larsen og Gregersen (2017b). *At lede efter kompleksitet*. Forlaget Mindspace.
- Munk, Karen Pallesgaard (2012). *Coping*. Århus Universitetsforlag.
- Mowles, Chris (2011). *Rethinking Management - Radical Insights from the Complexity Sciences*. Ashgate Publishing Group.
- Polanyi, Michael (2012). *Den tause dimension*. Forlaget Mindspace.

- Schwartz, B. & Sharpe, K. (2010). *Practical Wisdom: The Right Way to Do the Right Thing*. New York: Riverhead Books.
- 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>
- Sunesen, K.S.M. (2017). *Mediated Learning Experience: En inkluderende praksis i dagtilbud og skole*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Søgårdsskolens værdiprogram, for specialundervisning i Gentofte kommune.

Bilag I 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 Tryghedsplanen

Min Tryghedsplan Navn: _____ Date: _____

Udløsende årsager:

Adfæltshvæde

Nær kontrol
Kontrol

Opdræpningsfase Kaosfase Stabiliseringsfase

Min adfærd og mine følelser	Jeg gør:	Jeg gør:	Jeg gør:
	Jeg føler:	Jeg føler:	Jeg føler:
Fagprofessionel støtte	Gør mere af:	Gør mere af:	Gør mere af:
	Lad være med:	Lad være med:	Lad være med:
Mine mestingsstrategier	Jeg kan:	Jeg kan:	Jeg kan:

Bilag 3 Stress-profilen

Stressprofil

Barn	
Medarbejder/team	Dato

Baggrundsoplysninger

Grundlæggende vanskeligheder, funktionsnedsættelser og andre stressfaktorer fra opholdsplan /sundhedsplan

Ex relationer, omgivelser, kognitive funktionsnedsættelser, sprogforståelse, sanseforstyrrelser, fysiske begrænsninger, medicin

Kendte situationsbestemte stressfaktorer:

Ex krav, konfliktsituationer, skift og ændringer i hverdagen

Eskalerings- og kaosfasen

Tegn på stigende stressniveau og tab af selvkontrol	
<i>Ex tab af færdigheder, lyde, ord, bevægelser, sprogbrug</i>	
Eskaleringstegn	Kaostegn

De-eskaleringsfasen

Personlig stressreduktion – handlinger der nedbringer kaos	
<i>Ex isolation, "nødudgange", afledningsmanøvrer, forklaringsmodeller</i>	
Stressreduktion i omgivelserne og hos personalet	
Fysiske faktorer (lyd, lys, plads, ro)	
Struktur (forudsigelighed, tryghed)	
Netværk og relationer (kontaktperson, andre personer)	
Andet	

Bilag 4 – Ways of Coping-Refleksionsmodel

Baggrund

Nedenstående spørgsmål er udarbejdet til at teams kan reflektere over de professionelle 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:

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

Proces

Reflekter over og præsenter følgende for dine kollegaer:

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

Drøft fælles

- Vurderingsprocesser:
 - oHvad vurderer vi hver især som belastende?
- Betydning:
 - oHvorfor 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:
 - oHvordan skaber vi flere handlemuligheder i de situationer, der belaster os hver især?

Prøvehandlinger

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



Low Arousal på Søgårdsskolen er skabt af medarbejdere, ledere og konsulenter, der alle har arbejdet med at implementere Low Arousal som en del af skolens pædagogiske grundlag.

Bogen beskriver teori, metoder og redskaber til at implementere Low Arousal og indeholder case-baserede beskrivelser af vores egne erfaringer med og refleksioner over implementering af tilgangen i praksis på Søgårdsskolen.

Vi beskriver virkelige udfordringer, som vi kender dem fra hverdagen. Nogle gange lykkedes vores indsats over alt forventning og i de tilfælde er Low Arousal en succes for børn og unge på vores skole. Andre gange lykkes vores indsats ikke helt så godt, selvom vi gør vores bedste.

Low Arousal på Søgårdsskolen opfordrer os til at finde modet til at kigge på os selv, så vi kan hjælpe elevernes udvikling og læring bedst muligt.