FÆLLESSKABER

Fra afmagt til handlekraft

på Esrum Kost- og Friskole

Esrum Kost- og Friskole

Fællesskaber

Fra afmagt til handlekraft på Esrum Kost- og Friskole

Fællesskaber

Fra afmagt til handlekraft på Esrum Kost- og Friskole

Skrevet af Sune Bjørn Larsen med inspiration fra læringsbøgerne: 'Low Arousal og Søgårdsskolen', 'Low Arousal og udsatte borgere', 'Dildhavens vej til en bedre begrundet praksis', 'Low Arousal og veje ud af afmagt' samt Udvikling gennem udforskning af egen praksis'. Bogen er skrevet i samarbejde med Esrum Kost- og Friskoles medarbejdere og ledelse:

Aidin Sodeiri Jalili	Mads Unger Mikkelsen
Anne Kathrine Elmer Sandager	Lotte Gjerlufsen
Charlotte Høgenhaug	Rikke Rasmussen
David Andreasen	Jannik Mytysia
John Rønnenfelt	Nicholai Pedersen
Liselotte Noie Havmøller	Karina Graabæk Sabinsky
Jacob Øystein Ulvestad	Lisbeth Borg
Lise Rasmussen	Charlotte Fischer
Solvej Krohn Reinbacher	Mohammad Abdul Wahab

Udgivet 2024 af medarbejdere og ledere på Esrum Kost- og Friskole i samarbejde med Sune Bjørn Larsen.

Illustrationer: Sune Bjørn Larsen

Tryk: BoD

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

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING **9**

DEL 1 – ESRUMS TEORETISKE GRUNDLAG **16**

KAPITEL 1 - LOW AROUSAL **17**
Stressmodellen 21
Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det 27
Det røde og det grønne perspektiv 29
KAPITEL 2 – SYSTEMISK TEORI **32**
Domænerne 32
Den systemiske teoris grundbegreber 36
KAPITEL 3 – NARRATIV TEORI OG TILGANG **44**
Kulturens betydning 47
Outsider Witness Group 50
KAPITEL 4 – OPSUMMERING **52**

DEL 2 – ESRUMS PRAKSIS **54**

KAPITEL 5 - FÆLLESSKABER **56**
Narrativ - Rundbold i skolen 58
Narrativ - Afbrydelser i undervisningen 61
Narrativ - Grimt sprog som barriere for at deltage i fællesskabet i skolen 63
KAPITEL 6 - LOW AROUSAL FOR MEDARBEJDERNE **66**
Narrativ - Sammenbrud i anbringelsen 67
Affektsmitte 69

Udforskning af egen praksis 76
Bedre Begrundet Praksis 79
Narrativ - Skituren 84
Narrativ identitet 87
Dilemmadiagrammet – så vi er sikre på, at vi er uenige 89
Følelser som data 92
KAPITEL 7 – FRA AFMAGT TIL HANDLEKRAFT 95
Narrativ – Ventetid i bilen 96
Afmagtsspil 100
Narrativ – Uvished – fra afmagt til handlekraft 103
Psykologisk tryghed 105
Magt 108
Ventetid og afmagt 110
KAPITEL 8 - ETIK 113
Low Arousal etik 114
Etik i hverdagen 116

LITTERATURLISTE 120

BILAG 1 TRYGHEDSPLANEN 124

BILAG 2 STRESS-PROFILEN 125

BILAG 3 – PLAN B 126

BILAG 4 – RØD/GRØN-SPØRGEGUIDEN 127

INDLEDNING

Vi bliver aldrig færdige

En medarbejder sagde ovenstående i løbet af Esrum Kost- og Friskoles udviklingsprojekt. Medarbejderen satte ord på den vigtige erkendelse af at arbejde med børn ikke er en opgave, vi bliver færdige med. Det er en funktion, vi varetager, og en praksis vi deltager i.

Denne bog er skrevet på baggrund af et års udviklingsarbejde med Low Arousal, systemisk og narrativ teori samt udforskning af egen praksis på Esrum Kost- og Friskole. Dette arbejde har gjort det tydeligt, at pædagogisk og didaktisk arbejde oftest handler om at være i problemerne sammen med børnene og kollegaer i stedet for at få problemer til at forsvinde. På den måde handler det også om at udholde, at de fleste problemer ikke har simple løsninger, og at det er kernen i pædagogisk arbejde. Som en medarbejder konkluderede efter udviklingsforløbet:

Det vigtigste vi har fået øje på er: At rammerne vi er i hele tiden skal justeres, så de passer til børnene. Således at børnene kan være i dem eller bliver i stand til at passe ind i dem. Hvor vi måske før mere har taget visse rammer for givet.

I vores afmagt kan vi ellers komme til at holde fast i unødvendige strukturer eller hæve stemmen eller true med, at et barn ikke må komme med på tur. At rumme afmagten stiller store krav til alle os, der arbejder i dette felt. Vi skal kunne rumme afmagt – både børnenes og vores egen - og vi skal kunne have samtaler med kollegaer om, at vi er afmægtige. Den slags samtaler er svære, og ærlige samtaler om det, der er svært, kan nemt misforstås. Det kan se ud som om, vi er dårlige til vores arbejde. Men ærligheden er snarere et vidne om Esrum Kost- og Friskole ufortrødne arbejde med sig selv, for ærligheden er nødvendig for at arbejde med udvikling.

Når vi placerer problemer inde i et barn, dets forældre, i kollegaer eller i ledelsen, så gør vi det i afmagt; fordi vi ikke ved, hvad vi ellers skal gøre. Det er *afmagtens dynamik.* Vi kan endda komme til at spille *afmagtsspil*, hvor vi spiller afmagten videre til andre i form af skyld, skam, dårlig samvittighed og skuffelse. Vi kan for eksempel komme til at give forældrene skylden, eller skubbe ansvaret rundt mellem afdelingerne på Esrum Kost- og Friskole. I stedet skal vi kunne tale ærligt om, hvad afmagt gør ved os, og hvad det får os til. Vi skal kunne konfrontere hinanden med, at vi alle kommer til at handle uhensigtsmæssigt, fordi vi ikke ved, hvad vi ellers skal gøre.

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

Esrum Kost- og Friskole har haft systemisk og narrativ teori som teoretisk grundlag og har med dette projekt ønsket at supplere med Low Arousal teori. Projektet har derfor indeholdt undervisning i disse tre tilgange, og denne bog indeholder derfor beskrivelser af hvad disse tilgange betyder. Men enhver praktiker ved også at teorier i bøger ikke gør en stor forskel i sig selv. Derfor indeholdt projektet primært en afprøvning af teorierne, mens vi udforskede vores af egen praksis.

Projektet varede fra 2022 og afsluttes med denne bog i 2024. I udviklingsprojektet har vi antaget en aktionslæringstilgang, hvor vi har afprøvet og tilpasset teorier og metoder. Formålet med udviklingsforløbet har været følgende:

- Fælles kompetenceudvikling for medarbejdere, der hviler på grundlaget af narrativ-, systemisk- og Low Arousal-tænkning
    - Undervisning, udvikling og implementering af tilgange og værktøjer i Esrum Kost- og Friskoles

hverdag gennem case-baseret arbejde med konkrete forløb og fælles temaer og emner.

- Aktionslæringsproces for medarbejdere:
    - Få fælles fagligt sprog til at udforske egen og kollegaers adfærd og praksis. Det indebærer udvikling af personalets egne coping- og problemløsningsstrategier, så vi deler tavs viden og kommunikerer om hvad vi gør og hvorfor vi gør det.
- Sammenskrivning af erfaringer og narrativ-, systemisk- og Low Arousal-tænkning og metoder til Esrum Kost- og Friskoles faglige grundlag.

Bogen er udviklet i fællesskab med medarbejdere og ledelse, der deler interessen i at støtte og hjælpe vores børn og unge til at få de bedste forudsætninger for et godt børne-, ungdoms- og voksenliv. I forløbet har vi gennemført undervisning i Low Arousal, og i hvad det vil sige at udforske egen praksis. Kernen i forløbet har været månedlige møder, der har haft overskriften *'Faglig vejledning med superviserende tilgang'.* Hvert møde har indeholdt:

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

Vi har løbende nedskrevet oplæg, prøvehandlinger og erfaringerne fra prøvehandlinger, og disse erfaringer indgår i denne bog. Bogen indeholder opsamlingen på alt det, vi har afprøvet, tilpasset og udviklet i løbet af aktionslæringsforløbet.

Bogen indeholder vores refleksioner over, hvad vi har gjort for at udvikle vores praksis. For det kan ofte lyde som en nem opgave at udvikle en pædagogisk praksis ved at implementere en ny pædagogisk metode, men i praksis er det langt mere kompliceret. Det kræver nemlig, at vi kan have refleksioner og samtaler om, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Det kræver, at vi tør kigge kritisk på, hvad vi selv, og andre gør, og så kan det pludselig blive sprængfarligt. For vi kan blive skamfulde, skuffede, stødt og sure på os selv og hinanden. Derfor er implementering aldrig let eller simpelt! Vi har arbejdet for at skabe en feedback-kultur og et fagligt miljø, der er præget af en høj grad af psykologisk tryghed, så vi løbende kan udvikle vores praksis og kontinuerligt søge at skabe det som Leif Kongsgaard kalder en *Bedre Begrundet Praksis*[1]. Kort fortalt er en Bedre Begrundet Praksis gennemsyret af, at vi kan beskrive og begrunde, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Dette uddyber vi senere i denne bog.

Bogen indeholder en række beskrivelser fra praksis. Det har gennemsyret vores tilgang, at vi har set børnenes ressourcer. Børnene forsøger at løse deres egne problemer, men indimellem skaber dette nye og større problemer. Vi har forsøgt at udvikle børnenes problemløsningsstrategier, og

[1] Kongsgaard, 2018

dette arbejde har vi beskrevet i denne bog[2]. Det har været lærerigt for os selv at skrive vores refleksioner og diskussioner ned, genlæse og reflektere igen og igen. Vi har ikke forsøgt at lave glansbilleder og idylliserede beskrivelser af vores praksis eller af os selv. Vi har hele tiden bestræbt os på at gøre det rigtige for børnene. Det indebærer, at vi skal kunne tale højt om, når vi selv er i høj arousal, og når vi føler os afmægtige, så vi kan bruge vores egne reaktioner, tanker og følelser som pædagogiske redskaber til at hjælpe børnene. Vi skal drøfte og udforske tvivl, sårbarhed, afmagt og usikkerheden, så vi sammen kan finde ud af, hvad der er det rigtige at gøre i den konkrete situation. Vi skal have modet til at være sårbare.

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

Arbejdet med implementeringen af hele projektet har været praktisk tilrettelagt af ledelsen sammen med Sune Bjørn

[2] Alle beskrivelser af børn er anonymiseret

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

DEL 1 – ESRUMS TEORETISKE GRUNDLAG

I denne første del beskrives Esrum Kost- og Friskoles teoretiske pædagogiske grundlag. Det indeholder beskrivelser af Low Arousal, systemisk og narrativ teori og en kort opsummering med beskrivelse af forskelle og ligheder. Det er dog vigtigt at understrege, at enhver praksis er meget mere end teorier og modeller, og at dette udviklingsforløb har været en invitation til at udforske egen praksis – og udvikle nuancerede komplekse beskrivelser af praksis.

KAPITEL 1 - LOW AROUSAL

Dette kapitel handler om, hvad Low Arousal er, og hvordan vi kan forstå børnene på Esrum Kost- og Friskole ud fra dette perspektiv[3].

Begrebet arousal er hentet fra neuropsykologien og bruges som et udtryk for hjernens aktivitetsniveau, vågenhed og parathed til at respondere på stimuli[4]. Når vi er i høj arousal, er vi parate til at reagere. Vores puls stiger, blodtilførslen til musklerne øges, og pupillerne udvides – vi er klar til kamp eller flugt. Men vi er ikke klar til at tænke rationelt. Høj arousal er i mange sammenhænge synonymt med tilstanden stress, som i Sundhedsguiden.dk defineres på denne måde.

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

[3] Teksten og beskrivelserne er tilpasset projektet ud fra bogen "Low Arousal og udsatte borgere", hvor udviklingskonsulent Lene Lauter Bay var med til at skrive kapitlet samt "Low Arousal på Søgårdsskolen", hvor Lene Møllgaard var med til at skrive.
[4] Frit efter Socialstyrelsen 2017.

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

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

Vi gør, hvad vi kan for ikke at miste kontrollen

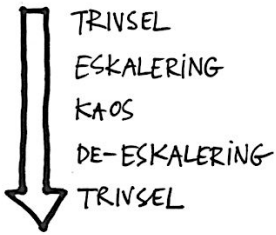
Ingen ønsker i udgangspunktet konflikter, udadreagerende adfærd eller at opleve ikke at kunne styre sig selv. Vi mennesker gør alt, hvad vi kan for ikke at miste kontrollen[5]. Det indebærer også, at vi så vidt muligt undgår at overgive kontrollen til andre end os selv. Når vores arousal-niveau stiger til alarmerende højder, vil vi derfor søge tilflugt til mere eller mindre konstruktive strategier, der fjerner os fysisk eller følelsesmæssigt fra situationen og giver os mulighed for at genvinde kontrollen.

Affektmodellen

Psykologerne Bo Hejlskov Elven og Trine Uhrskov har udviklet en model, der beskriver årsagssammenhæng mellem et barns arousal-niveau og kritiske episoder, hvor der kan opstå

[5] Hejlskov, 2015.

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

Hvis arousal-niveauet bliver ved med at stige, uden at vi bliver afledt eller formår at beherske situationen, havner vi i kaosfasen; vi mister kontrollen. Her har vi ikke længere adgang til empati og evnen til at tænke konstruktivt. I stedet handler vi instinktivt. Som oftest med handlinger, der tager afsæt i kamp, flugt eller passivitet.

Alle mennesker har strategier til at nedbringe stress og genvinde kontrollen. Det kan være ved at slukke bilradioen, når trafikken bliver for tæt for på den måde at reducere antallet af stimuli, eller det kan være ved at melde afbud til et

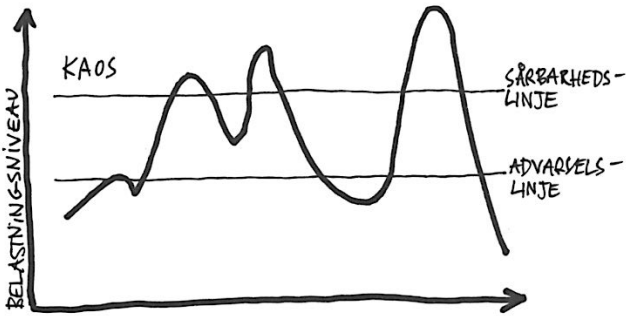
[6] Frit efter Socialstyrelsen 2017.

arrangement for at søge ro, hvis vi har været igennem en stressende periode. Vores strategier til at genvinde kontrollen kan også være mindre rationelle. Det kan for eksempel være med flugt fra situationen, trusler mod andre for at de skal fjerne sig, social isolation gennem længere tid, spiseforstyrrelser, tvangspræget eller udadreagerende adfærd. Desværre vil denne adfærd ofte kun reducere arousal-niveauet kortvarigt.

Vi kan derfor komme til at overtræde *advarselslinjen* (se i modellen herunder) og udvise såkaldte advarselstegn, når vi træder ind i eskaleringsfasen. Vi kan også træde over s*årbarhedslinjen*, når vi er så anspændte, at der kun skal en lille impuls til for, at vi oplever kaosfasen. Analytisk skelnes der altså mellem advarselstegn og kaostegn. Et advarselstegn kan for eksempel være at blive skarp i stemmen, mens kaostegnet kan være at råbe højt eller være på nippet til at gribe til vold eller flugt. I praksis kan det være sværere at adskille advarsels- og kaostegn. Hvad der for ét individ i en periode kan være et advarselstegn, kan for et andet menneske være et kaostegn. Grafisk kan det se sådan ud[7]:

[7] Frit efter Socialstyrelsen 2017.

Stressmodellen



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

Isbjergmodellen

Godt udviklingsarbejde med børn handler om at være god til at opstille en kvalificeret hypotese; at udforske hvorfor et barn reagerer, som det gør, hvilke problemer barnet er optaget af, og hvordan det prøver at løse dem. Vores pædagogiske udforskning starter – ligesom al forskning i øvrigt - med en god hypotese. Vi får en ide om, hvad der kan være på spil, og hvordan ting kan hænge sammen, og så begynder vi at udforske den ide. Udviklingsarbejde handler selvfølgelig også om at afprøve hypotesen.

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

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

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

detektiver, der udforsker og undersøger, hvad der kan være på spil for barnet.

En anden model, der kan være hjælpsom til at undersøge hvad der er spil under vandoverfladen i isbjerg-modellen, er *tryghedsplanen.*

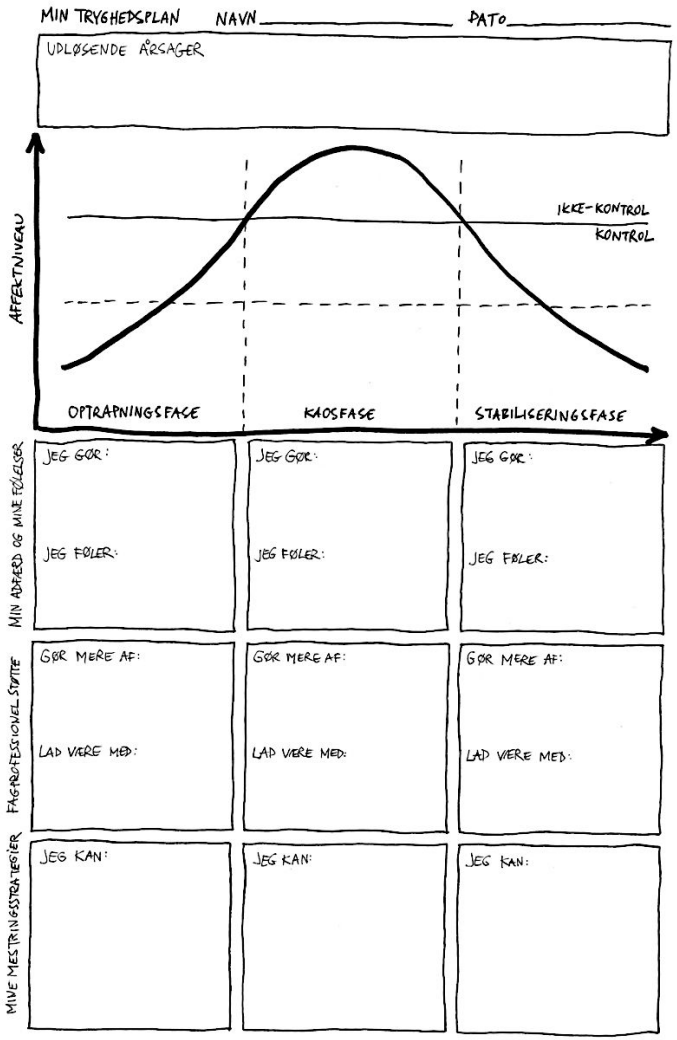
Tryghedsplanen

Tryghedsplanen[8] sætter fokus på håndteringen af kritiske episoder og de hidtidige anvendte pædagogiske metoder.

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

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

[8] Frit efter Socialstyrelsen 2017.


MIN TRYGHEDSPLAN
NAVN
DATO
UDLØSENDE ÅRSAGER
AFFEKTNIVEAU
IKKE-KONTROL
KONTROL
OPTRAPNINGSFASE
KAOSFASE
STABILISERINGSFASE
MIN ADFÆRD OG MINE FØLELSER
JEG GØR:
JEG FØLER:
JEG GØR:
JEG FØLER:
JEG GØR:
JEG FØLER:
FAGPROFESSIONEL STØTTE
GØR MERE AF:
LAD VÆRE MED:
GØR MERE AF:
LAD VÆRE MED:
GØR MERE AF:
LAD VÆRE MED:
MINE MESTRINGSSTRATEGIER
JEG KAN:
JEG KAN:
JEG KAN:

Stress-profilen

Når vi arbejder med grundlæggende og situationsbestemte stressbelastninger, bruger vi *Stress-profilen*[9] som værktøj. Stress-profilens hovedformål er at få viden og læring om det enkelte barns adfærd i stressede situationer.

Grundlæggende og situationsbestemte belastninger

De grundlæggende belastninger er et centralt begreb i Low Arousal tilgangen og dækker over individuelle stressfaktorer, der er til stede gennem længere tid, og som mindsker afstanden til advarselslinjen (se stressprofil-figuren). Mange grundlæggende belastninger kan medvirke til, at vi hurtigere end ellers mister kontrollen, når vi bliver udfordrede.

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

I tillæg til de grundlæggende belastninger byder hverdagen ofte på mindre irritationsmomenter eller oplevelser af ikke at slå til. Disse situationsbestemte belastninger kan for eksempel være krav og forventninger om at vente, spise sammen, huske aftaler, tilpasse sig eller gøre noget bestemt. Eller det kan være andres lyde eller adfærd. De situationsbestemte belastninger kommer oveni de grundlæggende belastninger, og de kan udløse en oplevelse af kaos, som for omverdenen kan synes ude af proportion med situationen. Hvis vi systematisk

[9] Bilag 3

kortlægger et barns grundlæggende belastninger, vil vi ofte opleve en større forståelse for barnets reaktioner i den pågældende situation. Reaktionerne afspejler, at de grundlæggende belastninger hos barnet er så omfattende, at det er nødvendigt at sænke stressniveauet, så barnet kan imødekomme vores krav og forventninger i situationen og opnå succes.

Med spørgsmålene i stressprofilen og stressreduktionsplanen[10] kan vi – sammen med barnet - danne os et billede af, hvornår vi skal tilpasse vores arbejde med barnet, så vi ikke medvirker til at udløse et affektudbrud eller et kontroltab, som vi kunne have undgået.

Målgruppen

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

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

[10] Bilag 3

Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det

Sådan formulerer den amerikanske neuropsykolog Ross Greene menneskesynet bag Low Arousal-pædagogikken i al sin enkelhed[11]. Udsagnet kan ses som et opgør med pædagogiske forklaringsmodeller og metoder, der har til hensigt at lære mennesker at indordne sig gennem straf og konsekvenstænkning.

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

- 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[12]

Sådanne udtalelser kan bruges som forklaringer på vanskelig eller uacceptabel adfærd hos børnene. De er fortolkninger af adfærd, som lægger op til bestemte strategier i mødet med barnet for eksempel at sætte hårdt mod hårdt, at møde barnet med mistænksomhed eller at opleve adfærden som et personligt angreb. Dette er unuancerede forklaringsmodeller, der leder til unuancerede handlinger. Det er dog helt normalt og naturligt at få den slags unuancerede tanker om barnets

[11] Greene, 2017.
[12] Greene, 2017, s.21

adfærd. Det er faktisk afgørende vigtigt, at vi taler om, at vi kan få disse tanker om børnene, så vi kan nå frem til en hensigtsmæssig måde at hjælpe barnet på. I bogens anden del vender vi tilbage til, hvordan vi skal bruge vores reaktioner, tanker og følelser som data i det pædagogiske arbejde. Når vi i stedet tager udgangspunkt i, at mennesker som udgangspunkt ønsker at opføre sig ordentligt, og at uhensigtsmæssig adfærd skyldes, at det pågældende menneske ikke har de nødvendige forudsætninger for at handle anderledes, vil analysen af adfærden være en anden. Vi vil i stedet interessere os for, hvilke kompetencer barnet mangler at udvikle for at kunne opføre sig hensigtsmæssigt, og hvilke krav og forventninger vi kan reducere eller ændre på for, at han eller hun kan mestre situationen. At finde mening i krav og forventninger kræver bl.a.at vi hjælper og støtter ved at fokusere på følgende:

- At øge barnets oplevelse af selvbestemmelse: Det gælder ikke nødvendigvis hele aktiviteten, men kan være delelementer. F.eks. valget af om aktiviteten skal ske nu eller om en time
- At skabe samhørighed: Vi-ordet kan være vældigt effektivt, hvis man som medarbejder har barnets tillid. ”Kom, lad os gå herhen” virker væsentligt bedre end ”Du skal derhen nu”
- At forberede barnet: At blive mødt med et krav/forventninger om at gøre eller undlade at gøre noget lige nu kan være vanskeligt. Hvorimod det er lettere, hvis man vidste det i forvejen[13]

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

[13] Hejlskov og Abild, 2015.

brug for en gåtur, en kop varm chokolade eller en pause alene. De eksekutive funktioner i hjernen er ansvarlige for at kæde hensigter sammen med handlinger og bygger bro mellem ide og udførelse. De aktiveres, når barnet skal i gang med nye eller sammensatte handlinger, såsom madlavning og koordinering med læge, skole, praktiksteder mv. Eksekutive funktioner er afhængige af erfaringer og læring. Når den indre struktur hos et barn er udfordret, bør omverdenen reagere ved at skabe mere ydre struktur[14].

Det røde og det grønne perspektiv

Der findes mange modeller og skemaer indenfor Low Arousal-pædagogikken. De kan bruges til observationer, registrering, analyse, handlinger osv. Én af de modeller, der gav særligt god mening på Esrum Kost- og Friskole var den røde og grønne perspektivskifte-model[15]. Det er en model, der peger på to grundlæggende forskellige måder at gå til barnet på. Et grønt perspektiv og et rødt perspektiv. I praksis er de selvfølgelig blandet sammen, men det kan være hjælpsomt at skille dem ad i arbejdet med børnene.

[14] Fleicher og From

[15] Hejlskov, 2021. Modellen er lettere omskrevet

Rødt perspektiv

Hvis vi tror barnet ikke VIL

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

Grønt perspektiv

Hvis vi tror barnet ikke KAN

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

Vi brugte nedenstående spørgeguide til at fastholde et fokus på at søge og blive i det grønne perspektiv[16]. De fire spørgsmål ses her:

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

For at omsætte det i praksis tog Kostafdelingen modellen op som fast punkt i en periode. Spørgeguiden viste sig at være brugbar til at holde fokus på at blive i det grønne perspektiv.

Det har generelt skabt et mere fælles fagligt sprog på Kostafdelingen. Det faglige sprog kan tage nogle svære elementer ud af samtaler. Det har f.eks. gjort det nemmere at spørge om hjælp, men også nemmere at forholde sig kritisk og undrende overfor hinanden. Når de lykkedes med den type samtaler, så skyldes det kun, at de holdt fast i at have samtaler, der tog udgangspunkt i teori, og at de lykkes med at skabe et udforskende rum, hvor de fik lyst til at gå på opdagelse i deres handlinger uden at føle sig anklaget, kritiseret eller vurderet. Det er afgørende vigtigt at lytte til hinandens observationer og refleksioner, for at kunne udvikle sig og gøre det bedre for børnene fremadrettet. Dette vender vi tilbage til i bogens anden del.

[16] Spørgeguiden er udviklet på Magnoliegården

KAPITEL 2 – SYSTEMISK TEORI

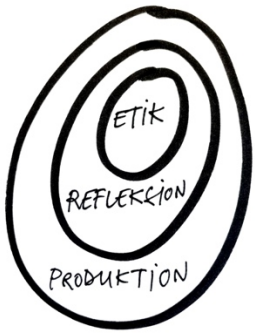
I dette kapitel beskrives teorien om domænerne og den systemiske teoris grundbegreber. Domæneteorien forsøger at inddele menneskets erkendelse og handlinger i tre forskellige områder: Produktionens domæne, refleksionens domæne og etikkens domæne[17]. Esrum Kost- og Friskole bruger primært domæneteorien til at skabe tid og rum til at reflektere sammen over hvilke mønstre der opstår i relationen til de unge.

Domænerne

Indenfor den systemiske teori opereres der med en ide om, at verden kan inddeles i tre domæner. De tre domæne har følgende navne: Produktionens domæne, refleksionens domæne og etikkens domæne[18]. Et domæne skal forstås som en ramme for en given situation - en professionel kontekst. Teorien om domænerne er lavet for at gøre verden nemmere at håndtere for konsulenter og andre professionelle. Et domæne kan derfor betragtes som en kontekst-markør, og en måde hvorpå vi kan inddele de ting, vi gør sammen. Det er en måde at overskue og inddele handlinger og tanker, og de tre

[17] Tankerne bag domæneteorien er udviklet af den chilenske biolog Humberto Maturana, og hans tanker er videreudviklet af de engelske systemikere Lang, Little og Cronen.
[18] Haslebo og Nielsen

domæner kan derved bruges som et analyseredskab til at lette konsulentens forståelse af organisationen og interventioner. De tre domæner forklares herunder:



Produktionens domæne

I produktionens domæne findes der "objektive" sandheder. Det er det domæne, der dækker de kendsgerninger, der er funderet på konventioner, der er bred accept af og enighed om. Produktionens domæne dækker det, vi gør sammen, og som der er veludviklede metoder til. Det er spørgsmål, som man kan svare ja eller nej til. Det gælder f.eks. mange juridiske sammenhænge, medicinske kendsgerninger, fysiske love mv.

Produktionens domæne er kendetegnet ved at inddele begivenheder i årsags- og virknings-sammenhænge, hvor alle begivenheder anskues at have en årsag og en virkning. Dette hænger sammen med den lineære forståelsesform, som vi vil beskrive senere.

Vi oplever ofte et ønske om, at et problem eksisterer i produktionens domæne, fordi vi kan finde entydige svar dér - et ja eller nej – eller simple løsninger – *the quick fix*. I de tilfælde kan det være hjælpsomt at udvide synsfeltet, og minde os selv og hinanden om, at det ikke er alle problemstillinger, der kan besvares med et ja, et nej eller en simpel løsning. Det er ikke alle problemstillinger, der tilhører produktionens domæne. Problemer kan faktisk forværres ved at give et entydigt svar, og have en skråsikker holdning til komplekse problemer.

Refleksionens domæne

I refleksionens domæne ses alle fænomener som subjektive. Det vil sige, at der ikke eksisterer entydige sandheder om de begivenheder og fænomener, der tilhører refleksionens domæne. Det gælder derfor alle de områder, hvor det ikke er muligt at afgøre, hvem der ret i en given opfattelse. I alle sammenhænge hvor mennesker skal give deres bud på hvordan en situation blev oplevet, vil der være forskellige opfattelser af situationen. Man kan ikke sige, at der er én part, der har ret, og en anden der har u-ret. I refleksionens domæne arbejdes der derfor ud fra et multivers i stedet for ét univers. Der er ikke én gyldig udlægning af et givet problem, og der er ikke én sandhed. Der er mange forståelser af verden, og der er derfor mange sandheder.

Refleksionens domæne er kendetegnet ved det *social konstruktionistiske* syn på verden – at verden er socialt konstrueret og derfor kan konstrueres på mange forskellige måder.

Etikkens domæne

Etikkens domæne vedrører det personlige etiske område. Det er indenfor dette domæne, der træffes grundlæggende personlige valg. Etikkens domæne vil ofte gøre opmærksom på sig selv.

I de andre domæner er det vigtigt at opretholde en form for neutralitet – dette gælder imidlertid ikke indenfor etikkens domæne. Vi er nødt til at lytter, acceptere og respektere, hvad der er rigtigt og forkert for den enkelte.

Etikkens domæne er derved hævet over de øvrige domæner. Det er ofte i etikkens domæne man kan afgøre, i hvilket domæne en given situation befinder sig.

Inddelingen i de tre domæner er naturligvis en konstruktion, idet kategoriseringer af verden altid er konstruktioner – domænerne eksisterer altså ikke som sådan. Det er blot en inddeling, der skal gøre det lettere for Esrums medarbejdere at overskue og arbejde de forskellige situationer de befinder sig i.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der ikke er nogen af domænerne, der er bedre end andre. De har forskellig karakter, og er på den måde lige vigtige. Som medarbejder bliver opgaven at afklare hvilket domæne en given situation tilhører. Dette kan være en måde at afklare konteksten på.

Mange opgaver i pædagogisk praksis handler om at få øje på, at et problem ikke befinder sig inden for produktionens domæne, men i stedet indenfor refleksionens domæne. Mange

frustrationer opstår, fordi vi har forsøgt at finde simple løsninger på komplekse problemer.

Den systemiske teoris grundbegreber

Den systemiske teori har flere ophavsmænd. En af de væsentligste er Gregory Bateson. Hans teori påpegede, at det enkelte menneske ikke kan erkende verden objektivt. Alt hvad der observeres, er afhængigt af observatøren. Det enkelte menneskes oplevelse af verden ses som et resultat af de socialt samskabte verdener, som mennesket har konstrueret. Disse virkeligheder ses ikke som tro kopier af verden, men som forskellige konstruktioner af verden. Indenfor den systemiske teori bruger man begrebet *multiversitet* til at illustrere, at der findes lige så mange virkeligheder - universer - som der findes mennesker.

Indenfor psykologien er Batesons pointer senere blevet udviklet indenfor den systemiske teori til behandling af familier, til individuel terapi og til konsulentarbejde i organisationer. Først og fremmest blev den udviklet indenfor familiebehandling. En gruppe psykologer i Milano i Italien tog nemlig fat i Batesons tanker om systemer, og udviklede metoder til at behandle familier. De er senere blevet kaldt Milano-skolen. De udviklede tre grundprincipper for familiebehandling. Disse principper er også grundlaget for systemisk konsultation i organisationer. I resten af kapitlet vil jeg derfor beskrive den systemiske teoris tilgang.

Hypotesedannelse

Hypoteserne er medarbejdernes vigtigste arbejdsredskab. Ifølge socialkonstruktionismen er disse hypoteser medarbejdernes konstruktion af problemstillinger og ikke udtryk for sandheder. Hypoteserne skal netop betragtes som hypoteser, der skal afprøves i praksis. Hypoteser er derfor hverken sande eller falske. De er blot en del af arbejdsprocessen.

Systemiske teoretikere arbejder med hypoteser om problemets karakter. Som følge af den socialkonstruktionistiske multivers-tanke, er en forståelse af systemet blot én tolkning blandt mange mulige og ikke nødvendigvis den bedste.

Medarbejderes opgave bliver derved at bruge sine egne hypoteser til at afprøve om disse hypoteser skaber mening for organisationen, og gør organisationen og dets medlemmer i stand til at se nye vinkler på problematikkerne. Når medarbejdere skal afprøve deres hypoteser i organisationen, skal det gøres ud fra en cirkulær forståelse. Den cirkulære forståelsesform beskrives herunder.

Cirkularitet

I den systemiske teori arbejdes der med to forståelsesformer: Den lineære forståelsesform og den cirkulære forståelsesform.

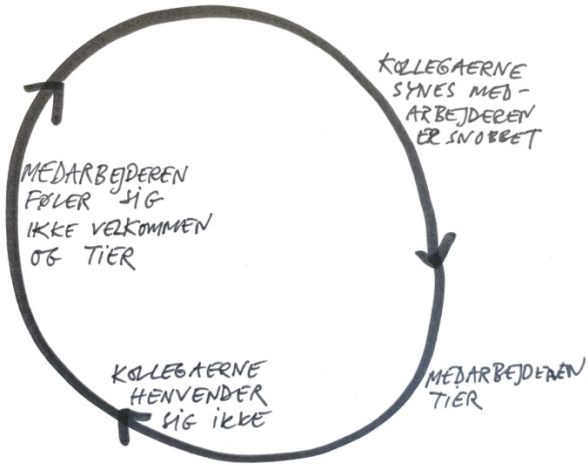
Lineær tænkning er kendetegnet ved, at begivenheder forstås som afhængige af hinanden. Lineær tænkning handler om at finde årsager til handlinger. Det handler om at finde årsager til hvorfor mennesker handler, som de gør. Det vil sige, hvis en medarbejder i en gruppe føler, at de øvrige medarbejdere er afvisende overfor vedkommende, kan medarbejderen skabe en

lineær sammenhæng, der ser ud som følger: *"Jeg føler mig ikke velkommen **fordi** mine kollegaer er afvisende".* Ifølge den socialkonstruktionistiske teori finder alle mennesker sådanne sammenhænge – alle mennesker skaber deres egne historier og deres egne forklaringer på, hvorfor verden ser ud, som den gør. Dette er der ikke noget problem i. Der kan imidlertid opstå problemer, når to parter anskuer den samme situation på forskellige måder, og ikke anerkender, at begge forklaringer er lige rigtige.

Det vil derfor være nødvendigt at se sådanne situationer ud fra den cirkulære forståelsesform. Ifølge den cirkulære forståelsesform hænger alle hændelser og begivenheder sammen med de øvrige hændelser, der findes i og omkring systemet. Lidt populært kan det siges, at alting hænger sammen med alting. Det kan lyde lydt kryptisk, men i den cirkulære tænkning er det nødvendigt at se alle handlinger i den sammenhæng og den kontekst, de udspiller sig i.

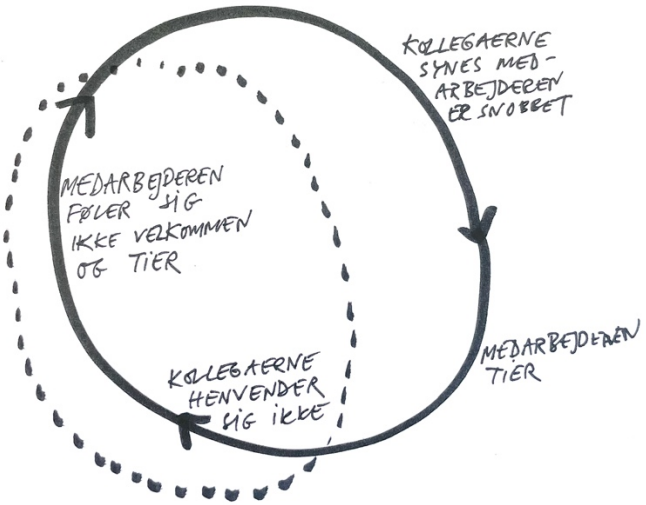
For at illustrere begge forståelsesformer vil jeg bruge et eksempel. Jeg vil bruge et eksempel, hvor der er problemer i en medarbejdergruppe. Der kan opstå problemer, når medarbejdere befinder sig i positioner, hvor de har forskellige forklaringer på sammen situation, og ikke kan forstå hinanden. Det kan for eksempel ske, at en kollega ikke føler sig velkommen i en medarbejdergruppe, mens resten af gruppen føler, at kollegaen ikke viser interesse for at være en del af fællesskabet. Medarbejderne har derved forskellige opfattelser af den samme situation, og man kan ikke afgøre hvem, der "har ret". Indenfor en lineær forståelsesramme må man derfor opgive at finde ud af hvem der har ret, og konkludere, at

medarbejderne blot ikke kan eller vil forstå hinanden. Det er imidlertid muligt, at situationen kan ses på en måde, der giver nogle muligheder for at ændre situationen. Situationen kan ses ud fra den cirkulære forståelsesform, hvor alle begivenheder hænger sammen med hinanden. Dette kommer til at se således ud:

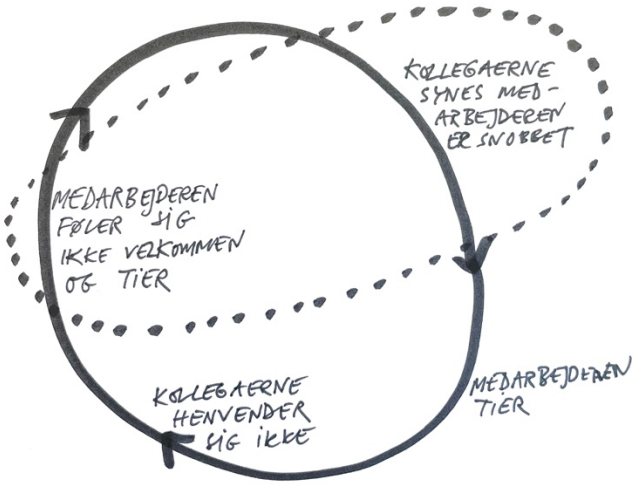


Når begivenhederne kædes sammen på denne måde, ses det, at der er tale om et uhensigtsmæssigt mønster, der forstærker konflikten mellem parterne. Hvis parterne selv havde kunnet se denne sammenhæng, havde der formentligt ikke været problemer med at løse konflikten. Grunden til, at der ofte findes konflikter som den ovenstående, er at hændelsesforløbene forklares ud fra den enkeltes lineæres ståsted. Dette kaldes, at den enkelte *punktuerer* begivenheden. For at illustrere dette med ovenstående model, har jeg markeret hvordan et hændelsesforløb punktueres af en af systemets aktører og derved gøres lineært. Det samme

hændelsesforløb kan derved skitseres således fra den enkeltes synspunkt.



Den stiplede linjer indrammer hvad én af konfliktens parter ser som årsag og virkning i konflikten. Dette er den klassiske forståelse af, at 'det var de andre der startede'. Problemerne opstår, når den anden part i konflikten ikke accepterer denne udlægning af problematikken. Det kan være, at en anden part i sagen ser problematikken, som jeg har illustreret det her.



Medarbejderne vil ofte 'holde fast' i deres udlægning af situationen og argumentere hvorfor de ser situationen, som de gør. De kommer derved til at barrikadere sig i deres egen position uden mulighed for at kunne se det samlede billede. Dette gør, at det bliver umuligt at finde en løsning på problemet. Som medarbejder er det derfor afgørende, at blive opmærksomme på, at problematikken kan forstærke sig selv, og at der ikke er nogen entydig årsag til problemet. Den lineære punktuering af situationen kan sådan set være rigtig nok, men vil altid kun være en del af en større sammenhæng.

På næste side har jeg opsummeret, hvad der kendetegner de to forståelsesformer:

Lineær forståelse	Cirkulær forståelse
Tænkning i årsag og virkning	Vi er dele af et mønster og er derved både årsag og virkning.
Forståelse af systemer er at finde årsager	Forståelse er at finde sig selv i mønstret
Skyld	Ansvar
Egne handlinger er nødvendige reaktioner	Egne handlinger er personlige valg
Andre skal ændre sig først	Jeg kan ændre mig
Konklusion	***Forandring***

Princippet om upartiskhed

Begrebet upartiskhed skal ses i sammenhæng med den cirkulære forståelse. For ifølge den cirkulære forståelse, er alt dele af større mønstre – ingen kan indtage en observerende rolle i forhold til et system og 'stille sig udenfor systemet'. Alle er derved også selv en del af systemet, og kan selv have svært ved at se de cirkulære mønstre og sammenhænge. Og selvom vi ser nogle cirkulære sammenhænge, skal disse ses som den enkeltes hypoteser. I praksis vil dette sige, at alle konstant skal være aktivt nysgerrige, for at kunne se nye sammenhænge. Upartiskheden skal ses som en fordomsfri holdning, der sætter alle i stand til konstant at kunne konstruere nye hypoteser. I den systemiske tradition er evnen til at bevare upartiskheden og nysgerrigheden derfor afgørende for udvikling.

Der arbejdes ikke med globale sandheder, men derimod med lokale konstruerede sandheder. Der er altså tale om en teori, hvor de forskellige konstruerede virkeligheder anses som lige

gyldige. I forbindelse med disse socialt konstruerede verdener fokuserer den systemiske teori på sprogets rolle, og på hvordan mening konstrueres og forandres via dialog. Der fokuseres på hvordan det enkelte menneske opfatter en given situation, og hvordan denne opfattelse er afhængig af individets perspektiv. Perspektivet er afgørende for hvordan mennesket tilskriver mening til en given situation. Indenfor den lineære forståelsesform kaldes denne tilskrivelse af mening for en *punktuering*. Når det enkelte menneske handler, er det ud fra dette menneskes forståelse af de individuelt og socialt konstruerede muligheder.

Når vi har hypoteser om en organisation, kan vi ikke vide om disse hypoteser giver mening for andre. Så hvis vi forsøger at ændre noget i organisationen, ved vi ikke hvordan hypotesen bliver modtaget. Vi må derfor konkludere, at vi kun kan *forstyrre* et system, eftersom der foregår en individuel konstruktion af mening hos det enkelte menneske. Vi kan påvirke andre, men vi kan ikke vide hvordan påvirkningen bliver opfattet. Når vi lykkes med at skabe mening sammen kaldes dette for en *strukturel kobling*.

Dannelsen af *strukturelle koblinger* mellem mennesker er afgørende for forandringer. Hvis der ikke skabes strukturelle koblinger vil det ikke være muligt at skabe passende forstyrrelser hos modtageren - der skabes derved ingen forskelle hos modtageren – der skabes ingen forandring - det er ikke muligt at hjælpe os selv og hinanden med at få nye hypoteser og ideer.

KAPITEL 3 – NARRATIV TEORI OG TILGANG

Narrativ teori og metode, som udviklet af Michael White, udgør en værdifuld ramme for arbejdet med børn på en kost- og friskole. Dette kapitel udforsker, hvordan narrativ tilgang kan anvendes som en berigende metode i pædagogisk praksis, der fremmer børns selvforståelse, trivsel og læring.

Narrativ teori fokuserer på historiefortælling som et grundlæggende element i menneskelig erfaring. White argumenterer for, at vores identitet og virkelighedsopfattelse formes af de historier, vi fortæller om os selv. Dette er relevant i en skolekontekst, hvor børns selvopfattelse og indlæring er tæt forbundet med de narrative strukturer, de konstruerer.

På en kost- og friskole bliver børnenes daglige liv ofte formet af forskellige faktorer, herunder kost, motion og sociale interaktioner. Ved at anvende narrativ teori kan skolen skabe en narrativ kultur, hvor medarbejderne deler og udforske deres opfattelser og historier med hinanden.

Narrativ metode indebærer en betydelig grad af dialog og samarbejde. Lærere og elever kan sammen udforske og rekonstruere narrative mønstre. Dette skaber ikke kun en forståelse for individuelle udfordringer, men også fælles løsninger og støtte.

Selvom narrativ teori har mange fordele, er det vigtigt at erkende de udfordringer, der kan opstå. Nogle elever kan have svært ved at udtrykke deres narrativer, og det kræver tålmodighed og støtte fra lærerne. Samtidig åbner narrativ teori op for muligheden for at udfordre stereotype narrativer og fremme mangfoldighed og inklusion.

Narrativ teori og metode er en kraftfuld tilgang til arbejdet med børn på en kost- og friskole. Ved at anerkende og udforske de historier, børnene fortæller om sig selv og deres sundhed, kan skolen skabe et miljø, der styrker deres identitet, trivsel og læring. Det kræver en engageret tilgang fra lærerne, men belønningen er et beriget læringsmiljø, der ikke kun adresserer fysiske sundhedsaspekter, men også det komplekse samspil mellem elevernes indre og ydre verdener.

> *En historie er ikke bare en historie. Den er i sig selv en lokaliseret handling, en udtryksfuld optræden. Den virker i retning af at skabe, vedligeholde eller ændre de sociale relationers verden*[19]*.*

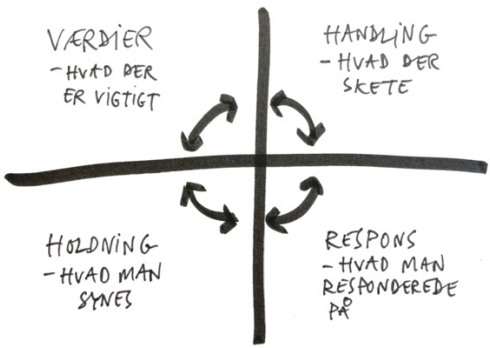
I Michael Whites narrative teori understreges vigtigheden af historiefortælling som en handling, der ikke kun formidler information, men aktivt deltager i konstruktionen og rekonstruktionen af vores sociale virkelighed. Han introducerer begreber som 'landscape of identity' og 'landscape of

[19] Gergen, 1997

meaning', der hjælper med at udforske, hvordan individuelle og kollektive narrativer former vores selvforståelse og meningsskabelse.

> *I narrativ praksis betragtes historiefortælling langtfra som en neutral aktivitet – det er en skabende aktivitet*[20].

Michael White introducerer positionskortet som et redskab til at visualisere og udforske de positioner, vi indtager i vores egne og andres historier. Dette kort gør det muligt at identificere og udfordre fastlåste eller begrænsende positioner, og dermed åbne op for alternative narrativer og handlingsmuligheder.



[20] Schnoor 2009

Når vi bruger positionskortet, får vi øje på at vores værdier og holdninger er gensidigt påvirkede af vores handlinger, og at vi kan ændre på dette ved at reflektere sammen. Whites tilgang understreger vigtigheden af sprog som et aktivt værktøj i konstruktionen af virkelighed.

Sproget er ikke uskyldigt![21]

Gennem brugen af positionskortet og narrativ praksis kan sprog blive et redskab til at udfordre og ændre eksisterende historier, skabe nye betydninger og åbne op for en bredere forståelse af selv og andre.

Kulturens betydning

Vi har som mennesker en tendens til at internalisere de dominante historier, der er indlejret i kulturen, og anskuer ofte disse historier som en del af vores identitet. Den kulturelle fælles verden afstikker de sociale værdier, normer, overbevisninger og fælles erfaringer. I forståelsen af 'landscape of identity' tydeliggøres den indflydelse, kultur har på vores identitet og selvforståelse. Dette landskab repræsenterer de kulturelle narrativer, der påvirker vores opfattelse af, hvem vi er. Narrativ praksis og positionskortet giver mulighed for at identificere og udfordre disse internaliserede historier og åbne op for alternative perspektiver og identitetsfortællinger.

Selvets dannelse tager udgangspunkt i den historie, vi fortæller os selv om os selv. Individuelle selvfortællinger og

[21] Harlene Anderson

identitetskonstruktioner udforskes og kan omformes gennem narrativ praksis og positionskort. Det er en historie, som tager udgangspunkt i vores handlinger og andres reaktioner på samme. Positionskortet hjælper med at visualisere de handlinger, der er centrale for vores narrativer, og hvordan disse handlinger påvirker vores selvforståelse og relationer. Relationerne har dermed betydning for selvets dannelse. Landskabet af identitet understreger, hvordan vores relationer og interaktioner med andre er afgørende for konstruktionen af vores selv. I vores arbejde på Esrum Kost- og Friskole er det samtidig væsentligt at forstå, hvordan magtrelationer manifesterer sig i narrative strukturer. Whites tilgang opfordrer til at udforske og ændre magtdynamikker gennem refleksion over og omstrukturering af fortællinger.

Absent but implicit

Michael Whites sætning *Absent but implicit* minder os om, at vi altid er under indflydelse af logikker og ideologier, selvom vi ikke nødvendigvis er opmærksomme på dem. Whites formulering giver anledning til at spørge os selv og andre, hvad vi er påvirket af. Det rejser spørgsmål om, hvem og hvad, der har haft betydning i vores liv, og hvilken betydning dette har for vores forestillinger om os selv og verden. Det kan være forestillinger, der nogle gange kan få os til at arbejde for meget eller for lidt. Forestillinger der kan låse os fast, og kan få os til at føle os forkerte. Forestillinger om hvad der er rigtigt og forkert, og forestillinger om hvem vi er, eller ikke er.

Sådanne forestillinger kaldte White for vores foretrukne identitetsfortællinger. Han mente, at det vi er under indflydelse af, oftest er implicit og skjult for os. Hans livsprojekt var at frigøre mennesker fra undertrykkende fortællinger, narrativer og diskurser, og hans indsats for at skabe bedre liv for børn og udsatte sociale grupper var dybfølt og inspirerende. Han mente, at de fraværende, men indflydelsesrige fortællinger om, hvad der var rigtigt og forkert, ofte var undertrykkende. Særligt for socialt udsatte grupper. I sine samtaler mestrede han kunsten at bringe det fraværende frem i lyset, kigge kritisk på det og derigennem frigøre os fra det.

I Whites arbejde havde han særligt fokus på implicitte moderne vestlige idealer såsom selv- tillid, autonomi, styrke og kontrol. Forståelser der knytter sig til det, der kan kaldes det neo-liberale selv. Det er snævre idealer om, hvad det vil sige at være succesfuld i vores samfund. Forestillinger om succes kan både være en inspirerende drivkraft, men kan også være stærkt undertrykkende og en vej til oplevelser af fiasko, skuffelse, mindreværd og følelse af inkompetence. Det kan lede til, at vi føler os forkerte, ikke gode nok og føre til mangel på selvrespekt.

Vi bør udforske og undersøge det, der ikke bliver talt om eller tænkt på. Det træder tydeligt frem, når vi møder problemer, og når noget bryder sammen i hverdagen. Når vi bliver frustrerede, skuffede eller kommer i konflikt. Når vi oplever bekymring, skuffelse eller skam, hænger det ofte sammen med forestillinger om succes eller truede forhåbninger. White opfordrer til, at vi spørger, hvor disse bekymringer kommer fra,

for det giver os mulighed for at blive bevidste om værdier og intentioner, der implicit øver indflydelse på os, og det kan frigøre os fra under- trykkende konklusioner om identitet.

Outsider Witness Group

Metoden Outsider Witness Group giver mulighed for at inddrage forskellige perspektiver i den narrative proces – ved at bevidne hinanden. På Esrum Kost- og Friskole har vi brugt metoden til at udforske alternative tanker, perspektiver og refleksioner i fastlåste situationer. Herunder ses en kort beskrivelse af hvordan vi har arbejdet med Outsider Witness Group, når vi har delt erfaringer og bevidnet hinanden:

1. Genfortælling
    - Hvad har du hørt personen sige?
2. Billeder på personens liv, verden og holdninger
    - Hvilke billeder for du af personens liv, verden og værdier mere generelt på baggrund af fortællingen?
3. Hvad berører det i dit liv?
    - Hvilke historier minder det dig om? På hvilke måder berører historien temaer og billeder i dit eget liv? Hvordan giver det genklang i forhold til din historie?
4. Transport
    - Hvad er vi sammen blevet inspireret til? Hvad tager vi med os? På hvilken måde har det betydning for vores forståelse af os selv?

Samlet set udgør narrativ teori, positionskortet, landscape of identity, og Outsider Witness Group en tilgang, der ikke blot forstår historiefortælling som en beskrivende aktivitet, men som en aktiv og skabende proces med potentiale til at skabe udvikling.

KAPITEL 4 – OPSUMMERING

Der er selvfølgelig væsentlige forskelle mellem Low Arousal, systemisk og narrativ teori – både internt i teorierne og mellem de forskellige tilgange. På Esrum har vi arbejdet pragmatisk med forskellene. Vi har udforsket forskellene og forsøger altid at være bevidste om hvad teorierne betyder og hvilke værdier og ideologiske de også udtrykker. Dette har vi sammenfattet i nedenstående oversigt, der både rummer ligheder og forskelle mellem de forskellige tilgange.

	Low Arousal	Systemisk	Narrativ
Filosofisk grundlag	Kritisk realisme (Amerikansk pragmatisk)	Social-konstruktionisme	Post-strukturalisme
Relations-forståelse	Radikalt sociale selv – grundlæggende kan vi ikke adskille individer fra hinanden	Cirkulært – vi påvirkes og skabes af hinanden gennem forstyrrelser som adskilte systemer	Relationer påvirker Landscape of identity/meaning og dermed den enkelte identitets-konstruktion
Læringssyn	Vi kan kritisk udforske vores egen praksis men aldrig adskille os helt	Vi kan se virkeligheden fra forskellige positioner, systemer og niveauer	Vi kan lytte dobbelt
Virkeligheds-opfattelse	Virkeligheden findes i objektiv forstand, og vi børe være kritisk nysgerrige på vores opfattelse af den	Vi kan skabe hypoteser om virkeligheden (som ikke findes i objektiv forstand)	Vi kan udforske dominerende diskurser sammen
Metoder	Antropologisk udforskning af verden	Reflekterende team	Outsider Witness Group
Neutral observatør eller biased deltager	Biased deltager	Neutral observatør	Biased deltager
Fokus på magt	Stærkt fokus	Har ikke fokus på magt	Har fokus på magt som undertrykkende diskurser

DEL 2 – ESRUMS PRAKSIS

Det er en god ting at prioritere tid til at se kritisk og ærligt på egen praksis uden at pynte på tingene

En medarbejder sagde ovennævnte da vi evaluerede vores udviklingsprojekt, og det opsummerer meget fint vores arbejde. Vi har nemlig arbejdet ud fra en erkendelse af at teorierne i denne bogs del 1 langt fra er tilstrækkeligt til at skabe udvikling. Teorierne er nødvendige som værktøjer til at kigge kritisk og ærligt på egen praksis. Derfor har vi diskuteret vores erfaringer og har skrevet dem ned. Flere af disse bruges som eksempler i de kommende kapitler.

Vi har forsøgt at tage vores erfaringer alvorligt ved at bruge os selv som instrumenter i udforskningen af praksis. Vi har ladet os inspirere af auto-etnografisk metode, som handler om at skrive om sig selv og sin egen kultur. Det er en første-persons-tilgang, der søger at "show rather than tell"[22]. Det handler om at beskrive oplevelsen af os selv i vanskelige situationer, og udforskning hvad dette samtidig siger om den bredere kontekst omkring dén oplevelse[23]. Som en deltager sagde:

[22] Heath, 2022
[23] Ellis, 2007, s. 14

Det svære for mig personligt er at udstille min sårbarhed – både overfor kollegaer, men også for mig selv. Det er et uvant sted for følelser kan være svære og give afmagt – også i en travl hverdag, hvor tiden er knap og der ikke er tid til supervision.

De cases vi præsenterer, dikterer ikke hvad andre skal gøre. De præsenterer ikke opskrifter eller vurderinger, men tilstræber at hjælpe læsere til at engagere sig i vores historier moralsk, æstetisk, emotionelt og intellektuelt[24].

Når vi her skriver om vores egen praksis giver det mulighed for at skabe en refleksiv afstand til os selv. Når vi skriver og læser om os selv, kan vi tage os selv som et objekt for os selv. Cases rejser selvfølgelig spørgsmål om fortællerens pålidelighed. Sammenblandingen af fortælleren og det fortalte kan virke uønsket i en stræben efter generelle konklusioner. Men fortælleren er altid en central del af fortællingen, og vores tænkning om fortællingen udvikler sig, når den løbende bliver skrevet, diskuteret og genskrevet. Når vi har skrevet om os selv har vi udviklet en kritisk refleksiv opmærksomhed på, hvad vi gør, hvorfor vi gør det, og hvordan dette ændrer vores tankegang om os selv.

[24] Heath, 2022, s.28 og 267

KAPITEL 5 - FÆLLESSKABER

Det er vigtigt at se på fællesskaber og opleve, hvor vigtige de er. Vi skal skabe fællesskaber, som eleverne kan deltage i.

Undervejs i vores udviklingsprojekt gik det op for os hvor afgørende vigtige fællesskaber er! Det lyder måske banalt, men det hviler på en kompliceret forståelse af, hvad et fællesskab er, og at det ikke udelukkende er børnene, der skal tilpasse sig vores fællesskaber – det er vores opgave at skabe rammer for fællesskaber, som børnene kan deltage i.

I dette kapitel beskriver vi vores forståelse af fællesskaber med inspiration fra sociologen Norbert Elias og pædagogen Emil Falster. Norbert Elias' ide om we-identity, hvor gruppen og individet er uadskillelige og vi alle har brug for at tilhøre fællesskaber – og at dette altid er i et spil mellem forskellige fællesskaber, hvor vores loyalitet mellem de forskellige grupper er i spil. Vores identitet er ikke blot individuel, men også formet af vores tilhørsforhold til sociale grupper og fællesskaber. Elias påpeger, at individet og samfundet er så intimt forbundne, at de ikke kan betragtes isoleret. Børnene er således i loyalitetskonflikter mellem forskellige grupperinger af

børne-fællesskaber samt i tilhørsforholdet mellem grupper af børn og medarbejderne, der typisk stiller meget forskellige krav til børnene. I den sammenhæng er det ikke kun børnene, der skal tilpasse sig til fællesskaberne, men at forstå de konkurrerende fællesskaber, hjælpe børnene til samme forståelse og skabe inkluderende rammer, som børnene kan navigere i. Alle mennesker befinder sig i loyalitetskonflikter eftersom loyalitet er en social proces[25]. Loyalitet er ikke en fast position, men snarere et udtryk for tilknytning til mennesker. Loyalitetskonflikter opstår, når tilknytningen til flere grupper er konkurrerende. Børn kan således typisk føle sig fanget i om de skal lytte efter den voksne (og dermed være loyal overfor den voksne) eller følge en gruppe af andre børn og dermed afvise den voksne (og dermed vise loyalitet overfor en gruppe af børn).

Nedenstående er et narrativ - en beskrivelse fra praksis på Esrum Kost- og Friskole – der belyser arbejdet og dilemmaerne omkring fællesskabet. Det tager udgangspunkt i arrangeret rundbold i skolen, og belyser, at de fællesskaber vi som skole tilbyder iscenesætter den mission vi som lærere tilbyder eleverne. Dette gælder både om det er rundbold, matematik, når vi er på tur eller spiser sammen. Det rejser en række væsentlige spørgsmål om hvad fællesskabet er, hvorfor det er vigtigt for os og hvordan man kan deltage på forskellige måder. Det giver vanskelige følelser og dilemmaer hos os voksne, når de mindre fællesskaber tilvælges på bekostning af de planlagte.

[25] Sidi, 2021

Narrativ - Rundbold i skolen

Hver onsdag er det en tradition på Esrum Kost- og Friskole, at alle elever spiller rundbold lige efter frokost i perioden sommerferie til efterårsferie. Alle voksne, der er på arbejde, deltager, og der er fordelt opgaver til de voksne – en tager bat og bold – en opsummerer regler, en fordeler hold, en sørger for kegler osv. Det forventes, at alle elever deltager, det betyder, at alle skal gå fra skolen til skolens rundboldbane (ca. 200 meter). Alle elever har fået besked om, at alle skal deltage til rundbold.

Én onsdag var der 35 elever til frokost, 21 elever gik hen på rundboldbanen og var relativt hurtige til at vise, at de havde mod på opgaven og glæde derved. Stemningen var god, der blev grinet, heppet og konkurreret på tværs af grupperinger og aldre. Der ankom 5 elever lidt senere og de råbte efter en elev, der var på banen og som indtil videre havde deltaget og været glad derved. Eleven virkede dog også glad for at de 5 andre elever, der kom og afbrød spillet, henvendte sig, og han forlod banen med dem.

Da eleven forlod banen, skete der en hurtig rokering, en lærer meddelte, at han skiftede hold – løsningen var god og ingen udtrykte en utilfredshed, så spillet gik videre. Til eleven, der forlod banen, blev der, af en voksen sagt til eleven– ”tænk dig godt om, det er en dårlig beslutning for dig selv, at du går fra rundboldbanen – bliv her”.

Inden vi nåede banen, var der en elev, der fortalte at hun havde ondt i albuen. Hun spurgte i løbet af frokosten forskellige voksne, om hun ikke kunne blive tilbage på skolen, da hun havde ondt i albuen. Pigen mødte forskellige svar:

- ”Prøv at se om du ikke kan tage med og så kan du kigge på kampen, det kan du godt med ondt i albuen”
- ”Reglen er at vi alle tager afsted – så du skal med”
- ”Bliv på skolen og læs en frilæsningsbog”

En anden elev spurgte ikke nogen voksne, men gik stille ud på toilettet og stod efterfølgende på skolens udebane og spillede basketbold med sig selv. En tredje elev meddelte en lærer, at eleven ikke kom til rundbold, da hun havde menstruationssmerter.

Dette er en hverdagsbegivenhed: At nogle deltager og andre ikke deltager. At der er forskellige forudsætninger og forskellige behov. Det rejser en række spørgsmål: Hvad gør det ved os, at nogle elever ikke deltager i det aktive fællesskab? – og at de ikke-deltagende elever oftest trækker andre deltagende elever med sig væk fra det store fællesskab – til fordel for de mindre fællesskaber?

Det har givet os anledning til at reflektere over en række dilemmaer:

- Hvordan forstår vi deltagelse, når der er tale om en ”aktivitet” som rundbold?
- Hvad betyder den ”passive deltagelse” for den aktive deltagelse?
- Hvor meget/hvornår skal man anerkende passiv-deltagelse?
- Hvornår bliver den passive-deltagelse skadeligt for det overordnede fællesskab?
- Hvad mener vi egentlig, når vi taler om fællesskab

Narrativet handler ikke om, at der er simple svar på at arbejde med fællesskaber og dermed børnene identitetsarbejde, men snarere om, at det er vigtigt, at vi insisterer på at bringe temaet op til drøftelse og debat – og udfordre os selv og hinanden på hvorfor vi gør som vi gør, og hvorfor vi har de værdier omkring fællesskab, som vi har. Disse fælles drøftelser har udfordret os på hver vores værdier om hvilke fællesskaber der er vigtige, hvad det gør ved os, når børnene ikke ønsker at være med i de fællesskaber vi tilbyder? Vi oplever typisk afmagt og skuffelse, når børnene ikke tager mod de fællesskaber, som vi tilbyder. Og det er fordi vi har værdier forankret i dette: Vi oplever, at det er gode og vigtige fællesskaber. Men det er ikke sikkert at dette er rigtigt. Vi bør udfordre os selv og hinanden på hvorfor vi gør som vi gør. Og vi bør være klar til at håndtere vores afmagt som personalegruppe. Det kræver et trygt forum, hvor vi kan snakke om afmagt, er altafgørende for vores handlemuligheder og for både børn og voksnes trivsel. I de følgende kapitler vender vi tilbage til hvordan vi kan lykkes med at skabe denne type dialoger sammen som medarbejdere.

Men vi bliver dog i udforskningen af fællesskaber lidt endnu. Emil Falster, en dansk pædagog og forfatter, har bidraget til forståelsen af fællesskaber, især inden for pædagogisk kontekst. Hans tilgang til fællesskaber fokuserer på aktiv deltagelse og engagement. Ifølge Falster er fællesskaber mere end bare fysisk tilstedeværelse; det indebærer en dybere og aktiv deltagelse i fællesskabets liv. Han betoner vigtigheden af, at enkeltpersoner ikke blot er passive tilskuere, men aktivt

involverer sig i fællesskabets aktiviteter og dynamik. Dette syn på fællesskaber går ud over overfladiske forbindelser og opfordrer til, at individer bidrager til og beriges af fællesskabets sociale og kulturelle værdier. Falsters perspektiv understreger dermed behovet for at skabe inkluderende rammer og muligheder, der opfordrer og støtter en meningsfuld deltagelse i fællesskaber. Det er ligeledes en pointe fra Low Arousal teorien, at vi som voksne skal kigge på barnet og vurdere hvordan vi skaber deltagelsesmuligheder, så barnet KAN deltage. Dette beskrives i følgende narrativ:

Narrativ - Afbrydelser i undervisningen

Den stillede opgave: Eleverne bliver stillet en opgave i matematik, hvor de skal tegne klasselokalet. Der skal måles lokaler og genstande op med lineal og målebånd, hvorefter målene tegnes ind på computer i Geogebra. Alle har antageligt forstået opgaven, som er blevet vist og gennemgået en til en. Eleverne skal nu gentage processen. Bedst som én prøver at komme i gang med opgaven, bliver de forhindret, af sig selv eller andre elever, i at komme videre med opgaven. Eleverne taler på skift og uafbrudt om meget forskellige emner om alt fra *red dead remption 2*, en anden taler højt for at prøve at markerer sig, en tredje taler om noget lego vedkommende skal købe, når vedkommende kommer hjem, mangel på strøm på computeren, find din oplader, elev kan ikke huske sit unilogin og meget andet.

En elev oplevede for eksempel, at bordet er mere end en meter langt og eleven giver op, da bordet er længere end linealen. Dette kan handle om det mentale overskud, mængden af afbrydelser som giver støj mv. For nogle elever skal der næsten

ingenting til før en opgave stoppes. Nogle er utrænede i at lave skolearbejde, de er langt bagefter og måske er de bevidste om dette, og forsøger derfor at undgå at blive afsløret i dette og derved lide nederlag overfor fællesskabet og sig selv.

Der er meget på spil i fællesskabet. Eleverne prøver hinanden af og tjekker ind med hinanden *hvordan er vores relation i dag?* Det sociale på spil overruler ofte undervisningen.

✦✦✦

Vi skal kunne forstå og navigere i det sociale spil. En typisk problemstilling handler om at elever kan komme til at ekskludere sig selv fra fællesskaber for at tilhøre andre. Indimellem kan elever komme til at ekskludere sig selv fra fællesskabet. Det følgende narrativ handler om en elev der har haft grimt sprog overfor både lærere og klassekammerater gennem længere tid. I klassen har der tidligere været arbejdet massivt med at indgå i de fælles regler (at kunne tale ordentligt til hinanden) og få fællesskabet til at accepterer de forskelligheder de har. Der har været øvet undervisningssituationer og mange stratetiger har været afprøvet og forsøgt uden det store held. Imidlertid har der blandt de andre børn rodfæstet sig et narrativ om denne elev, der medførte eksklusion. Så hvad gør vi som voksne her? Dette er baggrunden for denne lærers paradoksale intervention, der kortvarigt ekskluderer for at fremme inklusion.

Narrativ - Grimt sprog som barriere for at deltage i fællesskabet i skolen

I forbindelse med en elev, Samir, gennem længere tid har haft et voldsomt sprogbrug over for både lærere og elever i klassen har der været mange snakke på møder om hvordan Samir skulle hjælpes. Elevernes retfærdighedssans blev testet på det kraftigste fordi Samir talte meget direkte til dem og de voksne.

Eleverne gav udtryk for, at de ikke forstod, at han måtte tale så grimt til både dem, og de voksne uden, at det blev standset. Mange elever oplevede, at Samir måtte sige ting, der var langt over grænsen, mens vi voksne forstod godt, at det handlede om andre ting som hans skolefortid eller tonen i hjemmet eller måske noget helt tredje. Det resulterede i mobning af Samir i timer og i pauser.

For at hjælpe Samir forsøgte jeg en ny strategi. Jeg tilbød Samir at arbejde et andet sted end i klassen. Det gjorde jeg uden at hæve stemmen, men forklarede ham, at hans sprogbrug ikke var tilladt i klassen.

Første gang han sagde, at han syntes det var en ”lorte kedelig undervisning” jeg lavede og han ”gad fandme ikke have matematik mere” bad jeg ham pænt forlade lokalet – jeg fulgte med ud og forklarede ham igen, at den tone ikke var i orden over for andre.

Anden gang var det samme tone og formuleringer, og han måtte forlade lokalet for at arbejde i køkkenet med sin matematik. Han råbte grimme ting af mig og smækkede døren i samtidig med, at han forsvandt ud af lokalet. Jeg tog en snak med klassen om at jeg havde besluttet mig for, at der ikke skulle være nogen der talte grimt til nogen i klassen. De var enige. De vidste godt

at hans opførsel var forkert, men vidste ikke hvordan de skulle sige fra.

Ugen efter startede Samir med at række hånden op og sagde højt i klassen, at han havde besluttet sig for at tale pænt i klasse fordi han faktisk gerne ville have matematikundervisning. Han deltog i de to moduler hele tiden med et helt normalt sprog og i en god tone. Jeg fremhævede, at han aldrig har været bedre i en af mine timer, og at jeg var utrolig glad for, at han var med i timen. Det resulterede i at klassen klappede ad ham på en god og kærlig måde. Der var et par elever der sagde, at de syntes der var sket en god forvandling. Jeg spurgte efterfølgende Samir under 4 øjne om hvordan det var at blive rost af klassen og til det sagde han dejligt og mærkeligt for "jeg har aldrig prøvet det før"

Der er nu gået to måneder siden fokus på sproget fra Samir og han har været til stede i alle timerne med en god tone. Jeg ser en meget mere velfungerende elev – Samir virker glad for at havde fået sat nogle tydelige rammer for hvordan man kan opføre sig i et fællesskab.

✦✦✦

Narrativet har givet anledning til en række diskussioner af etisk karakter. For hvordan kan vi arbejde med rammesætning og irettesættelser af børnene uden, at det bliver opfattet som straf og konsekvenspædagogik? Den diskussion er god og vigtig, og dét fællesskab vi som institution skal rumme, er netop at være et sted med åben diskussion af vores handlinger og værdier:

> *Adgang til åben diskussion af forskellige holdninger er ikke et problem; det er udtryk for at det gode ikke kan afgøres på en entydig og dogmatisk måde … diskussioner er uden konklusion, men ikke uden handlinger og beslutninger*[26]*.*

Citatet belyser, at vi altid er nødt til at handle, og at alle handlinger har forsider og bagsider. Vi skal derfor tilstræbe, at vi er i low arousal, når vi handler, og at vores handlinger underkastes kritisk refleksion fra både børn, kollegaer og os selv. I dette kapitel har vi berørt kompleksiteten af fællesskaber på en kost- og friskole, og har ambitioner om, at skabe fællesskaber, hvor børnene kan føle sig tilknyttet og anerkendt. Dette skal selvfølgelig tilpasses til en nutidig kontekst, hvor unge samtidig bombarderes af indtryk fra digitale fællesskaber, og derfor samtidig har brug for at "trække sig". For at kunne lykkes med dette skal vi kunne have kritiske dialoger som kollegaer. I de følgende kapitler beskriver vi hvordan vi har arbejdet med dette.

[26] Ricoeur, 1992, p. 258

KAPITEL 6 - LOW AROUSAL FOR MEDARBEJDERNE

Det er vigtigt at have en personalegruppe, hvor det er OK at turde være uenige og stille kritiske og opklarende spørgsmål

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

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

På Esrum Kost- og Friskole arbejder vi i mindre grupper med et tæt og nærværende samarbejde. I vores grupper, og på tværs af dem, tilstræber vi et ligeværdigt samarbejde med respekt og nysgerrighed for hinandens erfaringer og værdier. Vi tilstræber

en god og fri kommunikation og møder hinanden med åbenhed og tolerance.

Arbejdet med Low Arousal, systemisk og narrativ tænkning handler også om udforskningen af egen praksis, og har både som formål at skabe en fælles faglig referenceramme og et trygt miljø, der giver mulighed for at forholde os til os selv og hinandens faglige styrker og svagheder.

Det følgende narrativ er en sårbar beskrivelse af, at vi som professionelle også bliver rørt og bevæget i dette arbejde. For indimellem lykkes vi strålende med alt omkring et barn, mens vi andre gange møder grænserne for hvad vi kan rumme og hjælpe børnene med. Og det er særligt, når vi ikke oplever at kunne hjælpe, at vi kommer i høj arousal.

Narrativ - Sammenbrud i anbringelsen

Vi havde et barn indskrevet som på mange punkter var velfungerende og en god rollemodel. Hun havde svært ved skoledelen, men lærte det. Hun deltog også i en fritidsaktivitet.

Hun blev dog smidt ud af fodboldklubben, og vi oplevede episoder, hvor hun kom op at slås og havde prøvet at ryge hash. Hash er et velkendt problem blandt unge, og vi tager dette meget alvorligt. Op mod en sommerferie lykkedes vi med at have tætte samtaler om dette, hvilket også kom til at handle om hele hendes opvækst.

I sommerferien begyndte hun dog at ryge og sælge hash. Dette giver en række konflikter, da skolen starter igen. Hun undskylder, hun vil noget andet, påtager sig skylden og beder om hjælp. Hun ønsker noget andet og påtager sig et ansvar. Den

problemfyldte adfærd fortsætter dog med de andre børn, og vi holder en lang rækker møder, hvor vi bliver bekendt med, at hash-problemet er vokset i omfang. Vi sætter alle sejl ind på at hjælpe og på at lave en ramme hun kan være i. Vi taler sammen, laver aftaler og oplever at hun har et oprigtigt ønske om at ændre adfærd.

Desværre oplever vi at problemerne ikke forsvinder, og en dag opdager vi, at hun er påvirket og har hash på sig. Da vi opdager hashen, er vi ikke i tvivl om, at det er gået for vidt. Vi blev nødt til at handle på, at hun ikke skulle være her mere.

Det var en umådelig svær beslutning, og en ubærlig samtale vi skulle have. Hun gik i panik og havde ikke regnet med at det var muligt og hun græd hjerteskærende, og tiggede om en chance til. Mor og sagsbehandler bad ligeledes om en chance til. De oplevede, at Esrum var det første sted, hvor hun havde følt sig mødt og forstået, med voksne der så hende.

Jeg bliver ked af, at vi ikke kunne lykkes med det. Dilemmaet i at passe på de andre elever og personalet samtidig med at jeg skulle passe på hende, var vanskeligt. I personalegruppen var vi også splittet for en række kollegaer var utrygge ved at hun skulle tilbage efter sommerferien. Vi evnede dog at tale om dette.

Der er stadig en sorg over, at hun ikke er her. Det er svært at være i smerten for man bliver involveret og ramt. Vi er jo mennesker. Vi gjorde hvad vi kunne, så det er egentligt ikke med en dårlig smag i munden, at hun forlod os. For vi har prøvet at støtte og hjælpe. Men afmagt er aldrig rart, og det er en ubehagelig følelse. Vi var ikke dygtige nok til at løse den her opgave, det går i selvværdet. Lige meget hvad vi gør, vil vi stå i afmagtsfølelsen.

✦✦✦

Eksemplet viser tydeligt, hvordan vi er forpligtet til at stoppe op, når noget ikke fungerer. Vores egne følelser af afmagt er data, der skal hjælpe os til at få øje på vores ansvar og vores pædagogiske opgave, som derved bliver en drivkraft til at skabe forandringer. Vi skal være nysgerrige på, hvordan vi kan være tilpas tålmodige, og hvad afmagten og rastløsheden gør ved os. Det er os, der har ansvaret for processen, og vi skal være klar til at *fejle succesfuldt*[27], hvilket betyder, at vi ikke skal holde fast i strategier eller relationer, som ikke er hjælpsomme for børnene. I de situationer må vi erkende, at vi – som fagpersoner – ikke altid er de rigtige til at hjælpe, og så må vi finde andre løsninger for barnet. Samtidig er det vigtigt, at vi hjælper hinanden med vores skuffelse, for det er en helt naturlig følelse, når vi ikke lykkes.

Affektsmitte

Begrebet *affektsmitte* dækker over den almene erfaring, at alle påvirkes af andre menneskers følelser og stemninger i højere eller mindre grad. Affektsmitte betyder, at langt de fleste mennesker allerede fra fødslen er i besiddelse af spejlneuroner, som gør os i stand til at afkode andre

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

menneskers motiver, hensigter og følelser og på den måde giver os en kvalificeret oplevelse af, hvad andre føler og en forudsigelse af, hvordan de vil handle. Afkodningen sker ved, at vores hjerner stimuleres i de samme områder, som den vi står overfor. Vi oplever altså den andens følelse i situationen.

At følelser smitter, stiller store krav til os som medarbejdere. Ikke alene skal vi være opmærksomme på den affektsmitte, som vi selv modtager fra børnene, og som kan udfordre vores professionelle dømmekraft. Vi har også et stort ansvar for den smitte, der går fra os til børnene. Vores arousal-niveau er smitsom med enten ro eller stress. Som en medarbejder skrev i evalueringen af forløbet:

> *At få en bevidsthed om, at hvis man møder ind med en høj arousal smitter dette, og man får ikke skabt de bedste relationer til de unge. Måske får man endda skabt en unødig konflikt.*

Det handler om at ændre på de stressede situationer og at mestre strategier til at mindske stress ikke mindst hos os selv. Stress er en transaktion og ikke noget, der kun går én vej[28].

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

[28] McCreadie i Andreasen.

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

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

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

Det er vigtigt at forstå, hvad problematisk adfærd består af; Hvem er adfærden et problem for, og hvad er den udtryk for? Det kan hjælpe os til at få en idé om, hvor motiveret et barn vil være for at samarbejde om at ændre en given adfærd. Hvis adfærden kun er et problem for medarbejderne, så vil barnets motivation for ændring sandsynligvis være lav. Hvis adfærden

også er et problem for barnet, vil motivationen typisk være tilsvarende højere. Barnet gør det, der giver mening for ham eller hende. Vi kan ikke forvente, at børnene løser vores problemer.

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

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

Det kan ofte betyde, at situationen ændrer karakter ved, at den professionelle ændrer sine krav og forventninger. Greene foreslår Plan B[29]. Plan B (samarbejdsbaseret problemløsning) bruges i de tilfælde, hvor det handler om at finde en løsning, der fungerer for begge parter. Her indgår barnet og den voksne i en dialog, hvor begge parters ønsker og bekymringer kommer på bordet, og hvor man derved arbejder sig frem til enighed.

[29] Greenes Plan B ses på næste side og i bilag

Plan B tager udgangspunkt i empati og omsorg for barnet, definition af problemet og invitation til at finde en fælles løsning. Plan B handler om, at den professionelle:

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

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

Når dette ikke lykkes for os, er der en række advarselstegn, vi kan observere. De mest typiske kan være høj stemmeføring, trusler, attitude, flugt eller isolation. Advarselstegnene kan ses som barnets kommunikation af, at de ikke kan rumme mere. Hensigtsmæssig adfærd hos os kan derfor være at[30]:

[30] Frit efter Socialstyrelsen 2017.

- Frafalde krav og forventninger. En forventning om at løse en given opgave vil aldrig være vigtig nok til at udløse kaos
- Bruge få ord og være konkret. Mange har svært ved at huske og forstå lange beskeder i forvejen, og denne evne forværres, når vi er i eskaleringsfasen og vores empatiske evner er reducerede
- Give tid. Giv barnet god tid til at reagere
- Give to valgmuligheder. Det øger barnets oplevelse af at have kontrol uden at virke uoverskueligt
- Invitere barnet til at komme væk fra situationen for eksempel ved at gå en tur
- Aflede opmærksomheden
- Skifte med en kollega
- Fejle succesfuldt

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*[31].

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

[31] Munk, 2012.

man mestrer stressfulde omstændigheder, jo mindre belastet bliver man.

Vores fokus på coping er særligt påkrævet, når vi står i situationer, som er stressende. Det kan de være af flere årsager. Det vil typisk handle om, at situationerne er ukendte for os, handle om krav og forventninger som vi ikke kan imødekomme, er socialt atypiske eller er højrisikosituationer, hvor vi føler os truet. Første skridt i arbejdet med at kunne bearbejde disse faktorer er at starte hos os selv og se på, hvordan vi generelt håndterer stress. Vi er programmeret fra naturens hånd til at reagere på bestemte måder, når vi bliver stressede. Det er dog ikke ensbetydende med, at vi alle gør det samme, men typisk reagerer man enten ved at gøre sig klar til kamp eller flugt. Denne reaktion kan vi ikke umiddelbart selv kontrollere, da den stammer fra vores autonome nervesystem, som er uden for vores bevidste kontrol. Vi kan ikke ændre på vores adfærd, når vi går i *kamp-, flugt- eller frys*-tilstand, men vi kan ændre vores adfærd op til situationen, hvor det sker. Dette gør vi blandt andet ved at være bevidste om, hvordan vi fungerer, når vi bliver stressede.

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

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

filosoffen Ricoeur har udtrykt det[32]. På den ene side kræver det en sikker fornemmelse af, hvem vi er, hvor vi kommer fra, hvad vi står for, hvad der er vigtigt for os. Alt dette er der dog ingen, der med sikkerhed ved om sig selv. Selv før vi udvikler evnen til at reflektere over, hvad andre menneskers påvirkning har af betydning for os, er vi viklet ind i andre menneskers liv. Vi er så at sige kastet ind i verden og dermed bundet til den etiske opgave, der ligger i at forsøge at forstå, hvad vi er rundet af. Det unikke ved os som mennesker er netop, at vi har evnen til, og dermed også ansvaret for at reflektere over, hvem vi er, og kan vælge hvad vi så vil stille op med denne indsigt.

Udforskning af egen praksis

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

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

[32] Ricoeur, 1992

> *udvikle den pædagogiske praksis med fokus på omsorg og respekt*[33].

Specialområdet har tidligere været præget af ideerne om, at den enkelte pædagog eller lærer – med enkle metoder og redskaber – bør kunne løse alle problemer. Men ingen kan gøre det alene[34]. Birkmose skriver:

> *Refleksion gøres bedst sammen med andre. Vi er dybt afhængige af de mennesker, vi er omgivet af … Ligeledes hjælper det på refleksionerne at vide, at der er et alternativ til at tænke enten positivt eller negativt, nemlig at tænke kritisk*"[35].

Vi oplever desværre at vi ofte får sidestillet ordet "kritisk" med "negativt" fremfor "konstruktivt". Derfor har udviklingsprojektet på Esrum Kost- og Friskole også været et fælles projekt for hele institutionen, hvor vi har øvet os i at tænke kritisk og udforskende frem for at tænke normativt. For at kunne udforske, hvad vi gør som professionelle, skal vi have et fagligt miljø, der bakker op om dette. At skabe et arbejdsmiljø, hvor vi kan udforske vores egen og andres

[33] Jensen og Corneliussen, 2021, s.26-27
[34] Mange peger netop på individualisering og instrumentalisering som store problemer ved vores vestlige samfund. Læs evt om Taylor i Larsen og Gregersen, 2022.
[35] Birkmose, 2020, s.210

praksis, kræver tillid og mod. Man kan hurtigt få oplevelsen af at blive konfronteret negativt, hvis der ikke er en fælles forståelse og accept i medarbejdergruppen af, at vi stiller spørgsmål til egen og andres praksis. Det er afgørende, at vi skal kunne støtte, men også udfordre hinanden. Der er en del nyere forskning, der har undersøgt vigtigheden af feedback i samtaler[36]. Forskningen viser, at når vi lytter til hinanden og styrer efter feedback, er vi nærværende samtalepartnere. Det giver tillid. Alle kender samtaler, hvor relationen til en kollega ikke føles helt rigtig, og hvor vi ikke rigtigt er på bølgelængde. Disse kunne eksempelvis være følgende:

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

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

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

effekten af samtalerne. En medarbejder har oplevet denne værdi:

> *Værdien af at stemple ind som medmenneske overfor sine kollegaer*

En af de ting, som udmærker Low Arousal tilgangen, er, at det er en tilgang, hvor vi kan tage ansvaret for en del af det høje stressniveau hos børnene ved at kigge på os selv. Det er en anden måde at se tingene på, og flere oplever, at de i højere grad kommer deres afmægtighed til livs ved at fokusere på, hvad de selv kan gøre, når børnene har det svært.

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

Bedre Begrundet Praksis

I vores arbejde med udvikling af praksis har vi brugt Leif Kongsgaards gode formulering om en Bedre Begrundet Praksis. Han beskriver, hvordan udvikling af socialt arbejde handler om løbende at tilstræbe en bedre begrundet praksis fremfor ideen om, at vi kan arbejde evidensbaseret eller finde den rigtige viden i vores komplekse sociale felt. Kongsgaard hævder, at

udvikling af socialt arbejde afhænger af – og kræver tillid til - de fagprofessionelles dømmekraft, og at kvaliteten af dette er et organisatorisk anliggende. Det vil sige, at organisationen har et ansvar for at skabe rammer, hvor pædagogerne kan bruge deres erfaringer og kan diskutere dem op mod hinanden. Dette er et fælles ansvar. Det er samtidig vigtigt at anerkende, at der ofte ikke findes entydige svar i praksis, men at det er vigtigt at stille spørgsmål alligevel, og at dette kræver tid og rum[37].

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

> *Vi siger at "vinden blæser", som om vind kan være i hvile og, på et bestemt tidspunkt, begynde at bevæge sig og blæse. Vi taler om vinden som om den er separat fra at blæse, som om vind kan eksistere uden at blæse. Dette er en reduktion af processer til et statisk forhold … det kan vi kalde for "proces-reduktion"*[38]

[37] Kongsgaard, 2018, s.19

[38] Elias, 1978, p. 112 (egen oversættelse)

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

> *Efter tre års implementeringsindsats … viste det sig på tværs af de 14 deltagende opholdssteder vanskeligt med kvantitative målinger at dokumentere effekten ved de to programmer*[39]*.*

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

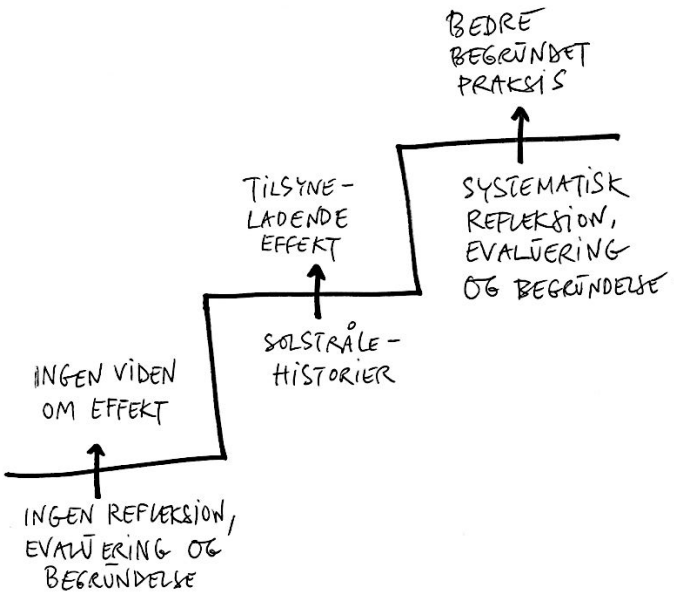
Vi må acceptere, at hverdagen er kompleks, og der er faktorer, vi ikke kan styre. Vi lægger en masse planer, laver aftaler og forsøger at håndtere fremtiden, men det går ikke altid helt som planlagt. Implementeringsfasen har haft glæde af en pragmatisk tilgang, hvor vi har løst problemer, efterhånden som de opstod. Vi har indgået i drøftelser, der tog udgangspunkt i Low Arousal tilgang og etik, og har accepteret, at løsninger altid skal tilpasses det enkelte anbragte barn. Dilemmaer kan ikke løses med planer, strukturer eller regler

[39] Hansen, Kaspersen og Pöckel, 2021, s.62

alene, men må også gå gennem fordybelse i teori, metoder, erfaringer, drøftelser og afprøvninger i praksis. Vi skal turde bruge egne og andres erfaringer. Vi skal turde lære af dem, og det kan vi først, når der er en høj grad af psykologisk tryghed, hvor nysgerrighed, kommunikation og faglig åbenhed overfor hinanden er til stede.

For at finde veje til en bedre begrundet praksis har vi benyttet os af en "videnstrappe"[40], der betoner vigtigheden af at kunne beskrive og begrunde, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Det er afgørende vigtigt, at en videnspraksis tager udgangspunkt i nyeste viden på området, vores faglighed og erfaringer, som vi deler samt koblingen af dette til den specifikke situation, vi står i med børnene.

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



Dette peger på en række spørgsmål, som skal gennemsyre vores pædagogiske praksis på Esrum Kost- og Friskole.

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

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

synes vi er gode nok[41]. Det betyder også, at i vores diskussioner kommer vi sjældent frem til entydig enighed om, hvad der er det rigtige at gøre. Til gengæld udfordrer vi hinanden på det, vi gør. Dette er beskrevet tydeligt i følgende narrativ:

Narrativ - Skituren

Skiturene var for elever på Esrum Kost- og Friskole. På denne ugelange tur var 12 elever med. Ved ankomsten reagerede én elev voldsomt negativ på hotellet og værelset. To andre elever stemte i. Det gav en dårlig stemning, som eskalerede på et restaurantbesøg samme aften. De tre børn opførte sig upassende. Dagens efter stak de af på en tur i bjergene. Som voksne fik vi en diffus følelse af at være i alarmberedskab. Det var ikke rart at være afsted, og vi tænkte om det var forsvarligt – om vi kunne passe på de her børn, som var i vores varetægt.

Situationen eskalerede ved at vi opdagede at unge havde stukket af, og havde larmet om aftenen. To drenge og en pige havde holdt hele lejren vågen, og der var en generel kaotisk stemning. Vi besluttede os derfor for at leje en lejlighed til disse tre unge for at skabe ro om dem og resten af eleverne. Som voksne mærkede vi et grundlæggende ubehag og gik i en form for overlevelses-mode. Én oplevede at miste korttidshukommelsen, og have svært ved at huske begivenhedernes præcise rækkefølge efter hjemkomsten.

Der opstod en større konflikt mellem den lille gruppe og medarbejderne. De unge var hele tiden i opposition og vi følte os presset af kontinuerte kommentarer som "hvorfor fuck skal vi … ?" og "I skal ikke bestemme …". Vi undrede os over hvorfor der var den stemning, men på dette tidspunkt var vi

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

voksne også splittet op på forskellige adresser, og havde svære betingelser for at reflektere sammen.

Vi kunne ikke dæmpe konflikterne. Det var som en malmstrøm, der sugede børnene ind. Det eskalerede for alvor om fredagen på turens sjette dag på restaurant om aftenen. En dreng tog et billede af en anden, som tog hans telefon for at slette billedet. Han slettede billedet, og de kom tilbage, hvor de fortsat mundhuggedes på restauranten. Drengen smadrede et glas, og tjeneren tyssede på dem - uden held. Den ene dreng slog den anden og gik fra restauranten. Han virkede formørket i en halv time, men bryder helt sammen og angrer overfor pædagogen og siger undskyld. Pædagogen er dog usikker på hvad han angrer. Han virker umiddelbart mest ærgerlig over, at han har ødelagt noget for sig selv, og dermed sine egne muligheder – og ikke at han har gjort andre kede af det.

På grund af situationens voldsomhed og alvor kontaktes politiet, som afhører ham. Han bliver i lejligheden med én medarbejder.

✦✦✦

I vores fælles refleksioner over skituren er medarbejderne fortsat meget påvirkede af turen på trods af at tiden er gået siden. Det var svært at vende tilbage til unge, der gik over stregen. Det føltes som om, at de tog magten og gik en farlig vej. Følelsen af afmagt over deres uregerlighed har sat sig fast i os. Én fortæller om en følelse af at være lavet lidt om. At der sidder ”noget” tilbage fra turen. Måske en følelse af at være desillusioneret eller måske handler det om, at der er noget vedkommende ikke skal finde mig i. Hun bryder sig ikke om at

have mistet sit kærlige blik på børnene, og at vrede skal tage beslutninger for hende. En form for følelsesmæssig invasion. En anden oplevede at være udmattet og efterfølgende at være blevet mindre skrap og vende det blinde øje til. Ikke at orke konflikter på grund af udmattelse og afmægtighed. Desillusioneret og en mistet tro på hvad børnene kan, og hvad vi kan med dem. Er bekymret for hvordan vi finder sympatien for børnene igen.

I bakspejlet kan vi se, at vi var færre voksne til flere børn i forhold til tidligere ture, og at de voksne ikke rigtigt kunne snakke sammen fordi de var splittet op i flere forskellige boliger. Dertil kommer sædvanlige udfordringer med lejrture: De er et fremmed land med en elevgruppe, der har svært ved at være i et fællesskab. De har tidligere haft vanskelige ski- og lejrture, men denne her føltes sværere og hårdere end tidligere. I efterrefleksionen tænker de, at de ikke har været gode nok til at reflektere over og for alvor fordybe os i tidligere lejrture, men har måske blot accepteret, at det er hårdt og en anelse kaotisk at være på lejrture. Det rejser en række praktiske spørgsmål: Skal vi fortsat lave skiture? Og på hvilke betingelser? Det rejser ligeledes en række personlige spørgsmål til de involveredes faglige identitet: Hvad tager vi med os i forhold til vores faglige identitet? Måske en oplevelse af tab? Et tab af tro eller håb?

Det er væsentligt at dvæle ved hvad den slags oplevelser ”gør ved os”. Det er identitetsspørgsmål, som vi skal tage alvorligt. Filosoffen Ricoeur har en forståelse af identitet, der er hjælpsom til at forstå, hvad der sker, når vi oplever noget, der ”gør noget” ved os.

Narrativ identitet

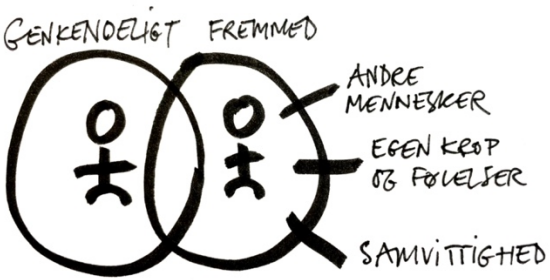
Han bruger udtrykket 'narrativ identitet' for at forstå identitet. Identitet kommer fra ordet identisk og handler altså om noget der er "det samme" – noget der er genkendeligt. Identitetsudvikling er således en bevægelse mellem det genkendelige og det fremmede[42]. Det genkendelige handler om at være den samme over tid[43]. Det du lover i dag, skal du holde i morgen. Andre skal kunne genkende dig som den samme fra dag til dag og fra sag til sag. Vi er ansvarlige for at være de samme, så andre kan regne med os og stole på os[44]. I skitur-narrativet handler det om, at de unge skal kunne stole på os. De skal vide at vi holder af dem, og at vi er der for at hjælpe og støtte dem.

Men samtidig med at vi skal være "den samme", så skal vi også kunne ændre os. Vi skal kunne lytte til andre, tage dem alvorligt, blive klogere, ændre og udvikle vores holdninger, så vi lærer af vores erfaringer – det kan vi slet ikke lade være med. I skitur-narrativet oplevedes det som en forstyrrelse og en invasion af hvem vi er. Når noget eller nogen opleves fremmed, kan det føles mærkeligt eller måske ligefrem ubehageligt. Det fremmede kan føles som en trussel, fordi det har potentialet til at ændre vores forståelse af os selv. Følelser er data om, at dette identitetsarbejde er i gang. Ricoeur hjælper os til at se, at vi er forpligtet overfor andre mennesker til at være den samme (så andre kan stole på os) og en anden (fordi vi forandrer os, når vi lytter og tager andre alvorligt) på samme tid. Det fremmede er dog ikke kun andre mennesker;

[42] 1992, s. 140, 2005, s. 91
[43] 1992, s. 117-118
[44] 1992, s. 165

det er også vores egen krop[45]. I skitur-narrativet handlede det om, at de unge selvfølgelig påvirkede pædagogerne, men det handlede også om, at pædagogernes egne følelser var data og meddelere om, at vigtige værdier var på spil. Deres selv-billede som etiske omsorgspersoner blev truet, fordi de blev ekstremt udfordrede på turen – og det kan være en svær erkendelse, der kræver et grundigt refleksionsarbejde sammen.

Ricoeur skriver, at identitet altid er udspændt i paradokset mellem det genkendelige og det fremmede. Vi er både den samme og i gang med at ændre os, og dermed på vej til at blive en anden end den, vi hidtil har været. Du er således både den samme og fremmed for dig selv. Dette kan ses i følgende figur:



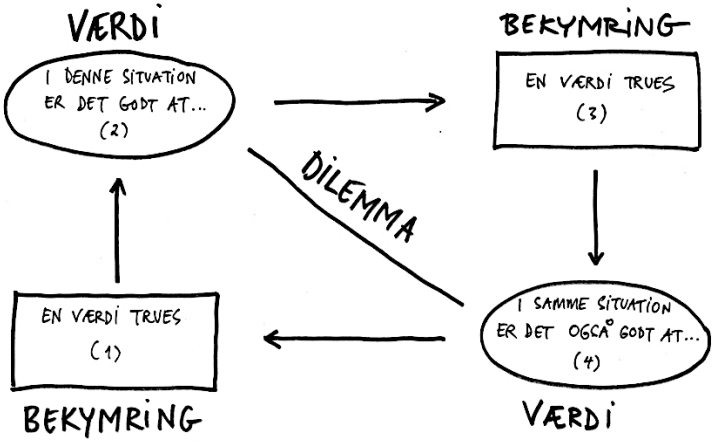
[45] 1992, s. 319

Det fremmede består af:

- Andre mennesker
- Vores egen krop og følelser, som kan invadere os og dermed er fremmed for os
- Vores samvittighed og etik, der indimellem "dukker op" og fortæller os at noget er forkert eller rigtigt.

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

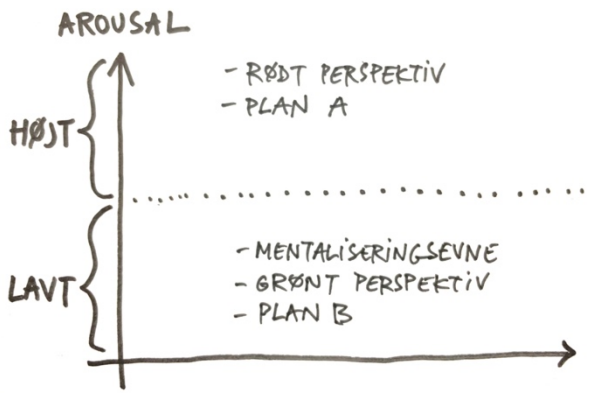
Der findes mange metoder til at kunne udfordre hinandens perspektiver i et samarbejde. Metoderne skal bruges til at bringe fagligheder, værdier og erfaringer i spil for at se styrken ved flere perspektiver på samme tid. På den måde kan vi få inspiration og nye handlemuligheder fra hinanden. Vi har anvendt *dilemmadiagrammet* i praksis for at sikre dette[46]:



[46] Pedersen, Carsten. Læs mere om dilemmadiagrammet her: https://omsigt.dk/dilemmaopsporing/

Dilemmadiagrammet er anvendeligt til at forstå og acceptere forskellige motiver og perspektiver i en gruppe. Det kan både være i forhold til tværfaglige perspektiver, og når forskellige værdier er på spil. Samarbejdets kunst består i, at værdierne bag bekymringerne skal sættes over for hinanden, så vi finder løsninger, hvor alle værdier tilgodeses. Oftest forstår og accepterer vi hinandens værdier, når vi giver os tid til at folde dem ud. Det bliver samtidig nemmere at udforske problemstillinger og hjælpe børnene, når vi får flere nuancer gennem deling af vores værdier og bekymringer med hinanden.

For os som medarbejdere gælder det, at når arousal-niveauet stiger, så falder kapaciteten og evnen til at mentalisere for både børn og medarbejdere, som beskrevet i nedenstående model.



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

Modellen viser samtidig, hvordan et højt arousal niveau hænger sammen med det røde perspektiv og Plan A. Det vil sige, at vi kan komme til at stille krav som børnene ikke kan honorere, når vi selv er har et højt arousal-niveau. Vores evne til at sætte os i den andens sted kaldes blandt andet for mentalisering, og beskrives ofte på følgende måde:

At se andre indefra og sig selv udefra

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

Det giver os mulighed for at sætte os ind i børnenes perspektiv og få øje på nye sammenhænge under vandoverfladen i isbjerg-modellen. Ydermere har dette givet os blik for, at når børnene ikke gør, som vi ønsker, når de afviser os, og når de stritter imod, så er det deres "stemme", der taler. Og den skal vi lytte til! Det er dén mulighed børnene har for at sige til og fra. I dé tilfælde er det *vores* opgave at lære *deres* sprog, for de er aktive, selvstændige og kompetente mennesker, der udtrykker sig. Deres udtryk og adfærd i dé tilfælde kan vi kalde for 'hverdagsmodstand'[47]. Hverdagsmodstand er undertrykte

[47] Dette begreb har antropologen Grønbæk udviklet med udgangspunkt i sociologen James Scotts tænkning.

eller marginaliserede gruppers mulighed for at udtrykke sig[48]. Det er for eksempel hverdagsmodstand, når børnene er modvillige, nægter at følge rutiner, udelukker eller afviser medarbejderne og deres initiativer. Det kan også være, når de ønsker støtte, hjælp eller omsorg i situationer, hvor personalet ikke har mulighed for at give det[49].

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

Følelser som data

For at få øje på børnenes perspektiv og stemme, og på hvilke værdier og bekymringer der er til stede, skal vi kunne tale højt om de følelser, vi oplever i arbejdet med børnene. Som professionelle skal vi kunne se vores følelser som data. Erkendelsen – og udforskningen - af vores reaktioner er afgørende for, at vi kan hjælpe børnene. *Følelser som data* beror på en forståelse af, at følelser ikke kun er vores egne - følelser er relationelle og er ladet med social betydning[50]. Den svenske poet Gunnar Ekelöf har udtrykt det på denne måde:

Det, der er bunden i dig, er også bunden i andre

[48] Scott, 1989, s. 33
[49] Grønbæk, 2020, s. 42
[50] Larsen, 2020

Det indebærer samtidig, at tanker (det rationelle) ikke er adskilt fra følelser (det emotionelle). Tanker er snarere tilegnede kropslige handlinger eller vaner, der er opstået under indflydelse af normer. Så hvis vi analyserer vores individuelt oplevede følelser, har vi mulighed for at få adgang til almene temaer for os som mennesker. Det er vigtigt, at vi ser vores følelser som meddelere af, hvad der på spil for os selv og for børnene.

> *Følelser er ikke blot en indre registrering af ydre begivenheder. Følelser er ubevidste udtryk for relationer, normer og magt. Det betyder samtidig, at vi kan få adgang til relationer, normer og magt ved at være sensitive og responsive over for vores egne følelsesmæssige reaktioner*[51].

Følelser er væsentlige meddelere, fordi de er bundet til vores forventninger til os selv og hinanden. Som professionelle skal vi kunne reflektere over vores egne og andres følelsesmæssige reaktioner og sætte dem i sammenhæng med mere overordnede mønstre i vores måder at være sammen på for at skabe udvikling sammen. Vi kan bruge vores følelser som data til at blive opmærksomme på, når vi er fanget i det røde perspektiv. Men dette er også vanskeligt. Vi fandt frem til at nogle af årsagerne til at dette er svært er følgende:

[51] Larsen, Sunesson og Bjørn, 2021

- Det er svært at være nysgerrig, når man er emotionelt ”ramt”
- Det er svært at kritisere sårbare andre
- Det er svært at rejse sin stemme, når alle andre er enige
- Det er nemmere at være uenige, når man kender hinanden

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

KAPITEL 7 – FRA AFMAGT TIL HANDLEKRAFT

> *Vi har hver især forskellige erfaringer med, at vi kan få impulser til at hæve stemmen, ignorere, straffe, skælde ud, konfrontere, være hårdhændede eller andre onde handlinger … Det er blot et spørgsmål om at føle afmagt stærkt nok i form af handlingslammelse, rådvildhed, overrumplethed, vrede osv*[52]*.*

Vi lever i et samfund med en form for positivitets-tvang og prøver ofte at undvige, ignorere og se bort fra såkaldte negative følelser som skuffelse, skam og følelse af inkompetence. De såkaldt negative følelser kan virke ubehagelige og forstyrrende, og vi kan have lyst til at se bort fra dem[53]. I pædagogisk arbejde er det dog væsentligt, at vi er indstillet på at kigge kritisk på vores egne følelser, reaktioner, vaner og måder at arbejde på – også de såkaldt negative følelser. Fordi de siger noget om, hvad vi skal hjælpe børnene med. Hvis vi for eksempel føler os skuffet over eller intimideret af et barn, så skal vi tænke, at dette ikke blot er *vores* reaktion, men at vi er et medium, der registrerer følelsen, og at dette

[52] Birkmose, 2020, s.39
[53] Larsen, 2020

højst sandsynligt er en *almen* reaktion, som vi får adgang til – og dermed kan hjælpe barnet med.

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

> *Dér hvor vi har chancen for at opdage forråelsen hos os selv, er i vores lille nagende tvivl og det fysiske ubehag, som hører med til tvivlen*[54]

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

Narrativ – Ventetid i bilen

Det var mandag eftermiddag og jeg skulle hente Hassan fra fodbold i Helsinge.

Da jeg skulle afsted spurgte Cecilie, om hun måtte køre med mig. Hun spurgte: ”Må jeg køre med? For jeg har brug for at tale med dig”. Jeg blev glad og rørt over, at det var lykkedes for

[54] Birkmose, 2020, s.192

mig at etablere en så tillidsfuld relation med hende på så kort tid. Jeg tænkte: ”Gud det virker som om, at jeg er en tryg voksen for ham. Cecilie havde også tidligere på dagen sagt til mig: ”Hvor er jeg glad for at se dig”. At hun sagde det, gav mig en fornemmelse af at være betydningsfuld i mit arbejde og i hans liv. Mit job gav mening.

Med mig i bilen var også en konflikt fra dagen før med Hassan, som vi var på vej for at hente. Den sad lidt i min krop, den konflikt. Jeg var måske ikke rigtigt bevidst om det, da jeg tog afsted.

I bilen på vej til Helsinge havde Cecilie og jeg en fin og tillidsfuld snak. Hun virkede tryg. Hun fortalte om noget, af alt det, som hun synes havde været svært og skamfuldt og hun spurgte mig til mine tanker, om det hun stod midt i.

Da vi rundede P Pladsen ved Helsinge hallen blev der stille i bilen. Jeg fik på fornemmelsen, at hun havde det lidt svært med at vise sårbarhed og være ked af det, foran andre elever. Jeg tænkte, at det var hjælpsomt for tilliden imellem Cecilie og mig, at stilheden fik plads. Hassan kunne forventeligt sætte sig ind i bilen, hvornår som helst, og så ville scenen skifte.

Så vi ventede i stilhed. Vi ventede 15 min. Stilheden kan gøre noget ved mennesker. Den kan kalde på både ro og fred men måske også på ubehag og på uro. Og det skete også for Cecilie og mig. Cecilie synes det tog alt for lang tid og hun ville gerne tilbage til skolen. Vi ventede yderligere 7 min.

Cecilie blev irriteret. Hun begyndte at sidde uroligt. Måske blev bilen et for tæt rum at være i for hende? Jeg kunne mærke hendes uro. Jeg ville gerne berolige hende.

Hassan kom ind i bilen. ”Hey”, sagde han. ”Hvor lang tid har du ventet”? ”Vi har ventet længe. Ca.20 minutter, sagde jeg”. Måske hørte han irritation eller kritik i min stemme? I hvert fald responderede Hassan med pludselig vrede. En pærevælling af ord kom væltende imod mig. ”Du kan ikke ha’ ventet 20 minutter. Hvorfor kom du også så tidligt? Det er da også fucking dumt! Du er en dum pædagog. Du er da vildt dårlig til at regne. Kan du overhovedet klokken?”

Med et slag blev den tillidsfulde stemning og fornemmelse af mening rystet. Jeg nåede til Frederiksværks vej før jeg stoppede ham. Det virkede som om han ikke kunne stoppe sig selv.

”Hvordan gik træningen”, spurgte jeg, som et forsøg på at stoppe hans udladning af vrede og genvinde plads til tilliden. Det havde fin effekt. Hassan skiftede spor. Vi talte lidt om fodbold. Så blev der igen stille i bilen.

Jeg fortalte Cecilie og Hassan, at jeg gerne ville handle på vejen tilbage til skolen. Det ville spare lidt tid. Hassan responderede med drillende at sige: ”HVAD… hvad… hvad…?” Som om han ikke ville forstå mig. Jeg tænkte: ”Nu stopper jeg bilen og så kan han gå hele vejen hjem”. Jeg fortsatte dog, og vi kom hjem.

Hjemme kunne jeg mærke skuffelsen. Jeg blev helt vildt skuffet over, at Cecilie ikke fornemmede, at jeg faktisk havde anstrengt mig vildt meget for at passe på hende. Måske kunne hun ikke tage imod det? Det gjorde mig vildt ked af det. Måske handlede det om, at hun har svært ved at mentalisere? Utilstrækkeligheden meldte sin ankomst. Respekten udeblev. Kan man tale om at blive udsat for respekt-mangel? Utaknemmeligheden fik mig måske til at føle: ”Jeg er sådan en som andre bare kan træde på, hvis de har brug for det”. I mit

blik på det som Hassan sagde og gjorde, blev jeg i Hassans blik, sådan en, som han må slå på. Jeg vil gerne strække mig rigtig langt for de her børn. I den øvelse er der fare for, at jeg kan blive sådan en, som ikke har fortjent kærlighed eller kærlige respektfulde blikke.

Dagen før havde jeg hjulpet Hassan i en voldsom konflikt med en anden elev, jeg følte et svigt, jeg følte jeg havde noget på kontoen. Det føltes som et tillidsbrud. Jeg havde paraderne helt nede, jeg blev så overrumplet. Jeg troede, der var tillid imellem os. Jeg blev rystet og forvirret. Jeg ved godt, at Hassan kommer fra en familie med et højt konfliktniveau. Hjemmefra er han vant til enten aggression eller resignation? Kan Hassan være opdagelsesrejsende i omsorgspersoners reaktion?

✦✦✦

Pædagogen i casen godt ved, at det er unge med vanskeligheder, investerer hun sig fuldt ud og det leder uvægerligt til skuffelser og følelse af utilstrækkelighed. Det er uundgåeligt. Alternativet ville jo være, at vi aldrig gik ind i tillidsrelationer. Samtidig skal vi ikke miste modet, blive desillusionerede og udbrændte af arbejdet.

I casen gjorde modet til at tale højt om afmagten, det muligt at udforske problemstillingen og finde ud af, hvad der var den pædagogiske opgave i gruppen. Hvis vi ikke taler om vores afmagt, så kan vi skjule den, håndtere den ved at vende den indad eller forsøge at sende den videre. Når vi vender den indad, kan det være som selvbebrejdelse, hvor vi ikke synes, vi er gode nok. Vi kan derved føle os utilstrækkelige, skamfulde

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

Afmagtsspil

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

Reaktioner (følelser)	Positiv håndtering
• Afmagt • Irritation • Frustration • Skuffelse • Utilstrækkelighed • Vrede • Rastløshed	• Dele sårbarhed • Tålmodighed • Accept • Lave pædagogiske planer og struktur • Social sparring • Søge indflydelse og ansvar • Se under vandoverfladen i isbjergmodellen • Søge teorier og metoder • Fejre succeser
	Negativ håndtering
	• Ligegyldighed • Kynisme • Forråelse • Selvbebrejdelse • Fralægge ansvar og kritisere andre

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

Esrum Kost- og Friskole hylder og legitimerer derfor den ærlige samtale om det, der er svært – også om svære følelser af afmagt, skam, skuffelse, dårlig samvittighed og utilstrækkelighed. Men dén slags kommunikation er svær. Vi kan føle os sårbare, misforståede og under anklage.

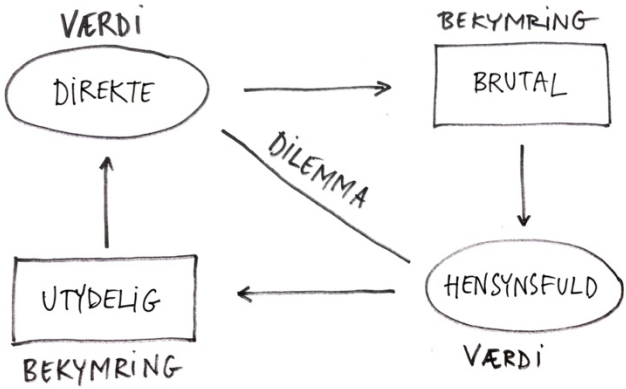
For alle samtaler der forstyrrer os, og har potentiale til at skabe forandringer:

- *"udfordrer eksisterende magtrelationer*
- *kan skabe frygt for eksklusion*
- *udfordrer vores identitetsfølelse*
- *vækker angst på et eksistentielt niveau og fremprovokerer forsvar"*[55].

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

---

[55] Stacey 2003 s.80. Egen oversættelse



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

Dette bliver sat på spidsen i den følgende case, hvor uvished giver mulighed for at gå fra afmagt til handlekraft. En gruppe pædagoger valgte at skrive om følelsen af uvished omkring, hvordan det er at stå som kostlærer, når eleverne tager afsted ud af huset med eller uden en aftale, og efterfølgende kommer retur, hvor de har en mistanke til at eleverne er påvirket.

Narrativ – Uvished – fra afmagt til handlekraft

Tirsdag eftermiddag efter vores fællesmøde, møder vi ind oppe på kosten, som virker tom for elever. Vi får ved overlap fortalt

at 5 elever er taget til Hillerød, og skal være retur til aftensmad kl. 18. Vi bliver i tvivl om de overhovedet er taget til Hillerød, og om formålet med deres tur, er at eksperimentere med at ryge hash. Vi ved det ikke, men bliver i tvivl for vi ved, at hash fylder meget for rigtigt mange unge i vores samfund.

Da vi skal spise aftensmad, er eleverne fortsat ikke kommet retur. Da vi kommer i kontakt med dem, fortæller de, at de desværre ikke har nået toget, og de derfor først er retur kl. 20.

Hjemme igen er de afvigende i kontakten, og flere går direkte på deres værelser. Da eleverne er gået på værelserne, drøfter vi i personalegruppen om vi skal konfrontere dem, med vores mistanke, med risiko for at optrappe en konflikt lige inde sengetid, eller om vi skal vente.

Vi vælger ikke at konfrontere dem om aftenen, da vi ofte oplever at eleverne benægter, og nogle elever hidser sig op over at blive mistænkeliggjort, og vi alligevel ikke kan bevise at de er påvirket.

Ved ikke at konfrontere dem med vores mistanke, giver det os en følelse af afmagt, ikke at gøre noget ved problemet. Derudover kan det også give eleverne den opfattelse, at det ikke har nogle konsekvenser at bryde skolens regler, og at det bliver acceptabelt at være påvirket på skolen. Vi vælger i stedet at dokumentere, at flere af eleverne havde virket påvirket, således, at der kan følges op på det, på et senere tidspunkt. Det giver os dog dårlig samvittighed ikke at handle på situationen.

Afmagt håndteres i personalegruppen gennem sparring og supervision som oftest giver os redskaber til at handle og tænke anderledes på de situationer, hvor vi oplever afmagt.

✦✦✦

Medarbejderne havde en ærlighed og en åbenhed, der gjorde det muligt at erkende den begyndende mistanke. Erkendelsen medførte usikkerhed og utryghed, og det blev en afgørende vigtig drivkraft til at skrive narrativet ned og sammen udforske hvad de kan gøre som personalegruppe senere. Det ledte til samtaler, undervisning i skolen, besøg af misbrugskonsulenter og en lang række andre tiltag og opmærksomheder. De såkaldt negative følelser var nødvendige og vigtige data i det pædagogiske udviklingsarbejde.

> *Hvis man tør fortælle en nuanceret historie om sig selv som et menneske, der kan blive så presset og afmægtigt, at man får impulser til onde handlinger, har man mulighed for at opdage fremtidige impulser og dermed en chance for at gøre noget konstruktivt ved impulserne*[56]*.*

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

Psykologisk tryghed

Hvis vi skal kunne kigge nysgerrigt, udforskende og til tider kritisk på vores egne og kollegaers følelser, reaktioner, vaner

[56] Birkmose, 2020, s.43

og måder at arbejde på, så kræver det en høj grad af tillid og tryghed i det faglige miljø. Denne vigtige pointe nævnte en medarbejder i udviklingsforløbet:

> *Noget af det vigtigste jeg tager med mig, er vores arbejde omkring afmagt. Hvad gør vi i de situationer? Hvordan vi støtter vi hinanden?*

Oplevelsen af at kunne tale frit handler også om psykologisk tryghed. Edmondson beskriver psykologisk tryghed som individers oplevelse af risikoen ved interaktioner med kollegaer i et arbejdsmiljø. Det omfatter vores forventninger til, hvordan andre vil reagere, hvis vi stiller et spørgsmål, beder om feedback, indrømmer fejl eller foreslår nye ideer[57]. Et psykologisk trygt miljø beskriver "et klima, hvor mennesker føler sig frie til at udtrykke relevante tanker og følelser"[58].

Psykologisk tryghed handler ikke om at skabe et hyggeligt miljø, hvor vi er nære venner, eller hvor vi skal undgå problemer, konflikter og uenigheder[59]. Tværtimod: Det er en stræben efter et miljø, hvor vi *netop* kan være uenige og er trygge nok til at udforske vores uenighed. Det er selve kernen i anerkendelse, at vi tager andre alvorligt ved at dele vores reaktioner og oplevelser med dem. Vi vender tilbage til anerkendelse som etisk grundlag i arbejdet i bogens sidste kapitel. Her er det vigtigt at understrege, at vi har arbejdet for

[57] Edmondson, 2003
[58] Edmondson, 2012, s.119
[59] Edmondson, 2003, s.3

at skabe et pædagogisk miljø med tilpas psykologisk tryghed til, at vi kan udtrykke os frit og tage svære samtaler med hinanden. Vi har været inspireret af Edmondsons beskrivelser af, at grupper med høj psykologisk tryghed er kendetegnet ved følgende:

- Opsøge feedback
- Indrømme fejl
- Bede om hjælp[60]

Vi har derfor trænet og øvet os i ovenstående for at skabe en *Bedre Begrundet Praksis.* Men selv med høj psykologisk tryghed er det vigtigt at være sensitiv og betænksom i vores tilgang til hinanden. Vi føler os nemlig hurtigt dømte og kritiserede og kommer til at forsvare os i stedet for at få lyst til at udforske det, vi oplever sammen. Vi fandt frem til en række spørgsmål til at bede om feedback, som virkede godt for os:

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

[60] Edmondson, 1999

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

> *Jeg er blevet mere tryg, når det ikke lykkes mig at få eleverne ind i klassen. Det fylder mig ikke længere med utilstrækkelighed.*

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

Magt

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

til stede, når der er en indbyrdes afhængighed mellem mennesker.

> *Vi siger, at en person besidder stor magt, som om magten var en ting, han bar i lommen ... Magt er ikke en amulet, der ejes af en person; det er et forhold, der karakteriserer alle menneskelige relationer*[61]

Magten er ikke noget, som erhverves, tilranes, fordeles eller noget man opbevarer. I vores arbejde med sårbare børn vil det være rigtigt at sige, at de er mere afhængige af os, end vi er af dem. Derfor er det vores etiske ansvar at forvalte vores magt med omhu. Når vi siger, at børnene har magt, og når vi placerer ansvaret for handlinger og adfærd hos børnene, så er vi med til at gøre os selv afmægtige. Vi skal i stedet søge at forstå magtforholdet og se, hvad *vi* kan gøre. Antropologen Stine Grønbæk siger det meget præcist: "I relationer mellem personale og beboere er der en særlig fordeling af roller og positioner, som betyder, at det er personalet, som har mest magt. Det betyder dog ikke, at beboerne bare passivt tilpasser sig. Beboerne er også aktører med ønsker og motiver, som kan unddrage sig magten for at beskytte deres autonomi og som gennem initiativer og reaktioner kan påvirke situationer og udfordre relationer, roller og magtbalancer. Det er typisk i sådanne situationer, at den magt, som altid er til stede i relationen, bliver synlig og nogle gange ender med fysisk

[61] Elias s.74. Egen oversættelse.

magtanvendelse”[62]. Børnene fortæller os om deres ønsker og behov, men det er ikke altid i en form (sprog eller adfærd), som vi forstår eller accepterer. Deres oprør mod vores magt kalder Grønbæk for ”hverdagsmodstand”[63] som er undertrykte eller marginaliseredes muligheder for at udtrykke sig. Med hverdagsmodstand kan de ignorere de voksne, være passive, løbe væk, nægte at gøre hvad voksne siger osv. Små ting som er deres eneste måde at fortælle os på, at de har modstand mod det, vi som voksne vil have dem til. Børnene ”kæmper for et større råderum og for at blive set, hørt og anerkendt som medmennesker. De reagerer med forskellige former for hverdagsmodstand”[64].

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

Ventetid og afmagt

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

[62] Grønbæk, 2020, s.21
[63] Grønbæk, 2020, s.22
[64] Grønbæk, 2020, s.93

og dem må vi vente på. Herunder har vi lavet en liste over situationer med ventetid, som skaber afmagt:

- Vi venter på, at et barn skal videre til et andet tilbud på grund af alder eller behandlingsbehov
- Vi venter på udredning
- Vi venter på ny sagsbehandler
- Vi venter på flytning mellem bosteder
- Vi venter på, at møder kan placeres i kalenderen.
- Vi venter på, at behandlingen virker (selv når vi har lavet gode pædagogiske planer, så tager det altid tid, før de virker).
- Vi venter på samværsplaner.
- Vi venter på, at hjemmeforhold løses af andre.
- Vi venter på visitation.
- Vi venter på organisatoriske afklaringer om økonomi og organisering

Alle disse situationer (og der findes helt sikkert mange flere) kræver stor tålmodighed. De kræver, at vi kan rumme afmagt. Det kræver et fællesskab, hvor vi kan tale om vores afmagt og hjælpe hinanden ved at dele oplevelsen. Det kræver, at vi ser *accept* som en kompetence, der kan hjælpe os med at være afventende[65].

Ventetid er også et udtryk for magtrelationer og kan være et udtryk for hverdagsmodstand, som blev beskrevet i afsnittet om ”magt” tidligere i dette kapitel. Når børn ikke gør, som vi

[65] Larsen og Gregersen, 2017

siger eller ikke vil med på tur, så får de os til at vente, og det skaber afmagt hos os. Det er nemlig de magtfuldes privilegie at få andre til at vente, og det er børnenes måde at tage kontrol over deres eget liv på. Ventetid er derfor et vigtigt element af afmagtsspillet.

KAPITEL 8 - ETIK

I sidste kapitel argumenterede vi for, at anerkendelse er selve kernen i arbejdet med andre mennesker. At vi tager dem alvorligt ved at dele vores reaktioner og oplevelser med dem. Alle har brug for at opleve sig set, hørt og forstået – men også hensynsfuldt forstyrret. Denne forståelse af anerkendelse[66] tager udgangspunkt i, at vi som mennesker grundlæggende er sociale – og at vi kun kan kende os selv gennem anerkendelse fra andre mennesker. På den måde er en tilstræbelse af ærlige og hensynsfulde reaktioner overfor vores medmennesker – kollegaer såvel som børnene – ikke bare noget vi kan vælge at gøre. Det er en etisk forpligtelse. Dette er kernen i en omsorgsetik: At vi tager andre mennesker alvorligt og deler vores reaktioner, følelser og tanker med dem på hensynsfulde måder – både det, der er svært, og det, der er lettere at dele. Vi misforstår ofte loyalitet til at handle om at være enige. Men ifølge filosoffen Hannah Arendt handler loyalitet snarere om tilliden til at være ærlige og i opposition, når dette er nødvendigt. Det kalder hun for *loyal opposition*[67]*.* Børnene har brug for, at vi kan være uenige og i opposition til hinanden, så vores beslutninger bliver udfordret og afprøvet.

[66] Som bl.a. er beskrevet af Ricoeur
[67] Sidi (2021)

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

For etik er meget mere end dét, vi kan aftale og skrive ned. Selve ideen om, at vi kan implementere etik, hviler på en antagelse om, at ideer direkte kan overføres fra papir på et skrivebord og ud i den daglige praksis. Som et alternativ til copy-paste-tilgangen vil vi præsentere vores erfaringer med at udvikle etik i fællesskab i det konkrete arbejde.

Low Arousal etik

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

- Find altid ud af, hvem der har et problem
- Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det
- Den, der tager ansvar, kan påvirke
- Mennesker gør det, der giver mest mening for dem i situationen
- Alle gør, hvad de kan for at bevare selvkontrollen
- Affekt smitter
- Konflikter består af løsninger[68]

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[69].

Et etisk grundlag er et udgangspunkt for samtaler og fælles refleksioner – helst sammen med børnene. Det handler om at være sammen, lytte til hinanden, forsøge at forstå hinanden og blive klogere, når vi er uenige. Børnene har brug for, at vi får tænkt så mange forskellige tanker om deres liv som muligt. For på den måde kan vi få flest ideer og fagligheder i spil. Det er gennem uenighed, at vi bliver klogere. Så vi har øvet os i at være uenige på gode måder. I narrativet hvor en medarbejder stillede spørgsmål ved, om de egentligt kunne lide et barn, gav

[68] Listens punkter er blandt andet inspireret af Dewey, Hejlskov og Abild samt Greene.
[69] Mowles s.10.

dette mulighed for at finde nye måder at hjælpe barnet på. Vi har ofte søgt tilbage til, hvad der er årsagerne til børnenes handlinger – hvad der ligger under vandoverfladen i isbjerget – og hvordan vi kan hjælpe børnene.

Etik i hverdagen

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

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

Vi har trukket på filosoffen og den pædagogiske tænker John Dewey. Det var Deweys standpunkt, at alt skal ses i forhold til den konkrete kontekst. Det gælder for etik, teorier og metoder. De kan aldrig løsrives fra den praksis, de er opstået og fungerer i. 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*[70]

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

Filosoffen Ricoeur har lavet en brugbar opdeling af moral og etik, hvor *moral* er beskrivelsen af universelle regler om *det rigtige.* Sådan har vi betragtet Low Arousal-etikken, som vi har beskrevet den i punkterne herover. Vi er alle enige om, at dette er gode moralske regler. Overfor dette har han beskrevet *etik,* som vores praktiske beslutninger om *det gode.* Etiske beslutninger i vores praktiske pædagogiske hverdag hviler ikke alene på moralske regler, men er også guidet af den enkeltes

[70] Dewey, 1891, s. 194. Egen oversættelse.

praktiske dømmekraft, hvor omsorg for det konkrete medmenneske tilbyder måder at reflektere, diskutere og handle i den konkrete situation[71]. Det kan indimellem være svært og ubehageligt at være usikker på, hvad der er *det gode* at gøre i en situation, men det er vigtigt at anerkende og acceptere, at dette ikke er fordi, der er noget galt med vores moralske kompas. Det er fordi, hverdagen er kompleks, og fordi flere gode værdier kan være på spil og i modsætning til hinanden på samme tid. Det kan f.eks. være omsorgsfuldt at lyve for andre indimellem (det kan være den *gode* handling), selvom vi som udgangspunkt er enige om, at det er forkert at lyve (det er *rigtigt* ikke at lyve). Forskeren Tom Vine har sagt at: "Usikkerhed driver muligheden for udforskning"[72] og det har vi forsøgt at tage til os.

> *Modighed er ikke altid som et brøl. Nogle gange er det bare en lille stemme, der siger: Prøv igen i morgen[73].*

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

[71] Larsen, 2020
[72] Vine, 2018. p.288
[73] Radmacher i Brahm, 2017, s. 10. Egen oversættelse

Det vigtigste ved at være menneske er formentligt, at vi anerkender, at vi er etisk forpligtede til at sætte os selv i spil i de øjeblikke, hvor vi er usikre. Villigheden til at se os selv som fejlbarlige og ufærdige i vores relation til andre udgør vores mulighed for at være mennesker. At føle sig usikker og opleve sig ufærdig i relationen til et andet menneske kan være ubehageligt, men det er også dér, hvor vi bliver set, hørt, taget alvorligt og bevæget[74].

[74] Butler, 2005, s.136 egen oversættelse.

LITTERATURLISTE

- Anderson, Harlene (2003) *Samtale, sprog og terapi.* Hans Reitzels Forlag.
- Andreasen, Rebekka (2014) Drop symptombehandling og se helheden. *Autismebladet* 05
- Birkmose, Dorthe (2020). *Når gode mennesker handler ondt.* Syddansk universitetsforlag.
- Bateson, Gregory (1972) *Steps to an ecology of mind* New York, Ballantine Books.
- Butler, Judith (2005) *Giving an account of oneself.* Fordham University Press. New York.
- Dewey, J. (1891). Moral Theory and Practice. *International Journal of Ethics,* 1(2), pp. 186-203
- Ditlevsen, Tove (1973). Det runde værelse. Gyldendal.
- Edmondson (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. Vol.44, nr.2).
- Edmondson (2012) *Teaming. How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the knowledge Economy.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmondson, Amy (2003) Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-level Lens. Kapitel 10 i bogen "*Trust and Distrust In Organizations: Dilemmas and Approaches*"
- Elias, N. (1978). *What is sociology?* New York: Columbia University Press.
- Elvén, Bo Hejlskov (2021) Verdens ældste pædagogiske debat. *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.

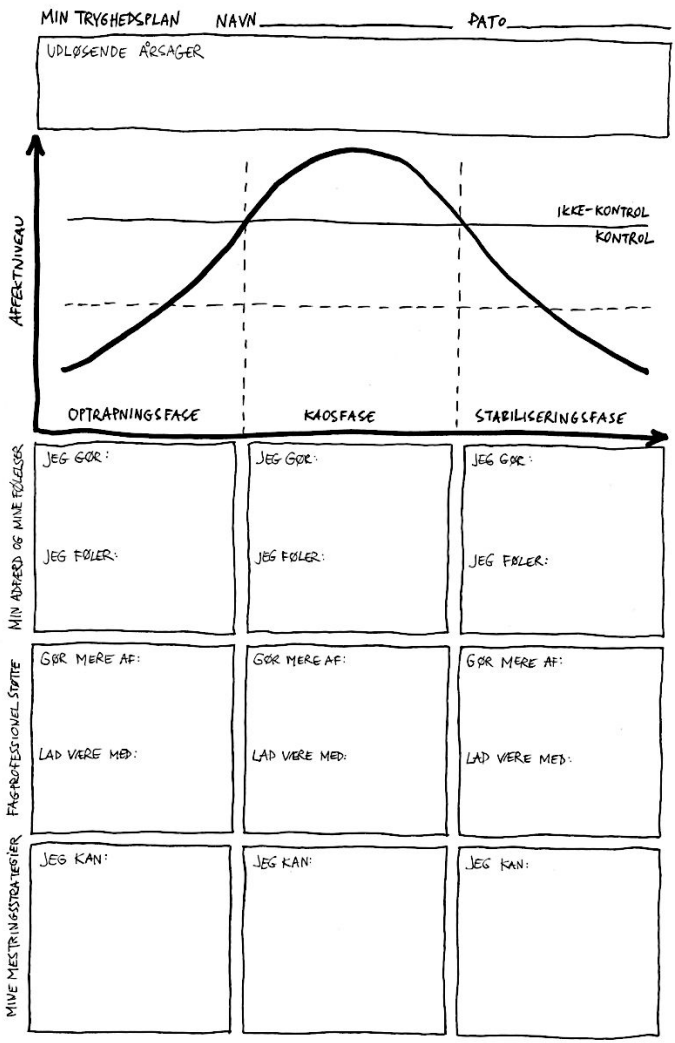
- Falster, E. S. (2021). *Vi kæmper for at leve: En social-relationel og anerkendelsesteoretisk analyse af barrierer for børns agens og gensidigt anerkendende relationer set ud fra et børneperspektiv.* Roskilde Universitet. FS & P Ph.D. afhandlinger
- Fleicher, A. & From Käte (2015). Eksekutive funktioner hos børn og børn.
- Gergen, Kenneth (1997) *Virkelighed og relationer.* Dansk Psykologisk Forlag.
- Greene, Ross (2017) *Det eksplosive barn.* Pressto.
- Grønbæk, Stine og Kragh, Jesper Vaczy (2020). *Erfaret magt.* Syddansk universitetsforlag.
- Hansen, Kaspersen og Pöckel (2021) Implementering af dokumenterede programmer – hvad er udbyttet for den pædagogiske praksis? *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.
- Haslebo og Nielsen (1997) *Konsultation i organisationer* Dansk psykologisk forlag, København.
- Hejlskov og Abild (2015) *Adfærdsproblemer i psykiatrien*. Dansk Psykologisk Forlag
- Jensen og Corneliussen (2021). At tage ansvar er noget vi gør sammen. *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.
- Kongsgaard og Rod (2018) *Bedre Begrundet Praksis.* Samfundslitteratur.
- Lang, Little og Cronen *The systemic professional – domains of action and the question of neutrality* i *Human Systems: The journal of systemic consultation & management,* 1990
- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2017) "Pædagogisk grundlag – sådan ét skal vi da også have".

Tidsskriftet Relationel Praksis. Oktober 2017. Forlaget Mindspace.
- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2017). *At lede efter kompleksitet.* Forlaget Mindspace.
- Larsen, Sune Bjørn (2020) *Are you impressed?* Doctor-afhandling fra Hertfordshire University
- Larsen, Sune Bjørn; Sunesson, Micki Kaa Sonne og Bjørn, Marie Louise (2021) Følelser som data. Kognition og pædagogik. 31.årgang nr.119.
- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2022) *Absent but implicit.*
- Munk, Karen Pallesgaard (2012). *Coping*. Århus Universitetsforlag.
- Mowles, Chris (2011). Rethinking Management - Radical Insights from the Complexity Sciences. Ashgate Publishing Group.
- Radmacher, M.A. i Brahm, M.H. (2017). *Seeking to control enterprise with architecture*. London, Hertfordshire University, afhandling fra Doctor of Management.
- Ricoeur (1992) *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2005). *The Course of Recognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Schnoor, Michala (2015) *Narrativ organisationsudvikling.* Dansk Psykologisk Forlag.
- Scott, James (2007). *Domination and arts of resistance*. Duke University Press.
- Sidi, Nama (2021) *Rethinking loyalty within relational workplace dynamics from the perspective of an organisational consultant practising in Israel.* London,

Hertfordshire University, afhandling fra Doctor of Management.

- Socialstyrelsen (2017). Materiale udarbejdet i samarbejde med SOPRA. https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/la2-2013-metodemanual-til-forebyggelse-af-vold-og-fremme-af-trivsel-pa-botilbud
- Stacey, Ralph (2003). *Complexity and group processes: A radically social understanding of individuals*. Oxfordshire: Routledge.
- Vine, T., Clark, J., Richards, S., & Weir, D. (2018). *Ethnographic research and analysis: Anxiety, identity and self*. *Ethnographic Research and Analysis: Anxiety, Identity and Self*. London: Palgrave Macmillan.
- Ørsted, Christian (2020). *Fatale forandringer*. People's Press

BILAG 1 TRYGHEDSPLANEN



BILAG 2 STRESS-PROFILEN

Stress-profil

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

Stress-reduktionsplan

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

BILAG 3 – PLAN B

Plan B (samarbejdsbaseret problemløsning). Den professionelle:

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

BILAG 4 – RØD/GRØN-SPØRGEGUIDEN

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