



Dildhavens vej til  
en bedre  
begrundet  
Praksis

Low Arousal i teori og praksis for udsatte unge



## **Dildhavens vej til en bedre begrundet praksis**

Low Arousal i teori og praksis for udsatte unge

Skrevet af Sune Bjørn Larsen med inspiration fra læringsbøgerne: 'Low Arousal og Søgårdsskolen' samt 'Low Arousal og udsatte borgere'. Bogen er skrevet i samarbejde med Dildhavens medarbejdere og ledelse:

- Cathrine Pedersen
- Hans Pryn
- Heidi Eid
- Bente Mathiesen
- Annika Petersen
- Mikkel Rieper-Holm
- Sonja Vang Hansen
- Kjetil Seland
- Cecilie Simonsen
- Anna Blicher-Hansen
- Flemming Klein

Udgivet den 1. september 2021 af medarbejdere og ledere på Dildhaven i samarbejde med Sune Bjørn Larsen.

Illustrationer: Sune Bjørn Larsen

Tryk: BoD

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





## INDHOLDSFORTEGNELSE

|  |    |
|--|----|
| FORORD   | 11 |
| INDLEDNING   | 12 |
| Bogens indhold   | 17 |
| Bogens tilblivelse   | 18 |
| <br>   |    |
| KAPITEL 1 – LOW AROUSAL FOR DE UNGE                            | 19 |
| Vi gør hvad vi kan for ikke at miste kontrollen                | 20 |
| Affektmodellen   | 21 |
| Stressmodel  | 23 |
| Tryghedsplanen   | 24 |
| Case Ibrahim – Mad og konflikter                               | 26 |
| Stress-profilen  | 29 |
| Grundlæggende og situationsbestemte belastninger               | 30 |
| Målgruppen   | 31 |
| Vi ønsker at samarbejde og møde krav/forventninger, når vi kan | 32 |
| Spørgsmål til refleksion                                       | 37 |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>KAPITEL 2 – LOW AROUSAL FOR MEDARBEJDERNE</b>                                  | <b>38</b> |
| <b>Den professionelles ansvar</b>   | <b>38</b> |
| <b>Vi påvirkes af andres affekt</b>   | <b>39</b> |
| <b>Det er os, der skal tilpasse os</b>  | <b>40</b> |
| <b>Case Michelle og Mette - Fra venskab til konflikt</b>                          | <b>43</b> |
| <b>Coping</b>   | <b>46</b> |
| <b>Fire typiske copingstrategier</b>  | <b>47</b> |
| <b>Case Jakob - At gribe muligheden, når den er der</b>                           | <b>49</b> |
| <b>Ways of coping</b>   | <b>52</b> |
| <b>Dokumentation</b>  | <b>52</b> |
| <b>Spørgsmål til refleksion</b>   | <b>53</b> |
| <br>  |           |
| <b>KAPITEL 3 – BEDRE BEGRUNDET PRAKSIS GENNEM<br/>UDFORSKNING AF EGEN PRAKSIS</b> | <b>54</b> |
| <b>Udforskning af egen praksis frem for implementering af skemaer</b>             | <b>56</b> |
| <b>Bedre Begrundet Praksis</b>  | <b>58</b> |
| <b>Dilemmadiagrammet – så vi er sikre på, at vi er uenige</b>                     | <b>60</b> |
| <b>Case Søren – Mad på værelset</b>   | <b>61</b> |



|   |           |
|---|-----------|
| <b>Følelser som data</b>  | <b>64</b> |
| <b>Psykologisk tryghed</b>  | <b>66</b> |
| <b>Case Katrine – Voldeligt forhold til kæreste: Hvad gør vi?</b> | <b>68</b> |
| <b>Spørgsmål til refleksion</b>                                   | <b>70</b> |
| <br>  |           |
| <b>KAPITEL 4 - ETIK</b>   | <b>71</b> |
| <b>Anerkendelse</b>   | <b>71</b> |
| <b>Low Arousal etik</b>   | <b>73</b> |
| <b>Etik i hverdagen</b>   | <b>74</b> |
| <b>Case Louise - Kriminalitet og 'gangster'-stil</b>              | <b>77</b> |
| <b>Magt</b>   | <b>79</b> |
| <b>Case Mischa - vægt og sundhed</b>                              | <b>80</b> |
| <b>Spørgsmål til refleksion</b>                                   | <b>82</b> |
| <br>  |           |
| <b>LITTERATURLISTE</b>  | <b>83</b> |
| <br>  |           |
| <b>BILAG 1 WAYS OF COPING</b>                                     | <b>85</b> |
| <br>  |           |
| <b>BILAG 2 TRYGHEDSPLENEN</b>                                     | <b>91</b> |
| <br>  |           |
| <b>BILAG 3 STRESS-PROFILEN</b>                                    | <b>92</b> |

|   |    |
|---|----|
| BILAG 4 – WAYS OF COPING-REFLEKSIONSMODEL | 93 |
| BILAG 5 – PLAN B                          | 95 |

## FORORD

*Dildhavens vej til en bedre begrundet praksis - Low Arousal i teori og praksis for udsatte unge* beskriver, hvordan vi har arbejdet med faglig udvikling med botilbuddets pædagogiske grundlag.

Vi ønsker med denne bog at beskrive den udviklingsproces, som vi har arbejdet med gennem flere år. Dette omfatter de succeser såvel som de udfordringer, vi har oplevet i arbejdet med at ændre vores pædagogiske tilgang.

Bogen skal samtidig bruges som et pædagogisk grundlag for vores fortsatte udforskning af egen praksis. Den slags bliver vi nemlig aldrig færdige med.

Vi vil gerne takke medarbejderne på Dildhaven, der har kastet sig ind i dette arbejde, og som hver dag arbejder for at sikre faglig og social udvikling, så vi hjælper de unge så godt som overhovedet muligt.

Rigtig god fornøjelse med læsningen – og med at lære.

*Flemming Klein og Anna Blicher-Hansen, ledelsen.*

## INDLEDNING

*Det har været vigtigt for mig at opleve, at der er et udviklingspotentiale i de situationer, som vi ikke kan løse for de unge. Vi har fået øje på, at der er et potentiale i at blive i konflikten sammen med de unge, og at vores opgave ofte er at hjælpe de unge med at være i konflikten.*

I arbejdet med denne bog sagde en af medarbejderne ovenstående. Hun så det som værdifuldt at forstå og udforske konflikter. For i stedet for at få problemer til at forsvinde handler specialpædagogisk arbejde ofte om at være i problemerne sammen med de unge. På den måde handler det også om at udholde, at de fleste problemer ikke har simple løsninger, og at det er kernen i vores udviklingsopgave. Det stiller store krav til alle os, der arbejder i dette felt. Vi skal være tålmodige og kunne rumme, at det ikke blot er de unge, der føler sig afmægtige. Vi skal også kunne rumme vores egen afmagt. Vi skal kunne tale ærligt om hvad afmagt gør ved os, og hvad det får os til. En medarbejder understregede vigtigheden af, at vi kan tale om dette på helt konkrete måder.

*Hvad gør det ved **mig**, når Søren beder mig om en toast? Og hvad gør det ved **dig**, når han beder om en toast?*

Vi vender tilbage til Søren senere i bogen. Der folder vi ud, at nogle oplever medlidenhed med Søren og gerne vil anerkende og tilbyde omsorg til ham, mens andre føler sig "kommanderet med" og bragt i en tjener-position. Det er kun gennem den ærlige dialog om hvad det gør ved os, at vi kan hjælpe Søren. Det lyder måske nemt, men det er overraskende svært. For vi skammer os måske over, at vi har svært ved at forstå og rumme de unge. Vi er måske skuffede over vores egne reaktioner, og får ikke 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 Søren.

Vi startede dette forløb med en fælles udforskning af Low Arousal som pædagogisk metode. Dette gjorde vi fordi denne tilgang både handler om at kigge på de unge og på os selv. Low Arousal er ofte misforstået til at handle om at undlade at stille krav/forventninger. Dette kunne ikke være mere forkert. En af medarbejderne opsummerede dette meget fint.

*Low Arousal handler om at stille så mange krav/forventninger som muligt til den unge. Det handler så om at være opmærksom på, hvordan den unge (og vi selv) håndterer de*

*krav/forventninger, der bliver stillet – og styre vores indsats efter dette.*

Vi har arbejdet med Low Arousal og udforskning af egen praksis på Dildhaven fra starten af 2020 og frem til sommeren 2021, og har skrevet denne bog om vores arbejde. Formålet med udviklingsforløbet har været følgende:

- Fortsat udvikling af Dildhavens arbejde med Low Arousal gennem undervisning, fælles diskussioner og sags-supervision.
- Tilgangen i forløbet hviler på ideen om Bedre Begrundet Praksis, hvorved vi dyrker og udvikler en reflekteret pædagogisk praksis sammen.
- Udvikling og nedskrivning af ovenstående på Dildhavens pædagogiske grundlag.

Vi arbejder med unge, der er anbragt uden for hjemmet, fordi de har et behov for en særlig støtte, opmærksomhed og tilgang for at lære at bo. Mange af de unge er diagnosticeret med en eller flere psykiatriske diagnoser eller har på anden måde et dokumenteret behov for særlig støtte. Fælles for de unge er, at de har et omfattende behov for støtte og hjælp i dagligdagen.

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

I forløbet har vi haft 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:

- Undervisning og diskussioner
- Supervision af temaer og enkeltsager med udgangspunkt i undervisningen
- Definerings af prøvehandling der følges op på gangen efter

Vi har samlet og løbende nedskrevet oplæg, prøvehandling og erfaringerne fra prøvehandling sammen, og disse erfaringer indgår i denne bog. Vi har desuden holdt en afsluttende temadag i juli 2021, hvor vi færdiggjorde denne bogs case-beskrivelser.

Dildhaven fik et yderst kritisk tilsyn fra socialtilsynet i 2019 og valgte at satse på denne faglige udviklingsproces for at imødekomme den kritik, der blev rejst. Det er heldigvis lykkedes at ændre vores praksis, hvilket socialtilsynet har bekræftet ved at aflevere en positiv rapport efter et uanmeldt besøg i sommeren 2021. Bogen er fyldt med 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 tilgang og metode, men i praksis er det en langt mere kompliceret sag. 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*<sup>1</sup>.

Bogen indeholder en række beskrivelser fra praksis. Det har gennemsyret vores tilgang, at vi har set de unges ressourcer. De unge forsøger at løse deres egne problemer, men indimellem skaber dette nye og større problemer. Vi har forsøgt at udvikle de unges problemløsningsstrategier og dette arbejde har vi beskrevet i denne bog<sup>2</sup>. 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 de unge, men vi erkender, at vi kun kan gøre det rigtige, hvis vi tør tale højt om, at der som oftest ikke er *en* rigtig ting at gøre. 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 pædagogisk redskab til at hjælpe de unge. 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.

---

<sup>1</sup> Kongsgaard, 2018

<sup>2</sup> Alle beskrivelser af unge er anonymiseret



Verden er kompleks og til tider kaotisk og vi tror på, at det er gennem anerkendelsen og udforskningen af nuancerne i de pædagogiske udfordringer og dilemmaer, at vi udvikler os. Vi tror, at det er værdifuldt og inspirerende for andre praktikere at læse om problemstillinger, som de kan genkende fra deres egen komplekse hverdag.

## Bogens indhold

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

- **Low Arousal for de unge.** Kapitlet indeholder en introduktion til teori og metoder i Low Arousal-pædagogikken, samt beskrivelse af en række forløb, der viser hvordan teorien kan overføres til den praktiske virkelighed.
- **Low Arousal for medarbejdere.** Kapitlet beskriver, hvordan Low Arousal-pædagogik også handler om at få indsigt i vores egne reaktionsmønstre, og hvordan vi har arbejdet med dette.
- **Bedre begrundet praksis.** Kapitlet beskriver, hvordan vi har arbejdet med praksisudvikling af vores faglige miljø gennem udforskning af egen praksis.
- **Etik.** Beskrivelse af etikken i og bag Low Arousal-pædagogik og brugen af dette i hverdagen.

## Bogens tilblivelse

Alle medarbejdere på Dildhaven 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. Det har således ændret sig flere gange, fordi vi har fået øje på vigtige ting, der har skabt nødvendige ændringer i forløbet. Arbejdet med implementeringen af hele projektet har været praktisk tilrettelagt af ledelsen sammen med Sune Bjørn Larsen, der har fungeret som underviser, tovholder og forfatter på projektet.

Sune er psykolog og forsker, og har arbejdet med Low Arousal gennem mange år som leder på handicapområdet i Københavns Kommune. Dildhavens arbejde med implementeringen af Low Arousal har været genstand for refleksioner i Sune Bjørn Larsens doctor-afhandling ved Hertfordshire University. Arbejdet i udviklingsprocessen var således en del af forskningsprojektet, og indsigterne fra dette 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 udvikling af egen praksis.

Vi håber, at vores arbejde kan inspirere til, hvordan man kan arbejde systematisk med at skabe et stærkt og trygt fagligt miljø i arbejdet udsatte unge.

## KAPITEL 1 – LOW AROUSAL FOR DE UNGE

Dette kapitel handler om hvad Low Arousal er, og hvordan vi kan forstå de unge på Dildhaven ud fra dette perspektiv<sup>3</sup>.

Begrebet arousal er hentet fra neuropsykologien og bruges som et udtryk for hjernens aktivitetsniveau, vågenhed og parathed til at respondere på stimuli<sup>4</sup>. 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*

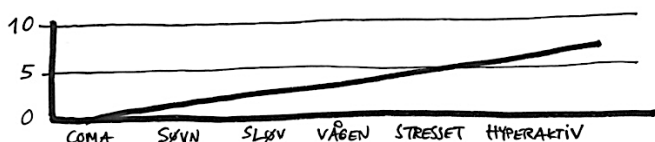
---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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 højt stress-niveau.

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



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

### Vi gør hvad vi kan for ikke at miste kontrollen

Ingen ønsker i udgangspunktet konflikter, udadreagerende adfærd eller at opleve ikke at kunne styre sig selv. Vi mennesker gør alt hvad vi kan for ikke at miste kontrollen<sup>5</sup>. Det

---

<sup>5</sup> Hejlskov, 2015.

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 en ungs arousal-niveau og kritiske episoder, hvor der kan opstå konflikter eller udadreagerende adfærd. Modellen illustrerer vores arousal-niveau opdelt i faser<sup>6</sup>.



Når vi befinder os i trivselsfasen, mestrer vi vores tilværelse, og vi kan lære og udvikle os. Det er et pædagogisk mål, at de unge 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

---

<sup>6</sup> Frit efter Socialstyrelsen 2017.

tilstand, så vi vil oftest forsøge at reducere oplevelsen af stress ved at løse situationen eller måske at brokke os og på den måde genvinde kontrol ved at handle eller sprogliggøre irritationen.

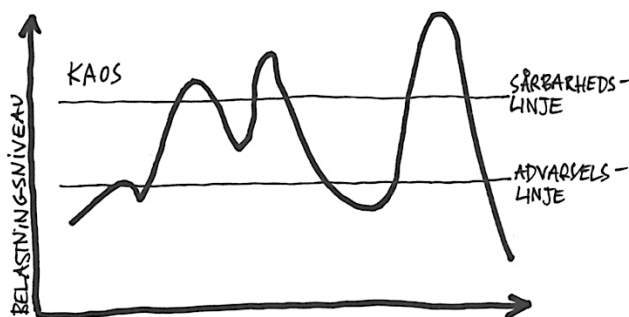
Hvis arousal-niveauet bliver ved med at stige, uden at vi bliver afledt, eller vi ikke formår at beherske situationen, havner vi i kaosfasen. Vi mister kontrollen. Her har vi ikke længere adgang til empati og evnen til at tænke konstruktivt. I stedet handler vi instinktivt. Som oftest med handlinger,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

Alle mennesker har strategier til at nedbringe stress og genvinde kontrollen. Det kan være ved at slukke bilradioen, når trafikken bliver for tæt, for på den måde at reducere antallet af stimuli, eller det kan være at melde afbud til et arrangement for at søge ro, hvis vi har været igennem en stressende periode. Vores strategier til at genvinde kontrollen kan også være mindre rationelle. Det kan f.eks. være øget brug af rusmidler, social isolation gennem længere tid, spiseforstyrrelser, tvangspræget adfærd eller udadreagerende adfærd. Desværre vil denne adfærd ofte kun reducere arousal-niveauet kortvarigt og på længere sigt øge sårbarheden over for stress. Blandt andet fordi andre oplever disse strategier som problemskabende eller destruktive, og reagerer på dette.

Vi kan derfor komme til at overtræde *advarselslinjen*, og udvise såkaldte advarselstegn, når vi træder ind i eskaleringsfasen, og vi vil træde over *sårbarhedslinjen*, når vi er så anspændte, at der kun skal en lille impuls til for at vi oplever kaosfasen. Analytisk skelner de altså mellem advarselstegn og kaostegn. Et advarselstegn kan f.eks. være at blive skarp i stemmen som i

eksemplet ovenfor, mens kaostegnet kan være at råbe højt, på nippet til at gribe til vold eller flugt. I praksis kan det være sværere at adskille advarsels- og kaostegn, når vi har med mennesker at gøre. Hvad der for ét individ i en periode kan være et advarselstegn, kan for et andet menneske være et kaostegn. Grafisk kan det se sådan ud<sup>7</sup>:

## Stressmodel



Når vi kender os selv og vores unge 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 den unge med at genvinde kontrollen. Når vi ikke kender de unge så godt, må vi prøve os frem, observere og dermed få viden om deres reaktioner.

---

<sup>7</sup> Frit efter Socialstyrelsen 2017.

## Tryghedsplanen

Vi har positive erfaringer med at udfylde en tryghedsplan, som findes herunder og i bilag. Vi tilstræber at udfylde den sammen med de unge, når det giver mening. Vi har nemlig også unge, som ikke kan indgå i denne kommunikation, fordi indholdet kan forvirre for meget eller fordi denne type af samtaler og skemaer kan virke provokerende i sig selv. Men vi samarbejder og inddrager, hvor det er muligt. Tryghedsplanen<sup>8</sup> sætter fokus på håndteringen af kritiske episoder og de hidtidige anvendte pædagogiske metoder.

---

<sup>8</sup> Frit efter Socialstyrelsen 2017.



MIN TRYGHEDSPLAN    NAVN \_\_\_\_\_    DATO \_\_\_\_\_

UDLØSENDE ÅRSAGER

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

Vi spørger til den unges egne erfaringer med situationer, hvor der bliver reageret med vrede, angst eller ophidselse: Hvad

udløser følelsen, hvad er ifølge den unges erfaring virksomt i situationen og hvad er der behov for at gøre anderledes?

Samtalen og planen kan både give os konkret information om den unges erfaringer med konflikter, men den lægger også op til samarbejde, og gør det legalt at tale om, at der vil forekomme situationer med stigende arousal. Det kan vi se i den følgende case.

### Case Ibrahim – Mad og konflikter

Ibrahim er en dreng på 16 år, som har boet på Dildhaven i et år. Medarbejdere og Ibrahim var begyndt at kunne tale om, at han måske havde den alvorlige tarmsygdom, der hedder crohn. Ibrahim havde tabt sig, isolerede sig meget på sit værelse og det havde ikke været muligt for ham at komme til læge. Videre var han meget følsom overfor lyde og støj fra omgivelserne, som han også følte sig generet af, når han var på sit værelse. Når vi havde aftaler med lægen udtrykte Ibrahim, at han ikke var informeret om nogen aftale, at han ikke havde sagt ja til aftalen eller at han af andre årsager ikke kunne overholde aftalen. Der kom altid noget i vejen, og det endte oftest i konflikt og med at Ibrahim ikke kom afsted til læge. Ibrahim ønskede generelt ikke at spise den mad, som der blev serveret til aftensmåltiderne. Han gav udtryk for ikke at bryde sig om maden eller udtrykte bekymring for, at maden ikke er halal, og at han ikke kunne tåle den. Ibrahim har dagligt ligget i sms-korrespondance med personalet om, hvad han kunne få at spise. Dette med store frustrationer til følge. Disse situationer har fyldt os med afmagt, fordi vi intuitivt følte, at Ibrahim modarbejdede os og ikke *ville* samarbejde.

I vores indledende drøftelser var det vigtigt at minde os selv om, at det ikke er fordi Ibrahim ikke *ville* på dagen, men fordi Ibrahim ikke *kunne*. Denne tilgang var fundamentet for at sørge for at Ibrahim fik nok at spise, og at Ibrahim ville få oplevelsen af, at personalet kunne imødekomme hans selektive kostpræferencer, uden at han samtidig får følelsen af at være til besvær eller komme i høj arousal.

Vi oplevede, at Ibrahim prøvede at løse sine problemer, og at vi skulle hjælpe ham med at løse dem på bedre måder end ved at isolere sig og sulte. Vi ønskede at Ibrahim kunne lære at forstå sine egne problemstillinger, udvikle selv-indsigt og nye problemløsningsstrategier.

Vi fandt frem til, at det overordnede mål var at få ham undersøgt af en læge. I første omgang ville vi samarbejde med Ibrahim om to ting: At blive undersøgt af læge og at han får noget god mad og nok at spise. Det var desuden et mål at hjælpe Ibrahim til at finde problemløsningsstrategier, så han kan gå i dialog med andre fremfor at isolere sig med sin frustration.

Vi aftalte, at medarbejderne skulle tale dagligt med Ibrahim om dagens menu. Hvis menuen ikke var en mulighed for Ibrahim, ville vi tale med ham om hvilke andre muligheder, der var for at han kan få noget at spise, som han kunne lide.

I dialogen om maden mødes Ibrahim med en Low Arousal-tilgang og en tilgang til samarbejdsbaseret problemløsning der tager udgangspunkt i inddragelse af den unge med en række spørgsmål: Hvad kan vi finde på/hvad kan lade sig gøre/hvordan kan vi finde en løsning sammen<sup>9</sup>?

---

<sup>9</sup> Med inspiration fra Plan B som beskrives senere og som findes i bilag 5

I tilfælde hvor intet kan ”flaske sig”, men hvor take away for Ibrahim er eneste løsning, benyttes dette for at få eller holde Ibrahims arousal-niveau lavt. Lavt arousal er et mål i sig selv for os, da dette er en nødvendig forudsætning for, at Ibrahim overhovedet kunne indgå i dialog. Kontaktpædagogen taler desuden løbende med Ibrahim for at hjælpe ham til selvindsigt, selvhjulpelighed og udvikling af problemløsningsstrategier. Her brugte vi ”tryghedsplanen”<sup>10</sup>.

Som personale har vi været utrygge ved Ibrahims reaktioner og har ofte ladet ham være i fred. Men han har brug for, at vi er proaktive og det kræver at alle kollegaer tør gå ind til ham. En medarbejder sagde:

*Det handler så også om, at vi stikker vores egne agendaer op et vist sted, og i stedet fokuserer på hvad der er hans behov.*

På den måde er medarbejdernes tilgang (særligt bevidstheden om deres egen usikkerhed, angst-niveau og behov for kontrol) afgørende for, at vi kan hjælpe Ibrahim. Det blev tydeligt, da vi begyndte at tale om hans reaktioner og problemer.

Det lykkedes at lave aftale om lægetider i samarbejde med ham. Det er blevet planlagt og aftalt, hvem der skal tage med til lægen, hvilke alternativer vi skal ty til, hvis noget uforudset skulle opstå. Det aftales også med Ibrahim i hvilket omfang han skal mindes om aftalen i dagene op til konsultationen og hvorledes han skal vækkes og forberedes på dagen. Dette

---

<sup>10</sup> Se Tryghedsplanen i bilag 2

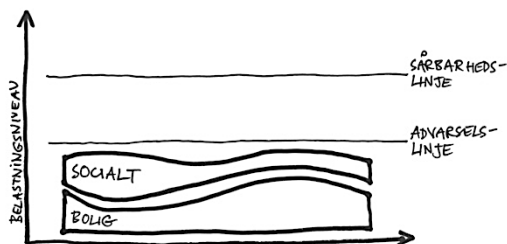
skrives ned sammen med ham. Omdrejningspunktet er, at Ibrahim oplever at have kontrol under hele forløbet.

Det lykkedes at få Ibrahim til udredning og det lykkedes at få Ibrahim til at spise mere og at deltage oftere i fællesspisningen.

Casen om Ibrahim er et godt eksempel på, at trykhedsplanen kan bruges til at hjælpe medarbejderne og den unge til at forstå intentionen bag adfærden bedre. Det gav nye muligheder for at ændre den pædagogiske tilgang.

## Stress-profilen

Når vi arbejder med grundlæggende og situationsbestemte stressbelastninger, bruger vi *Stress-profilen*<sup>11</sup> som værktøj. Stress-profilens hovedformål er at få viden og læring om den enkelte unges adfærd i stressede situationer. Som en del af denne profil analyseres belastningsniveauet med udgangspunkt i denne stress-/sårbarhedsmodel.



<sup>11</sup> Bilag 3

## 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. Mange grundlæggende belastninger kan medvirke til, at vi hurtigere end ellers vil miste kontrollen, når vi bliver udfordrede.

Når vi kalder belastningerne for grundlæggende, betyder det, at de er til stede over en længere periode. F.eks. kan social angst, sensitivitet, daglige smerter, forstoppelse og søvnproblemer fungere som grundlæggende belastninger. De udgør ikke kun et problem i sig selv, men mindsker samtidig afstanden op til den unges advarselslinje og er dermed medvirkende til at den unge 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 f.eks. være krav/forventninger om at vente, spise sammen, huske aftaler eller at tilpasse os, eller at 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. Hvis vi systematisk kortlægger en ungs grundlæggende belastninger, vil vi ofte opleve, at reaktionerne giver mere mening. Reaktionerne afspejler, at de grundlæggende belastninger hos den unge er så omfattende, at det er nødvendigt at sænke stressniveauet så de unge kan imødekomme vores krav/forventninger i situationen og opnå

succes. Vi kan arbejde med at sænke stressniveauet ved at sænke krav/forventningerne, lave Plan B eller ”bagdøre”.

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

Med spørgsmålene i stressprofilen og stressreduktionsplanen (bilag 3) kan vi – sammen med den unge - danne os et billede af, hvornår vi skal tilpasse vores arbejde med den unge, så vi ikke medvirker til at udløse et affektudbrud eller et kontroltab, der kunne have været undgået.

## Målgruppen

De unge på Dildhaven er først og fremmest unge mennesker, som ofte har været i nogle rammer, som måske ikke har passeret til dem, og som vi skal give muligheden for succeser, glæde og kraft til at udvikle sig. De har individuelle behov, der skal imødekommes, for at der kan opnås optimal læring. Samtidig er det unge, der ligner alle andre unge med basale behov for mad, søvn, omsorg, kærlighed, stimulation, bevægelse og fællesskab.

Lighederne mellem de unge 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 med dem.

Vi ønsker at samarbejde og møde krav/forventninger, når vi kan

Når de unge kommer til Dildhaven har de hver især forskellige sociale eller læringsmæssige vanskeligheder. Mange kommer med en psykiatrisk udredning med viden om, i hvilken retning de skal have hjælp. Andre kommer som mere fagligt ubeskrevne. Ud over de psykiske sårbarheder kan der være kognitive vanskeligheder eller generelle indlæringsvanskeligheder. Det gør, at de som grupper er forskellige, men ofte drejer det sig om gradforskelle og overlap.

*Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det*

Sådan formulerer den amerikanske neuropsykolog Ross Greene menneskesynet bag Low Arousal-pædagogikken i al sin enkelhed<sup>12</sup>. 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. Det er en tilgang til arbejdet med børn og unge, som giver mening for os.

Nedenstående ses eksempler på forklaringer og fortolkning på uhensigtsmæssig adfærd hos de unge, som vi kommer til at ty

---

<sup>12</sup> Greene, 2017.



til, når vi glemmer at tage udgangspunkt i, at mennesker ønsker at samarbejde og møde krav/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<sup>13</sup>

Sådanne udtalelser bruges som forklaringer på vanskelig eller uacceptabel adfærd hos de unge. De er fortolkninger af adfærd, som lægger op til bestemte strategier i mødet med den unge, f.eks. at sætte hårdt mod hårdt, at møde den unge 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 forklaringsmodeller – og det er vigtigt at vi taler om, at vi får disse tanker om de unge, så vi kan bruge dem til at hjælpe den unge. I kapitel 3 vender vi tilbage til hvordan vi skal bruge vores reaktioner, tanker og følelser som data i det pædagogiske arbejde. Når vi i stedet tager udgangspunkt i, at mennesker, som udgangspunkt, ønsker at opføre sig ordentligt, og at uordentlig adfærd skyldes, at det pågældende menneske ikke har de nødvendige forudsætninger for at handle anderledes, vil analysen af adfærden være en anden. Vi vil i stedet interessere os for, hvilke kompetencer for at opføre sig hensigtsmæssigt,

---

<sup>13</sup> Greene, 2017, s.21

den unge mangler, og hvilke krav/forventninger vi kan reducere eller ændre på for at han eller hun kan mestre situationen.

At finde mening i krav/forventninger kræver bl.a.

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

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

- At øge den unges 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 den unges tillid. "Kom, lad os gå herhen" virker væsentligt bedre end "Du skal derhen nu"
- At forberede den unge: 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. Vi afleder opmærksomheden i stedet for at sætte grænser<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Hejlskov og Abild, 2015.

Når de unge reagerer med symptomer på stress og overbelastning, er der tale om en ubalance i hjernens signalstoffer. For at genskabe balance og undgå en længerevarende tilstand er det vigtigt at kende de forhold, der får den unge til at slappe af og skaber den ændring i adfærden, som vi umiddelbart ønsker at se hos den unge. For nogle er det forudsigelighed om, hvad der efterfølgende skal ske, andre har brug for en gåtur, en kop varm chokolade eller en pause alene<sup>15</sup>.

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

De eksekutive funktioner i hjernen er ansvarlige for at kæde hensigter sammen med handlinger og bygger bro mellem ide og udførelse. De aktiveres, når den unge skal i gang med nye eller sammensatte handlinger, såsom madlavning og koordinering ift læge, skole, praktiksteder mv. Eksekutive funktioner er afhængige af erfaringer og læring. Når den indre struktur hos en ung er udfordret, bør omverdenen reagere med at skabe mere ydre struktur<sup>16</sup>.

De unge på Dildhaven er for manges vedkommende præget af vanskeligheder i de eksekutive funktioner. De eksekutive funktioners skal derfor støttes og trænes målrettet.

---

<sup>15</sup> Sikon 2015, Kirsten Callesen

<sup>16</sup> Fleicher og From

Listen nedenfor er ikke komplet, men den kan give os et billede af nogle af de grundlæggende belastninger og krav/forventninger, som de unge dagligt udfordres af i forhold til mangelfulde eksekutive funktioner.

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

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

Low Arousal-pædagogik udfordrer den klassiske pædagogiske opfattelse af, at man skal lære at vente og indstille sig på andre. Hvis man i forvejen er stresset, eller har skader i

frontallapperne, hvor de eksekutive funktioner overvejende er lokaliseret, er det ikke sikkert, at man kan lære det.

Krav/forventninger om impulshæmning kan føre til frustration og afmagt, hvis man ikke forstår dem. For unge med flere grundlæggende belastninger kan ventetid være det, der udløser kaosfasen. Vi skal derfor søge at minimere den potentielle frustration i vores tilrettelæggelse af dagligdagen, frem for at forvente tilpasning over evne.

### Spørgsmål til refleksion

- Hvordan kan vi bruge Low Arousal-tilgangen til at forstå vores unge bedre?
- Vil trykhedsplanen eller stressprofilen kunne være hjælpsom for konkrete unge jeg arbejder sammen med?

## KAPITEL 2 – LOW AROUSAL FOR MEDARBEJDERNE

### Den professionelles ansvar

Dette kapitel tager udgangspunkt i medarbejderperspektivet og vores arousal niveau. Det var en afgørende væsentlig del af den undervisning projektet tog afsæt i. Det beskriver, hvordan man som medarbejder kan arbejde med egen arousal, når man er bevidst om, at 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 vores egne reaktioner, følelser og sårbarheder. Denne sidste del beskrives nærmere i næste kapitel.

Det er væsentligt for de unge, 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 de unge 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 den unges hverdag.

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

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

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

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

## Vi påvirkes af andres affekt

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

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

vi står overfor. Vi oplever altså den andens følelse i situationen.

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

Det handler om at ændre på de stressede situationer og at mestre strategier til at mindske stress, ikke mindst hos dig selv. Stress er en transaktion og ikke noget, der kun går en vej<sup>17</sup>.

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

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

## Det er os, der skal tilpasse os

Når vi tror på, at *mennesker gør det rigtige, hvis de kan*, betyder det, at vi oplever, at unge der har en problematisk og udfordrende adfærd, mangler færdigheder til at imødekomme

---

<sup>17</sup> McCreadie i Andreassen.



de krav/forventninger, vi har til dem. Det er mere komplekst end det umiddelbart lyder. Når unge ikke *kan*, er det fordi de af omgivelserne, af os og/eller af deres forældre, venner, bofæller, skole, sundhedssystem eller jobcenter bliver mødt med krav/forventninger, der overgår deres evner til at udøve fleksibilitet, frustrationsudholdenhed og samarbejdsevne. En anden grundantagelse er, at hvis de professionelle møder en ung med forventning om kompetencer og fleksibilitet, som de ikke besidder, kan det i sig selv afstedkomme en eksplosiv reaktion. Metoden interesserer sig dermed også for den professionelles andel i kommunikationen med den unge.

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

Det er vigtigt at forstå, hvad problematisk adfærd består af. Hvem er adfærden et problem for og hvad er den udtryk for? Det kan hjælpe os til at få en idé om, hvor motiveret en ung vil være for at samarbejde om at ændre en given adfærd. Hvis adfærden kun er et problem for medarbejderne, så vil den unges motivation for ændring sandsynligvis være lav. Hvis adfærden også er et problem for den unge, vil motivationen typisk være tilsvarende højere. Den unge gør det, der giver mening for ham eller hende. Vi kan ikke forvente, at de unge 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 den unge. Hvis de havde kunnet ændre adfærd i situationen, så havde de gjort det.

Når vi oplever udadreagerende eller uhensigtsmæssig adfærd, skal vi analysere situationen for at finde frem til, hvor den fremkom, hvilke krav/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/forventninger. Som et løsningsforslag taler Greene **om** Plan B (herunder og i bilag 5)<sup>18</sup>. Plan B bruges i de tilfælde, hvor det handler om at finde en løsning, der fungerer for begge parter. Her indgår den unge og den voksne i en dialog, hvor begge parter ønsker og bekymringer kommer på bordet, og hvor man derpå arbejder sig frem til enighed. Plan B tager udgangspunkt i empati og omsorg for den unge, definition af problemet og invitation til at finde en fælles løsning. Plan B (samarbejdsbaseret problemløsning) handler om, at den professionelle:

1. Bruger sin empati og ser, hvad den unge er optaget af, og viser at vi har set vedkommende

---

<sup>18</sup> Greene

2. Reflekterer over hvilke manglende færdigheder hos den unge, som skaber adfærden
3. Definerer hvad problemet er
4. Inviterer til at vi løser problemet *sammen*

Det betyder indimellem, at vi kan opleve, at vi bliver ”kørt om hjørner med” af den unge. Her er det vigtigt at vi kan tale med kollegaer om den oplevelse, for det er vigtig information for os, at den unge 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 den unge med nye problemløsningsstrategier.

Vi oplever ofte afmagt, fordi vi heller ikke kan løse problemerne i samarbejdet med den unge. Her er det vigtigt at være opmærksom på, at *problemet* vi skal hjælpe den unge med ofte er *at rumme problemer*. Dette fremgår tydeligt af følgende case.

### Case Michelle og Mette - Fra venskab til konflikt

To unge kvinder var begge flyttet ind for nyligt, og de var startet med at indlede et venskab, hvilket var godt for dem begge. Desværre var der forsvundet makeup fra Mette, som mente, at Michelle havde stjålet det fra hende.

Det var en vanskelig situation for Michelle har tidligere stjålet. Men det var bestemt ikke sikkert, at det var tilfældet i denne situation. Mette var imidlertid overbevist om, at det var Michelle og ville have tingene tilbage – og hun ville have, at medarbejderne sørgede for dette. Det gav store spændinger i

hele Dildhaven. Dette pressede personalet, for de ville gerne løse problemet og undgå den konfliktfyldte og uforløste stemning – og den afmagt der lå i, at problemet var uløst.

Da vi udforskede situationen, begyndte vi at drøfte, hvad der mon var vores pædagogiske opgave i denne situation. Umiddelbart føltes det bedst og rarest at få løst situationen, så alle ville kunne komme videre. Problemet er dog, at der sjældent er entydige løsninger på denne type af problemer og at mange af de umiddelbare ”løsninger”, vi ofte bruger, løser de forkerte problemer. Det vi ofte tyer til, er at mægle, få den ene til at sige undskyld, flytte beboerne væk fra hinanden, lade som ingenting eller måske endda få den ene part udskrevet, hvis problemerne bliver så store, at det skaber konflikt i hele tilbuddet.

Vi fandt dog frem til, at det pædagogiske potentiale var, at Mette og Michelle netop skal lære at håndtere den type af konflikter. De har oplevet den slags konflikter mange gange tidligere i deres liv, og har tidligere løst dem med undgåelse eller fysisk vold.

Det blev dog også tydeligt for os, at vi (som medarbejdere) skulle kunne håndtere vores eget arousal niveau (dvs. at vi skulle kunne rumme konflikten) for derved kan vi hjælpe de unge med at acceptere konflikter, og at konflikter ikke nødvendigvis har simple løsninger (som f.eks. vold/udadreagerende adfærd mv).

Vores egne behov for ro, afklaring og forløsning måtte ikke stå i vejen for at løse de unges problemer – og særligt for at hjælpe de unge med at udvikle problem-løsnings-strategier til at håndtere de situationer de ofte kom til at stå i.

Vi snakkede om, hvordan (og hvem af medarbejderne) der kunne snakke med både Mette og Michelle om at være i denne type konflikter. Som medarbejdere skal vi selv kunne rumme, at der ikke altid findes løsninger, og kunne rumme uretfærdighed uden at ty til vold og konflikt, men snarere søge dialog og forhandling.

Som medarbejder var der stort fokus på, at vi selv skal kunne være i konflikter og rumme, at vi ikke kan løse problemer for de unge. Hvis vi selv er afhængige af vores behov for at ”finde sandheden”, løse problemet eller ved at placere skyld i konflikter. Dette kræver løbende samtaler og dialoger blandt personalet.

I situationer som ovenstående er der en række tydeligt aflæselige advarselstegn, vi kan observere. De mest typiske kan være høj stemmeføring, trusler, bister attitude, flugt eller isolation. Advarselstegnene kan ses som den unges kommunikation af, at de ikke kan rumme så meget mere. Hensigtsmæssig adfærd kan derfor være at<sup>19</sup>:

- Frafalde krav/forventninger. Et krav/forventning om at løse en given opgave vil aldrig være vigtigt nok til at udløse kaos
- Bruge få ord og være konkret. Mange har svært ved at huske og forstå lange beskeder i forvejen. Når vi er i eskaleringsfasen, har vi alle færre evner til at analysere og vores empatiske evner er reducerede

---

<sup>19</sup> Frit efter Socialstyrelsen 2017.

- Give tid. Giv den unge god tid til at reagere
- Give to valgmuligheder. Det øger den unges oplevelse af at have kontrol uden at virke uoverskueligt
- Invitere den unge til at komme væk fra situationen, f.eks. gå en tur
- Aflede opmærksomheden
- Lave rolleskift og bytte med en kollega

Noget af det vigtigste for os, når vi arbejder med Low Arousal-pædagogik, er, at vi er opmærksomme på, hvordan vi selv reagerer på stress. For vi ved, at stress smitter. Derfor skal vi være gode til at mærke efter, når vi selv bliver stressede. Vi skal vide, hvad der stresser os, og vi skal udvikle vores strategier til at håndtere stress. Den måde, vi håndterer stress på, er beskrevet af Lazarus med begrebet *coping*<sup>20</sup>.

## Coping

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

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

---

<sup>20</sup> Munk, 2012.

bearbejde disse faktorer er at starte hos os selv og se på, hvordan vi generelt håndterer stress. Vi er programmeret fra naturens hånd til at reagere på bestemte måder, når vi bliver stressede. Det er dog ikke ensbetydende med, at vi alle gør det samme, men typisk reagerer man enten ved at gøre sig klar til kamp eller til at flygte. Denne reaktion kan vi ikke umiddelbart selv kontrollere, da den stammer fra det autonome nervesystem, som er uden for vores bevidste kontrol. Vi kan ikke ændre på vores adfærd, når vi går i *kamp, flugt eller passivitet-mode*, men vi kan ændre vores adfærd op til situationen, hvor det sker. Dette gør vi blandt andet ved at være bevidste om, hvordan vi fungerer, når vi bliver stressede. Vi anvender flere forskellige former for copingstrategier<sup>21</sup>.

## Fire typiske copingstrategier

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

---

<sup>21</sup> Stor tak til Atlass Århus ([www.atlass.dk](http://www.atlass.dk)) som har inspireret til arbejdet med copingstrategier.

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

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

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

Eksempler på coping, når nogen råber, kunne være; vrede, hæve stemme, indtage et dominerende kropssprog, usikkerhed, manglende evne til at formulere sig og have lyst til at forlade situationen hurtigst muligt. Ingen af situationerne er sunde at være i. De indbyder sjældent til dialog og eftervirkningerne kan have negativ indflydelse på arbejdslivet.

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<sup>22</sup>. En medarbejder formulerede dette således i forbindelse med projektet.

*Jeg er blevet bedre til at tage ansvar for relationen og konflikten*

Dette handler også om tålmodighed og timing i det pædagogiske arbejde, som det er beskrevet i den følgende case.

### **Case Jakob - At gribe muligheden, når den er der**

Jakob har boet på Dildhaven i flere år. Han gik ikke i skole, da han flyttede ind, men havde et arbejde. I løbet af det sidste år har Jakob været på flere forskellige skoleforløb og haft forskellige jobs. Han har svært ved at finde ud af, hvad han vil. Han føler ikke, at han får den hjælp, han har brug for og giver udtryk for, at han ikke trives på Dildhaven.

Jakob har svært ved at være vedholdende i uddannelsesstilbud og på jobs. Han ryger meget hash og har svært ved at sige fra overfor sine venner ift. samvær. Dette bliver ofte sent, og så er det svært komme op om morgenen. Pædagogerne oplever ikke, at han tager imod deres hjælp.

Pædagogerne syntes, at det var svært at være vidne til hans problemer og følte, at de ikke kunne hjælpe ham. De var i tvivl om, om de kunne presse mere på, for det var deres erfaring, at når de pressede på, så trak han sig fra dem. Det har stillet store

---

<sup>22</sup> Ricoeur, 1992

krav til deres tålmodighed, og har løbende givet anledning til diskussioner om hvorvidt de havde grebet det rigtigt an.

Pludselig en aften henvendte Jakob sig dog til en pædagog og bad om hjælp. Han sagde:

*Jeg føler mig ensom og usikker, og det har jeg faktisk gjort siden jeg var lille.*

Da vi drøftede dette forløb, begyndte alle at dele deres oplevelser af skyld. Alle havde gået med en oplevelse af, at de ikke gjorde nok for ham. Det ledte os videre til diskussioner om, hvordan vi kan opbygge tillid og hvordan vi kan udfordre vores unge på en tilstrækkelig omsorgsfuld måde, så relationen kan bevares og udvikles – så vi giver Jacob tid og plads til at få tillid til os og bede os om hjælp.

Vi skal som pædagoger gribe åbningen, når muligheden opstår. Vi skal stå til rådighed, når han rækker ud til os og beder om vores omsorg og hjælp.

På døgninstitutioner er det ofte det lange seje træk der hjælper. Nogle gange skal der gå år med forskellige pædagoger, der har 1000 forskellige indgange. Pludselig oplever vi så, at den unge åbner op for mulighed for at modtage hjælp, omsorg og vejledning. Det kræver, at vi er vedholdende, analyserende og tålmodige.

I disse situationer skal vi 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*<sup>23</sup>, hvilket betyder, at vi ikke skal holde fast i strategier eller relationer, som ikke er hjælpsomme for de unge. 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 den unge. Samtidig er det vigtigt, at vi hjælper hinanden med vores skuffelse, for det er en helt naturlig følelse, når vi ikke lykkes.

At kortlægge hvad vi og de unge reagerer på, kan være både vanskeligt og omfattende, og her er den skriftlige dokumentation relevant og vigtig. På Dildhaven har vi arbejdet med skemaerne til *Tryghedsplaner* og *Stressprofilen samt Lazarus & Folkman's Ways of Coping*<sup>24</sup>.

Tryghedsplanen<sup>25</sup> laves, så vidt det er muligt i samarbejde med den unge og har til formål at hjælpe den unge og medarbejderne til at forstå hinanden bedre og dermed undgå konfliktsituationer. Her får den unge mulighed for at fortælle, hvad der kan stresses, og hvordan vi bedst hjælper og støtter, når det sker.

Stressprofilen<sup>26</sup> laves, når vi arbejder med de grundlæggende og situationsbestemte faktorer, der udløser stress hos en ung. Formålet er at blive klogere på, hvilke faktorer vi skal ændre på

---

<sup>23</sup> 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>.

<sup>24</sup> Se bilag 1

<sup>25</sup> Se bilag 3

<sup>26</sup> Se bilag 2

for at hjælpe og støtte den unge til at undgå at konflikter opstår, eskaleres og ender i kaos. Det er vigtigt, at vi også selv bliver opmærksomme på, hvor vi kan ændre vores tilgang eller adfærd over for den unge i situationen. Vi skal bruge vores viden til at hjælpe den unge til at udvikle relevante mestringsstrategier og redskaber, der giver dem mulighed for at deeskalere eventuelle konfliktsituationer.

## Ways of coping

I forbindelse med undervisningen i Low Arousal har vi brugt spørgeskemaet *Ways of Coping*<sup>27</sup> til at blive opmærksomme på de strategier, som vi selv og vores kollegaer bruger, når vi bliver stressede. Spørgeskemaet er et rigtig godt udgangspunkt for at blive klogere på vores måder at reagere på sammen med gode kollegaer.

## Dokumentation

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

---

<sup>27</sup> Se bilag 1

## Spørgsmål til refleksion

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

### KAPITEL 3 – BEDRE BEGRUNDET PRAKSIS GENNEM UDFORSKNING AF EGEN PRAKSIS

*Det er vigtigt, at vi kan indrømme overfor hinanden, at vi indimellem føler os utilstrækkelige. Det har jeg brug for med mine kollegaer.*

For at kunne udforske hvad vi gør som professionelle, skal vi have et fagligt miljø der bakker op om dette. At skabe et arbejdsmiljø, hvor vi kan udforske vores egen og andres praksis kræver tillid og mod. Man kan hurtigt få oplevelsen af at blive konfronteret negativt, hvis der ikke er en fælles forståelse og accept i medarbejdergruppen af, at vi stiller spørgsmål til egen og andres praksis. Det er afgørende, at vi skal kunne støtte, men også kunne udfordre hinanden. Der er en del nyere forskning, der har undersøgt vigtigheden af feedback i samtaler<sup>28</sup>. 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

---

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

hvor vi ikke rigtigt er på bølgelængde. Disse kunne eksempelvis være følgende.

- Opgivende adfærd og tale om specifikke opgaver og unge
- 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 eller tale med om. Derfor er systematisk feedback afgørende. Når vi oplever, at det både er muligt at give kritisk feedback til kollegaer, og at feedbacken bliver taget alvorligt og omsat i handlinger, øges vores tillid og dermed effekten af samtalerne.

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

En af de ting som udmærker Low Arousal er, at det er en tilgang, hvor vi selv kan tage ansvaret for en del af det høje stressniveau hos de unge 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 de unge har det svært.

På Dildhaven havde vi et ønske om at forbinde teori og praksis på en ny måde. Vi skulle bevæge os fra at have et teoretisk og pædagogisk koncept, der skulle implementeres, til at arbejde aktivt, eksperimenterende og case-baseret. Vi ved, at implementering ikke blot er en passiv overførsel af viden til praksis, og at op mod 70% af forandringstiltag ikke bliver implementeret med traditionelle implementeringstilgange<sup>29</sup>. 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.

## Udforskning af egen praksis frem for implementering af skemaer

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

---

<sup>29</sup> Balogun



Vi er ikke robotter og vi arbejder forskelligt, selvom vi har samme model eller lærebog at gå ud fra. Vi skal give plads til vores forskelligheder, tage vores erfaringer alvorligt og udforske dem sammen. De unge har i høj grad brug for individuelt tilpassede praksisnære pædagogiske tilgange<sup>30</sup>. Dette kan vi få øje på hvis vi:

- tager vores erfaringer og oplevelser alvorligt, og lærer af dem
- har fællesskaber, hvor vi tør stille spørgsmål til hvad vi laver og hvorfor vi gør det<sup>31</sup>

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 også haft opmærksomhed på den usikkerhed og frustration, som dette implementeringsprojekt også kalder på. Arbejdet med Læringsbogen er et projekt, hvor implementeringen skal ses som en løbende proces, der hviler på antagelsen om, at et pædagogisk grundlag ikke er noget, vi har – det er noget, vi gør.

---

<sup>30</sup> Høgsbro

<sup>31</sup> Disse antagelser trækker blandt andet på teorien om komplekse responsive processer, der primært er udviklet af professor Ralph Stacey fra University of Hertfordshire.

## Bedre Begrundet Praksis

I vores arbejde med udvikling af praksis har vi brugt Leif Kongsgaards 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 evidens-baseret 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<sup>32</sup>.

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.

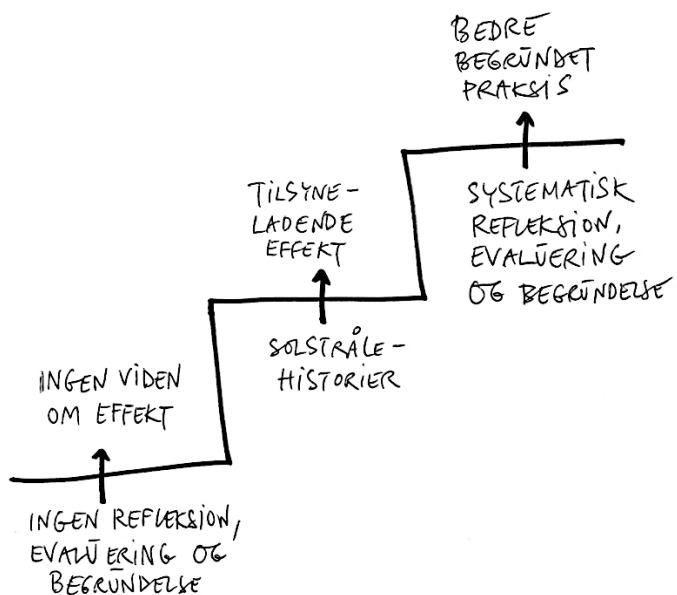
*Vi siger at "vinden blæser", som om vind kan være i hvile og, på et bestemt tidspunkt, begynde at bevæge sig og blæse. Vi taler om vinden som om den er separat fra at blæse, som om vind kan eksistere uden at blæse. Dette er en*

---

<sup>32</sup> Kongsgaard, 2018, s.19

reduktion af processer til et statisk forhold ... det kan vi kalde for "proces-reduktion"<sup>33</sup>

For at finde veje til en bedre begrundet praksis har vi benyttet os af en "videnstrappe"<sup>34</sup> som 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 de unge.



<sup>33</sup> Elias, 1978, p. 112 (egen oversættelse)

<sup>34</sup> "Videnstrappen" er udviklet i samarbejde med Hillerød kommunes børne- og familieområde med inspiration fra Kongsgaard

Dette peger på en række spørgsmål, som vi fortløbende arbejder for at gennemsyre vores pædagogiske praksis på Dildhaven.

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

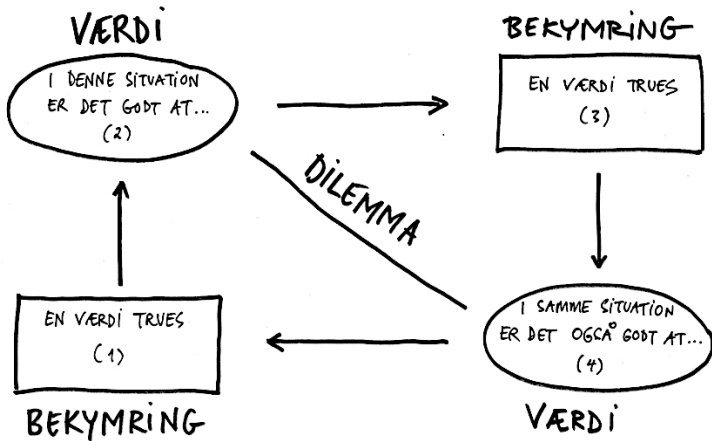
I de diskussioner, der opstår, kommer vi sjældent frem til entydig enighed om hvad der er det rigtige at gøre. Til gengæld udfordrer vi hinanden på det, vi gør.

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

Der findes mange metoder til at kunne udfordre hinandens perspektiver i et samarbejde. Metoderne skal bruges til at bringe faglighederne i spil over for hinanden for at se styrken ved flere værdier på samme tid, så vi kan få inspiration og nye handlemuligheder fra hinanden. Vi har brugt *dilemmadiagrammet* til at være uenige med. Det ser sådan her ud<sup>35</sup>:

---

<sup>35</sup> Pedersen, Carsten. Læs mere om dilemmadiagrammet her: <https://omsigt.dk/dilemmaopsporing/>



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

### Case Søren – Mad på værelset

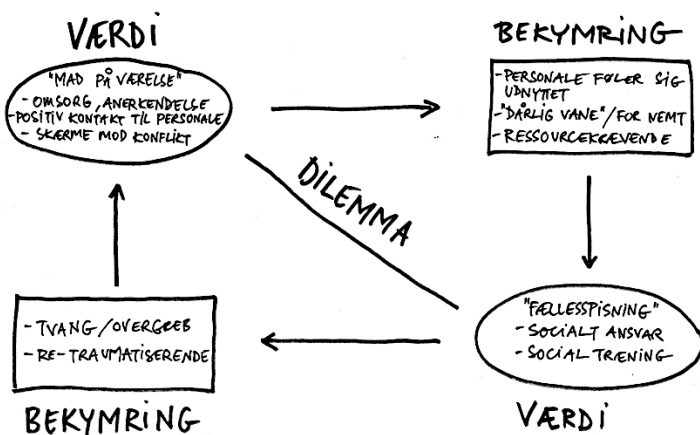
Søren havde gennem længere tid haft en tiltagende afvisende og aggressiv tone overfor personalet og de andre beboere. Det var tydeligst omkring måltiderne

Personalet havde en oplevelse af at Søren ville have mad på værelset og kommanderede med dem. Det kunne udvikle sig til endog meget hidsige og nedladende SMS-beskeder fra Søren, mens han sad på sit værelse.

Det gav en oplevelse af afmagt, men samtidig følte det også som omsorg for Søren at hjælpe med mad. Det var desuden uklart, hvor ofte Søren egentligt spurgte til at få mad på værelset – da vi først begyndte at tale om det, var der en oplevelse af, at vi – som personale – måske havde fået det til at fylde meget i vores bevidsthed, og at afmagten på den måde fyldte for meget.

I vores supervision arbejdede vi med Søren's problemstilling. Eller rettere: Vi arbejdede primært med *vores* tilgang til Søren's problemstilling.

Vi brugte dilemmadiagrammet til at få øje på hvilke værdier, der var til stede. Vi gjorde dette for at få et mere nuanceret syn på, hvorfor det er vigtigt (værdien) at få mad på værelset overfor, hvorfor det er vigtigt (værdien) at deltage i fællesspisning. Vi kortlagde samtidig vores bekymringer. Dette kan ses i det udfyldte dilemmadiagram herunder. Ved at udfylde dilemmadiagrammet fik vi øje på en række forhold.



Vi fik en hypotese om, at maden på værelset blev oplevet som omsorg for Søren, og at hans voldsomme reaktioner på afvisningen af ”mad på værelset” måske skyldtes, at han oplevede det som en afvisning af omsorg. Vi besluttede derfor at komme med mad uopfordret indimellem, så han kunne mærke vores omsorg uden at skulle bede om den. Lidt ligesom at give blomster til dem vi holder af – det virker bedst, når der ikke bliver bedt om dem først.

Vi fik samtidig øje på hans behov for kontrol og medbestemmelse. Vi vidste fra Low Arousal-tilgangen, at oplevelsen af kontrol er vigtig og vi satte os for at inddrage og involvere ham mere i beslutninger omkring maden. Vi besluttede os for at være opsøgende på hans ønsker til mad, madlavning og fællesspisning.

Vi besluttede os også for at kortlægge, hvor ofte han bad om mad på værelset, fordi vi var usikre på, om vi var ”fanget” i vores afmagt og dermed oplevede, at han bad om mad på værelset oftere end han reelt gjorde.

På den måde fik vi øje, på at vi – som personale havde forskellige holdninger til om man må spise på værelset, og hvor ofte det er i orden. Det blev tydeligt for os, hvor svært det må være for Søren at navigere i dette, og hvor let han bliver forvirret og skuffet i relationen til os omkring dette. Vi aftalte derfor, at kontaktpædagogen snakkede med Søren omkring hans ønsker og behov og ville formidle dette videre til kollegaerne. Kontaktpædagogen ”forhandlede” dermed med Søren for samtidig at give ham medbestemmelse og kontrol. Greenes Plan B (se i bilag) er velegnet til at lave denne type af forhandlinger.

I forbindelse med ovenstående kunne vi se, at Sørens forvirring og ”korte lunte” var hans problemløsningsstrategi til at håndtere

uklarhed og frustration. Det kunne vi pludselig se som et vigtig pædagogisk potentiale for Søren: Vi skulle hjælpe ham med at udvikle sin problemløsningsstrategi til at håndtere uklarhed og frustration. Så vores egen frustration over Søren's reaktioner kunne vi i højere grad bruge som indgang til at hjælpe ham.

Vi har fundet en ro i at hjælpe Søren – også med mad på værelset. Vi føler os ikke kommanderet rundt af ham, og vi er gået fra, at det har været en irritation og en oplevelse af, at vi har gjort noget forkert som pædagoger til, at vi kan se det som en pædagogisk opgave, som vi skal blive i og bruge til at hjælpe Søren. Søren har også fundet mere ro, og virker generelt gladere. I dette tilfælde har vi evnet at bruge vores ”følelser som data” til at forstå hvad der var på spil i situationen – og bruge dette i vores tilgang til Søren.

Samarbejdets kunst består blandt andet i, at værdierne bag bekymringerne skal sættes over for hinanden, så vi finder løsninger, hvor alle værdier er tilgodeset. 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 de unge, når vi får flere nuancer gennem deling af vores værdier og bekymringer med hinanden.

### **Følelser som data**

For at få øje på hvilke værdier og bekymringer, der er til stede, skal vi kunne tale højt om de følelser, vi oplever i arbejdet med de unge. Som professionelle skal vi kunne anskue vores følelser som data. I casen herover blev pædagogen frustreret og følte



sig udnyttet. Erkendelsen – og udforskningen - af disse reaktioner blev afgørende for, at vi kunne hjælpe den unge. *Følelser som data* beror på en forståelse af, at følelser ikke kun er vores egne - følelser er relationelle og er ladet med social betydning<sup>36</sup>. 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<sup>37</sup>. Det er vigtigt, at vi ser vores følelser som meddelere af hvad der på spil for os selv og for de unge.

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 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<sup>38</sup>. 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

---

<sup>36</sup> Larsen, 2020

<sup>37</sup> Larsen, Sunesson og Bjørn, 2021

<sup>38</sup> Larsen, 2020

følelser. Fordi de siger noget om, hvad vi skal hjælpe de unge med. Hvis vi f.eks. føler os skuffet over eller intimideret af en ung, så skal vi tænke, at dette ikke blot er vores reaktion, men at vi er et medium, der registrerer følelsen, og at dette højst sandsynligt er en *almen* reaktion, som vi får adgang til – og dermed kan hjælpe den unge med.

## Psykologisk tryghed

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

*Vi er begyndt at tale frit. Det har været den største udvikling her - at vi må tale frit. Ledelsen har givet plads til det.*

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 forventning til hvordan andre vil reagere, hvis vi stiller et spørgsmål, beder om feedback, indrømmer fejl eller foreslår nye ideer<sup>39</sup>. Et

---

<sup>39</sup> Edmondson, 2003

psykologisk trygt miljø beskriver ”et klima, hvor mennesker føler sig frie til at udtrykke relevante tanker og følelser”<sup>40</sup>.

Psykologisk tryghed handler ikke om at skabe et hyggeligt miljø, hvor vi er nære venner eller at vi skal undgå problemer, konflikter og uenigheder<sup>41</sup>. 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 næste kapitel. Her er det vigtigt at understrege, at vi har arbejdet for at skabe et pædagogisk miljø med tilpas psykologisk tryghed til, at vi kan udtrykke os frit og tage svære samtaler med hinanden. Vi har været inspireret af Edmondsons beskrivelser af at grupper med høj psykologisk tryghed er kendetegnet ved følgende:

- Opsøge feedback
- Indrømme fejl
- Bede om hjælp<sup>42</sup>

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 bedømt og

---

<sup>40</sup> Edmondson, 2012, s.119

<sup>41</sup> Edmondson, 2003, s.3

<sup>42</sup> Edmondson, 1999

kritiseret, 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 dette her bedre?
- Hvad kunne jeg have gjort som ville have hjulpet den unge bedre?
- Hvordan kan jeg blive bedre som fagperson?

Når vi er frustrerede, føler os inkompetente, skyldige, skamfulde eller skuffede, kan vi få lyst til at gemme disse følelser væk. Men i stedet skal vi udforske dem sammen. Den følgende case beskriver, hvordan medarbejderne brugte deres egne reaktioner, tvivl og følelser for at kunne hjælpe en af de unge – Katrine. Og hvordan gruppens ufordømmende udforskende tilgang til pædagogens tvivl var afgørende vigtig for at kunne hjælpe Katrine.

### Case Katrine – Voldeligt forhold til kæreste: Hvad gør vi?

Katrine er 22 år og har en kendt historik omkring vold, konflikter og psykisk vold i tidligere forhold. En dag overværer en medarbejder, at Katrine bliver skubbet ind i opgangsdøren til Dildhavens lejligheder af sin kæreste. Medarbejderen ser det tilfældigt fra tredje sal. Kæresten går hjem til sig selv bagefter, og Katrine går op på Dildhaven. Medarbejder går ind til Katrine

på hendes værelse for at høre, om hun har brug for noget, hvortil hun svarer, at hun bare har brug for at være alene.

Medarbejderen står efterfølgende med en tvivl. Skulle han have interveneret yderligere i konflikten? Var det godt nok at tilbyde hjælp og omsorg? Burde politiet være blevet tilkaldt? Burde vi indføre sanktioner i forhold til kærestens ophold på Dildhaven? Medarbejderen delte sin tvivl med kollegaerne og det fik os til at diskutere situationens dilemmaer.

Det er nemlig kommunens holdning og vores grundlæggende værdi, at vi ikke accepterer vold, og at vi skal hjælpe og beskytte de unge. Samtidig står vi i et dilemma, fordi Katrine også skal kunne være tryk ved at fortælle, hvordan hendes liv konkret ser ud – og ikke føle sig fordømt af os – eller svigtet, hvis vi politianmelder for en episode, hun højst sandsynligt vil ”slå hen” som en bagatel. For Katrine har det været en normal del af forhold og relationer. Så vi skulle imødekomme hende på begge poler af dilemmaet, for at kunne hjælpe hende med at udvikle problemløsningsstrategier og undgå vold i sit liv.

I dialogen fandt vi frem til, at pædagogen kunne snakke med Katrine om, at han havde set episoden og spørge, hvordan han kunne hjælpe. Katrine slog – som forventet – den konkrete episode hen, men det gav anledning til en fortsat dialog om hvad hun tænker om vold i forhold og hvad hun kan gøre for at undgå det fremadrettet.

Vi oplevede, at det var en respektfuld invitation til at snakke med Katrine om hendes måder at være sammen med kærester på, og at hun tog imod invitationen. På den måde kom vi i gang med at arbejde med hende om at finde alternativer til vold som problemløsningsstrategi i konfliktsituationer.

Casen er en god beskrivelse af den høje kompleksitet i det specialpædagogiske arbejde – og hvordan vi kun kan 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 egen vores praksis. Den 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 de unge bedst muligt.

### Spørgsmål til refleksion

- Hvilke aftaler har vi om feedback i vores team?
- Begrunder vi hvad vi gør og hvorfor vi gør det i vores arbejde?
- Er vi uenige nok i vores team?
- Bruger vi følelser som data i vores udviklingsarbejde med de unge?

## KAPITEL 4 - ETIK

*Vi har fået en evne, vilje og lyst til at være uenige og til at kaste os ud i etiske diskussioner.*

Ovenstående blev sagt, da vi talte om vores erfaringer i dette udviklingsprojekt, og det er en god opsummering af, hvad der er vigtigt i projektet. Når det er sagt, så er det ikke en idyllisering af at være uenige. For der er også holdninger og værdier, som vi er enige om. Det er blot en erkendelse af, at uenighed er en uomgængelig del af pædagogisk praksis – også selvom vi har et fælles etisk grundlag.

### Anerkendelse

I kapitel 3 argumenterede vi netop for, at det er selve kernen i anerkendelsen af andre mennesker, at vi tager dem alvorligt ved at dele vores reaktioner og oplevelser med dem. Anerkendelse finder sted, når vi oprigtigt forsøger at begribe det andet menneskes erkendelse. Dette uagtet vores egen erkendelse. Man kan sige, at vi knytter an til den andens erkendelse. Som man kan lægge an til en kaj, kan man knytte an til et andet menneskes erkendelse – an-erkendelse! Alle har brug for at opleve sig set, hørt og forstået – men også passeligt

og hensynsfuldt forstyrret. Denne forståelse af anerkendelse<sup>43</sup> 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 de unge – 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 måde – både det der er svært, og det der er lettere at dele.

En del af det etiske grundlag er også, at vi alle ønsker en arbejdsplads, der er præget af en høj faglighed og en høj etik, hvor vi hjælper de unge. Ingen ønsker at gøre noget, der er forkert. I arbejdet med sårbare unge har vi 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 virker fornuftige og virksomme andre steder og overføre det til ens eget tilbud. Det kalder vi for *copy-paste-tilgangen*. Men desværre virker den ikke.

Og det er ikke fordi, etik ikke er vigtigt. Men etik er netop meget mere end noget, vi kan aftale og skrive ned. Selve ideen om, at vi kan implementere etik, hviler på en antagelse om, at ideer direkte kan overføres fra papir på et skrivebord og ud i den daglige praksis. Som et alternativ til *copy-paste-tilgangen*

---

<sup>43</sup> Som bl.a. er beskrevet af Ricoeur



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 de unge.

- Find altid ud af, hvem der har et problem
- Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det
- Den, der tager ansvar, kan påvirke
- Mennesker gør det, der giver mest mening i situationen
- Alle gør, hvad de kan for at bevare selvkontrollen
- Affekt smitter
- Konflikter består af løsninger<sup>44</sup>

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

---

<sup>44</sup> Listens punkter er blandt andet inspireret af Dewey, Hejlskov og Abild samt Greene.

arbejde simpelt. Hvis vi vil gøre en forskel, skal vi ikke reducere og simplificere verden<sup>45</sup>.

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

## Etik i hverdagen

På Dildhaven 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.

---

<sup>45</sup> Mowles s.10 (egen oversættelse).

Vi har trukket på filosofien og den pædagogiske tænker John Dewey. Det var Deweys standpunkt, at alt skal ses i forhold til den konkrete kontekst. Det gælder for etik, teorier og metoder. De kan aldrig 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<sup>46</sup>*

På samme måde er etik en hjælp i analysen af, hvad vi skal gøre i hverdagen. På Dildhaven 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 lette. For sådan er hverdagen. Den er fyldt med modsætninger og en masse rod,

---

<sup>46</sup> Dewey s. 194. Egen oversættelse.

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*. Ethiske beslutninger i vores praktiske pædagogiske hverdag hviler ikke alene på moralske regler, men er også guidet af den enkeltes praktiske dømmekraft, hvor omsorg for det konkrete medmenneske tilbyder måder at reflektere, diskutere og handle i den konkrete situation<sup>47</sup>. 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"<sup>48</sup> og det har vi forsøgt at tage til os. En medarbejder på Dildhaven sagde:

---

<sup>47</sup> Larsen, 2020

<sup>48</sup> Vine, 2018. p.288

*Måske er det meget godt, at vi er usikre på, hvad der er det rigtige at gøre, og at vi er åbne om det. Det er et spændende sted at være.*

I den følgende case blev en pædagog usikker på, hvad der var det rigtige at gøre og udforskningen af den usikkerhed ledte os til vigtige pointer.

### **Case Louise - Kriminalitet og 'gangster'-stil**

En kontaktpædagog cykler med Louise på Nørrebro.

Kontaktpædagogen ser, at Louise går ind i en kiosk og får en pakke med ud, som bliver afleveret i en anden kiosk senere.

Louise prøver at skjule transaktionen, og det så mistænkeligt ud for pædagogen

Pædagogen syntes, at det var en svær situation, fordi han ikke var sikker på, at noget forkert var foregået. På den anden side virkede det mistænkeligt. Han endte derfor med at sige til Louise, at han oplevede at det så mistænkeligt ud. Louise benægtede, at det overhovedet var sket. Pædagogen var efterfølgende usikker på om han havde gjort det rigtige – om han havde udfordret deres relation ved at kommentere det (og måske forårsaget, at Louise fremover ville gå mere i skjul med evt kriminalitet) eller om han skulle have konfronteret yderligere og have gået ”hårdere til værks”.

Pædagogen var bange for, at Louise ville blive fanget i en ”tsunami” af kriminalitet, hvis vi ikke greb håndfast ind overfor hende. Samtidig var han bange for, at vi ville blive afskåret fra

at hjælpe hende overhovedet, hvis vi konfronterede mere vedholdende.

I dialogen i medarbejdergruppen drøftede vi pædagogens oplevelse og følelser i situationen. Vi brugte hans følelser som data til at blive klogere på situationen.

Vi kortlagde Louises problemer og kunne se et mønster i, at hendes problemer opstod omkring penge og venner, og at hendes typiske problemløsningsstrategier omfattede benægtelse, løgn, uærlighed, stædighed, trusler og vrede. Det oplevedes som en form for *gangster-stil*. Vi var bekymrede for, at det ville gøre hende til et nemt offer for organiseret kriminalitet og forstærke hendes tendens til at havne i problemer omkring kriminalitet.

Samtidig kunne vi også se hendes 'gangster'-stil som en – set i lyset af hendes opvækst og omgangskreds – fornuftig overlevelsesstrategi for hende, og vi kan ikke forvente, at hun kan lægge denne adfærd fra sig. Så vores opgave var at hjælpe hende med at have flere roller, således at hun kan bruge os – som personale – til at betro sig til for at kunne finde andre problem-løsnings-strategier.

I dette arbejde måtte vi håndtere vores egen trang til at forcere hjælpen og acceptere, at Louise bestemmer over sit eget liv, samtidig med, at vi presser så meget på, som vi kan.

Som personale er vi nødt til at være i løbende dialog om, hvad der er det rigtige at gøre i situationen. Vi er nødt til at være åbne overfor hinanden omkring vores usikkerheder og vores tvivl. Det kræver tryghed og tillid i personalegruppen.

Vi er også nødt til at acceptere, at vi må sige ting til Louise, som kan skabe konflikt mellem os og hende, og vi må kunne rumme disse konflikter. Vi er samtidig nødt til at give hende

plads til at have sin rolle, og at vi ikke altid kan følge konflikten til dørs. Det sidste er vigtigt, fordi vi ofte har en forestilling om, at vi skal løse konflikten, hvis vi åbner op for den. Men som oftest er vi nødt til at give vores holdning til kende og lade den unge tænke over det uden at afkræve en ”undskyldning” eller ”bod og bedring” på stedet. Vi skal huske, at tilkendegivelsen af vores holdninger også er en handling, og at dette er en vigtig intervention i sig selv.

Som personalegruppe ville vi gøre os umage for at acceptere og vise forståelse for, at hendes liv og sociale cirkler er anderledes end vores. Vi ville rumme ’gangster’-rollen, men samtidig pege på begrænsningerne ved den rolle. Vi ville tale med hende om, at hun kan have forskellige roller i forskellige kredse og vi ville tilbyde en alternativ rolle og relation gennem samtaler og iscenesættelse af situationer (såsom cafe-ture, gåture, køreture mv) med os.

Vi fik gradvist opbygget en relation, hvor vi fik realitetstestet og fortalt vores holdninger og forventninger uden altid at afkræve svar og handling fra hende – og uden at skubbe hende fra os, så yderligere udviklingsarbejde blev umuliggjort.

## **Magt**

Vi vil afslutte dette kapitel ved at nævne, at vi har arbejdet med bevidstheden om magt i vores arbejde. Det hænger sammen med etik, fordi de unge er afhængige af os, men som oftest ikke selv har valgt os. Uanset om forskellen i magt er stor eller lille, så er der altid magtbalancer til stede, når der er en indbyrdes afhængighed mellem mennesker. Så hvis vi kun bruger ordet "magt" er det at vildlede.

*Vi siger, at en person besidder stor magt, som om magten var en ting, han bar i lommen ...  
Magt er ikke en amulet, der ejes af en person;  
det er et forhold, der karakteriserer  
menneskelige relationer<sup>49</sup>*

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

Den følgende case er et eksempel på nogle af de temaer, vi har fået øje på i vores udviklingsprojekt omkring Low Arousal og udforskning af egen praksis. Vi er ikke færdige med arbejdet med Mischa og den har derfor også en åben slutning.

### **Case Mischa - vægt og sundhed**

Mischa er en 19-årig pige, hvor vi har observeret tiltagende bulimi med fare for somatiske problemstillinger samt generelt manglende energi, som er et problem for hendes muligheder for at gå i skole. Hun klager selv over manglende energi, nedsat syn og besvær ved at deltage i aktiviteter, som kræver fysisk

---

<sup>49</sup> Elias s.74. Egen oversættelse.



udfoldelse, hvilket også begrænser og hæmmer hende i sociale sammenhænge. Mischa isolerer sig ofte på værelset med sin telefon.

Vi synes der er en række dilemmaer.

- Mischa er 19 år. Hvor meget bør vi involvere og blande os i hendes livsstil?
- Hun har selv ønske om at leve sundere og taler ofte om dette. Vi oplever dog, at hun skal have hjælp til dette, men vi er i tvivl om hvordan og hvor meget vi skal hjælpe hende. For hun har meget vanskeligt ved at tale åbent om sin bulimi. Dette forværres af, at hun får antipsykotisk medicin, hvor en bivirkning kan være forstyrret appetit.
- Mischa har symptomer på begyndende sukkersyge, hvilket hun ikke erkender. Hun erkender heller ikke sin egne fysiske begrænsninger. Hun bliver vred, ked af det, indesluttet mv, når vi spørger ind til dette.
- Vi føler ikke, at vi lever vi op til vores pædagogiske ansvar, som det er nu – ift. Mischas sundhedstilstand, og vi får øje på, at vi skammer os over det. Dette har ledt til en form for berøringsangst, som vi har mest lyst til at gemme væk i stedet for at tale om med hinanden. For det giver os en følelse af nederlag.

Casen er en god illustration af hvilke typer af spørgsmål, vi kan stille til os selv og hinanden på baggrund af vores udviklingsarbejde. Dette handler 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 de unge brug for.

### Spørgsmål til refleksion

- Hvordan har du etiske drøftelser i din hverdag?
- Find et perspektiv, du er helt uenig i. Sæt dig sammen med dem, du er uenig med og udfyld sammen dilemmadiagrammet.
- Hvad gør vi i hverdagen, som udtrykker magtforholdet?

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

*Det vigtigste ved at være menneske er formentligt, at vi anerkender, at vi er etisk forpligtede til at sætte os selv i spil i de øjeblikke, hvor vi er usikre. Villigheden til at se os selv som fejlbarlige og ufærdige i vores relation til andre udgør vores mulighed for at være mennesker. At føle sig usikker og opleve sig ufærdig i relationen til et andet menneske kan være ubehageligt, men det er også dér, hvor vi bliver set, hørt, taget alvorligt og bevæget<sup>50</sup>.*

---

<sup>50</sup> Butler, 2005, s.136 egen oversættelse.

## LITTERATURLISTE

- Andreasen, Rebekka (2014) Drop symptombehandling og se helheden. *Autismebladet* 05
- Balogun, Hope, Johnson, Scholes, Kevan (2003) Exploring Strategic Change. FT Prentice Hall.
- 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.
- 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.
- Fleicher, A. & From Käte (2015) . Eksekutive funktioner hos børn og unge.
- Greene, Ross (2017) *Det eksplosive barn*. Pressto.
- Hejlskov og Abild (2015) *Adfærdsproblemer i psykiatrien*. Dansk Psykologisk Forlag

- Høgsbro (2012). *Når grænserne udfordres: Arbejdsbelastninger og pædagogiske udfordringer i specialpædagogiske boenheder*. Aalborg Universitet. [https://vbn.aau.dk/da/publications/naar-graenserne-udfordres\(734b00e5-8286-4006-a378-9e356a6dcb26\).html](https://vbn.aau.dk/da/publications/naar-graenserne-udfordres(734b00e5-8286-4006-a378-9e356a6dcb26).html)
- Kongsgaard og Rod (2018) *Bedre Begrundet Praksis*. Samfundslitteratur.
- Larsen, Sune (2020) *Are you impressed?* Doctor-afhandling fra Hertfordshire University
- Larsen, Sunesson og Bjørn (2021) Følelser som data. *Kognition og pædagogik*. 31.årgang nr.119.
- Munk, Karen Pallesgaard (2012). *Coping*. Århus Universitetsforlag.
- Mowles, Chris (2011). *Rethinking Management - Radical Insights from the Complexity Sciences*. Ashgate Publishing Group.
- Ricoeur (1992) *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Socialstyrelsen (2017). Materiale udarbejdet i samarbejde med SOPRA. <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/la2-2013-metodemanual-til-forebyggelse-af-vold-og-fremme-af-trivsel-pa-botilbud>
- 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.

## BILAG 1 WAYS OF COPING

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

#### Dansk oversættelse:

Rev. Januar 2016

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

Vurder ud fra følgende:

0=ikke anvendt

1= anvendt ganske lidt

2=anvendt en del

3=anvendt meget

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

Vurder ud fra følgende:

0=ikke anvendt

1= anvendt ganske lidt

2=anvendt en del

3=anvendt meget

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

Vurder ud fra følgende:

0=ikke anvendt

1= anvendt ganske lidt

2=anvendt en del

3=anvendt meget

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

Vurder ud fra følgende:

0=ikke anvendt

1= anvendt ganske lidt

2=anvendt en del

3=anvendt meget

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



## Scoring Ways of Coping

8 Coping Skalaer: 50 items max. 150.

### Skala 1: Konfronterende max 18 (P)

6.  
7.  
17.  
28.  
34.  
46.  
Total: \_\_\_\_\_

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

10.  
14.  
35.  
43.  
54.  
63.  
64.  
Total: \_\_\_\_\_

### Skala 3: Planlagt problemløsning max. 18 (P)

1.  
26.  
39.  
48.  
49.  
52.  
Total: \_\_\_\_\_

### Skala 4: Distancerende max. 18 (E)

12.  
13.  
15.  
21.  
41.  
44.  
Total: \_\_\_\_\_

### Skala 5: Acceptere ansvar max. 12 (E)

9.  
25.  
29.  
51.  
Total: \_\_\_\_\_

### Skala 6: Undgåelse max. 24 (E)

11.  
16.  
33.  
40.  
47.  
50.  
58.  
59.  
Total: \_\_\_\_\_

### Skala 7: Positiv revurdering max. 21 (E)

20.  
23.  
30.  
36.  
38.  
56.  
60.  
Total: \_\_\_\_\_

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

8.  
18.  
22.  
31.  
42.  
45.  
Total: \_\_\_\_\_

## Scoring Ways of Coping

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

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

Skala 1: Konfronterende max 18 (P)

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

Skala 3: Planlagt problemløsning max. 18 (P)

Skala 4: Distancerende max. 18 (E)

Skala 5: Acceptere ansvar max. 12 (E)

Skala 6: Undgåelse max. 24 (E)

Skala 7: Positiv revurdering max. 21 (E)

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

## BILAG 2 TRYGHEDSPLENEN

MIN TRYGHEDSPLEN NAVN \_\_\_\_\_ PATO \_\_\_\_\_

UDLØSENDE ÅRSAGER

AFFEKTIVE NIVEAU

IKKE-KONTROL  
KONTROL

OPTRÆNINGSFASE KAOSFASE STABILISERINGSFASE

|                            |               |               |               |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|
| MIN ADRÆD OG MINE FØLELSER | JEG GØR:      | JEG GØR:      | JEG GØR:      |
|                            | JEG FØLER:    | JEG FØLER:    | JEG FØLER:    |
|                            |               |               |               |
| FAGPROFESSIONEL STØTTE     | GØR MERE AF:  | GØR MERE AF:  | GØR MERE AF:  |
|                            | LAD VÆRE MED: | LAD VÆRE MED: | LAD VÆRE MED: |
| MINNE MESTRINGSSITUATIONER | JEG KAN:      | JEG KAN:      | JEG KAN:      |

## **BILAG 3 STRESS-PROFILEN**

### Stress-profil

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

### Stress-reduktionsplan

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

## **BILAG 4 – WAYS OF COPING-REFLEKSIONSMODEL**

### **Baggrund**

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

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

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

### **Proces**

Reflekter over og præsenter følgende for dine kollegaerne:

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

### **Drøft fælles**

- Vurderingsprocesser:
  - Hvad vurderer vi hver især som belastende?

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

### **Prøvehandlinger**

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

## **BILAG 5 – PLAN B**

Plan B (samarbejdsbaseret problemløsning). Den professionelle:

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