

Udvikling gennem udforskning af egen praksis

Storebæltsskole-modellen
som metode til
specialskeleudvikling



Udvikling gennem udforskning af egen praksis

Storebæltsskole-modellen som metode til
specialskoleudvikling

Skrevet af Sune Bjørn Larsen med inspiration fra læringsbøgerne: 'Low Arousal og Søgårdsskolen', 'Low Arousal og udsatte borgere', 'Dildhavens vej til en bedre begrundet praksis' samt 'Low Arousal og veje ud af afmagt'. Bogen er skrevet i samarbejde med Storebæltskolens medarbejdere og ledelse. Navnene på alle deltagere findes i bilag.

Udgivet 2023 af medarbejdere og ledere på Storebæltskolen 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	13
KAPITEL 1 – STOREBÆLTSKOLE-MODELLEN	29
Storebæltsskole-modellen	31
Detektiv	32
Kunstner	32
Forsker	33
Supervisor	34
Opsummering	35
KAPITEL 2 – UDFORSKNING AF EGEN PRAKSIS	37
At sætte sig i den andens sted	39
Følelser som data	40
Case – Særlige behov	42
Bedre Begrundet Praksis	53
Psykologisk tryghed	56
Case - Bus-piktogrammet	58
Case - Er det en udfordring, at vi ikke har udfordringer med forældresamarbejdet?	60
Dilemmakapacitet	61
Dilemmadiagrammet – så vi er sikre på, at vi er uenige	63
Case - Ridning	64
Afmagtens dynamik	66
Afmagtsspil	68
Case - "Manglende justering til elevens arbejde"	72
Magt	74
Ventetid og afmagt	76

KAPITEL 3 – UNDERVISNING OG LÆRING FRA BØRNE- PERSPEKTIV	79
Storebæltsskolens børn	80
Børn gør det rigtige, hvis de kan	81
Alle Storebæltsskolens børn er aktive, selvstændige og kompetente sociale agenter	85
Det er os, der skal tilpasse os	87
Low Arousal pædagogik	91
Case - Harry Potter - Når ny energi og læring opstår.	91
Det røde og det grønne perspektiv	93
Case - Nu er der 3 timer, 14 min og 19 sek, til jeg skal hjem	95
KAPITEL 4 – VURDERING OG PROGRESSION	98
Isbjergmodellen	99
Case - Pædagogisk detektivarbejde	102
Kompenserende, aktiverende eller udviklende?	103
Case – Poul har svært ved skift	104
Case – Når udviklingen ikke er lineær	106
Case – Kompenserende støtte til Allan	109
KAPITEL 5 - FORÆLDRE	113
Kompetence og ansvar i forældresamarbejdet	114
Case - Den velforberejede mor	114
Vi, de professionelle; de, forældrene	117
Sorgens sprog	120
Case – Forældresamarbejde og sorg	120
Case – Udvidet Forældresamarbejde	124
KAPITEL 6 – SAMARBEJDE PÅ TVÆRS AF KLASSE- OG FAGLIGHEDER	131
Procesøvelse om dilemmadiagrammet	133
Case - Opdeling af opgaver til pædagog og lærer	134

Case - Uklare, diffuse og uoverskuelige planer	134
Case - Åbne ører for råd, vejledning og ideer	137
Refleksivitet	138
Case – Blyanten og belønningen	139
Case – Det tværfaglige samarbejde - helheden er større end summen af de enkelte dele	142
KAPITEL 7 – ORGANISATIONSUDVIKLING ER KOMPLEKST! LEDELSE OG IMPLEMENTERING	145
Case – den første tid	146
Case - Personalemøder med bordkort	147
Teoretisk baggrund	149
Forudsigelighed og uforudsigelighed	151
Ledelsens kompetencer i udviklingsprojektet	155
Ledelsen tog medicinen selv	157
Supervisionsarbejde	160
KAPITEL 8 - ETIK	165
Anerkendelse	165
Omsorg	168
Selvbestemmelse	169
Værdighed	169
Etik i hverdagen	171
Etik og anerkendelse	174
LITTERATURLISTE	175
CASES – FORÆLDRESAMARBEJDE	181
Yderst velforbredte til skole-hjem samtale	181
Kommunikation med skilsmisseforældre	182
<i>Bankbogen</i> : Anerkende og skabe forståelse	182
Netværksmøde	183
Gråzonehjælp med sociale medier	184
Forberedelse afværger konflikter med skilsmisseforældre	185

Lejrskolen	185
Aftale om kommunikation med mor om drengs konflikter	186
Nu kan jeg faktisk godt gå selv	186
Aula	187
Sorgens sprog	188
Bekymring, underretning og ordentlighed	189
Individuel aftale om besked vedr. mødetidspunkt	189
CASES – LÆRING OG UDVIKLING FRA BØRNE- PERSPEKTIV	191
Undervisning i idrætsundervisning	191
Når ordene forvirrer	192
Blyanten	192
Detektivarbejdet omkring morgensamlingen	193
Forventningsafstemning	194
Mesterlære-madlavning	194
Løsningerne springer ud af, at vi sammen udforsker noget	195
Praktikken, der ikke kunne lykkes	195
Vi var ikke forberedt nok	196
Du siger bare til, når du er klar	197
Musikundervisningen	198
Det elektroniske raflebæger	199
Når glæde-adfærd ikke er udtryk for glæde	199
CASES – VURDERING OG PROGRESSION	201
Billedkunst	201
Spontan tavle-kommunikation på bondegårdsturen	202
Nysgerrighed, detektiv og garnnøgler	203
Når vores kompenserende indsats giver plads til udvikling	203
Ro gav elev overskud til udvikling	204
Det svære skift mellem reglerne i hjemmet og i skolen	205
Garderobe-situationen	206
Den stille pige	206
Redefinering af vores opfattelse af hvad det vil sige at gå i skole	207

Mor	208
Jeg hader idræt!	209
Rød dag	209
IT, trivsel og læsning	210
Støjen har lagt sig	211
Du kommer aldrig til at lære at læse	212

CASES – SAMARBEJDE PÅ TVÆRS AF KLASSER OG FAGLIGHEDER **213**

Det fremskudte frikvarter med en anden klasse	213
Elevbesøg på tværs af klassetrin	213
Rutiner er gode, men mange rutiner er ikke altid meget godt	215
Svømmehal i stedet for badebassin	215
Ligeværdighed i stedet for besøg på konferencer	216
Planlægning på tværs i udskolingen kræver tydelig uddelegering af, hvem der gør hvad	217

STOREBÆLTSKOLENS MEDFORFATTERE **218**

FORORD

Bogen du sidder med, er det fysiske resultat af det udviklingsarbejde, vi på Storebæltskolen har gennemført fra 2020 til 2023, hvor vi har været optaget af at undersøge vores tilgang til de børn og unge, vi har ansvaret for; og for vores tilgang til os selv.

For at sætte retning på de mange processer, har vi taget udgangspunkt i sætningen: ***Hvad er det vi gør, og hvorfor gør vi det?*** – en sætning som nu sidder i alle vægge på skolen. Vores metode har været, at vi har taget udgangspunkt i vores erfaringer med de komplekse problemstillinger, vi hver eneste dag arbejder med. ***At tage erfaringer alvorligt*** handler om at bruge hverdagserfaringer som anledning til en forskningsproces, hvor man kan blive klogere på de mønstre, dynamikker, sociale mekanismer osv., som er i spil, når mennesker interagerer med hinanden; At tage erfaringer alvorligt er en praksis, som kan folde sig ud på mange forskellige måder. Når metoden sættes i spil i relation til forskning, sker det ved hjælp af ”refleksive narrativer”, – og dem har vi skrevet rigtig mange af. I Danmark er begrebet ”narrativ” umiddelbart forbundet til narrativ praksis, som er udviklet af Michael White i en terapeutisk kontekst. ”Narrativer” og ”narrativitet” har dog en langt længere historie i organisations- og ledelsesforskning, hvor fællesinteressen

handler om den måde, mennesker gør brug af fortællinger som en central ressource i bestræbelsen på at skabe mening i deres oplevelser¹.

I forskningsmetoden: "at tage erfaringer alvorligt" er et narrativ en fortælling i første persons perspektiv, hvor en konkret situation beskrives og gøres til genstand for refleksion². Hvor narrativet er den umiddelbare beskrivelse af en situation eller begivenhed, så er refleksion og refleksivitet et udtryk for den fortolkende proces, som følger efter, hvor forskeren forholder sig til materialet, stiller det eller de spørgsmål, som rejser sig ud af narrativet, og forholder sig til det spørgsmål, fx. ved hjælp af litteratur, som kan hjælpe til at belyse det tema, som knytter sig til spørgsmålet.

Det er vores håb, at bogen kan bruges som et refleksivt afsæt i arbejdet omkring børn- og unge med særlige behov og som en erindring om, at vi som fagprofessionelle altid påtager os opgaven med at arbejde med os selv, hvis vi skal lykkes med vores opgave.

En stor tak skal lyde til alle medarbejde på Storebæltskolen. TAK for alt, hvad I givet til denne bog og tak for alt det I giver hver eneste dag med jeres omsorg, forståelse og nærvær med vores børn og unge på Storebæltskolen. En stor tak skal også lyde til Sune for en fantastisk støtte. Du har hele tiden været bag os, med os og foran os. Tak for det.

Benjamin Ejlertsen, skoleleder på Storebæltskolen

¹ White, 2007; Morgan, 2005; Monk, Winslade, 2013; Bruner, 2004; Holmgren, 2018

² Stacey & Griffin, 2005; Solsø & Thorup, 2015

INDLEDNING

Der er noget, der har ændret sig i os. Der kommer noget andet ud af munden på os. Vi viser en anden sårbarhed.

En medarbejder sagde ovenstående om Storebæltskolens udviklingsprojekt. Medarbejderen satte ord på, hvad udviklingsarbejde på det specialpædagogiske område handler om. Udvikling kræver, at vi kigger kritisk på os selv sammen med andre. Det er svært at få øje på, hvad vi selv gør, og det er endnu sværere at være kritisk nysgerrig, overfor det vi selv gør. Det er altid nemmere at tage et velafprøvet pædagogisk koncept ned fra boghylden, hyre et konsulentfirma til at udvikle os eller plukke koncepter fra socialstyrelsens hjemmeside.

Problemet er blot, at intet af dette virker, hvis vi ikke har en kultur, der støtter os i at kigge kritisk på os selv og at have dialoger med kollegaer. Dette var udgangspunktet for ledelsens ønske, da udviklingsprojektet startede. Vi skal **tage vores erfaringer alvorligt**, og vi skal stille spørgsmålene: **Hvad laver vi, og hvorfor gør vi det?**

Det lyder måske nemt, men bogen beskriver hvordan? – og hvorfor? - dette er både vanskeligt og besværligt. For vi føler os let kritiseret, udsat og sårbare. Vi skal overvinde følelsen af sårbarhed og insistere på lysten til udforske, hvorfor vi gør de ting, vi gør, så vi hele tiden kan begrunde og udforske, om det vi gør, nu også er det bedste for barnet. Til gengæld for besværet får vi mulighed for at løfte vores etiske forpligtelse til at tage ansvar, for at hjælpe de børn vi arbejder med så godt som muligt. For at lykkes med dette på en arbejdsplads kræver det mod. En medarbejder konkluderede:

Vi har været modige ift. at fortælle om episoder, der er svære i den pædagogiske praksis med børnene, forældre, hinanden mv.

Bogen er skrevet på baggrund af tre års udviklingsarbejde med udforskningen af egen praksis på Storebæltsskolen. Dette arbejde har gjort det tydeligt, at specialpædagogisk arbejde oftest handler om at være i problemerne sammen med børnene og kollegaer i stedet for at få problemer til at forsvinde. På den måde handler det også om at udholde, at de fleste problemer ikke har simple løsninger, og at det er kernen i specialpædagogisk arbejde. Det lyder slidsomt, og det er det som oftest også på kort sigt. Det rigtige er ofte det mest besværlige i specialpædagogisk praksis. Dette er givende på

langt sigt; som en medarbejder konkluderede om udviklingsforløbets praktiske tilgang til at forske i egen praksis:

Godt at det har været praksisnært – vi har løst nogle konkrete problemer. Problemerne har løst sig selv. Eller... det har de jo nok ikke. De er løst, fordi vi har snakket om dem, og har arbejdet med dem.

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

Vi kan ellers nemt blive fanget i afmagt; fordi vi ikke ved, hvad vi ellers skal gøre. Det er *afmagtens dynamik*. Vi kan endda komme til at spille *afmagtsspil*, hvor vi spiller afmagten videre til andre i form af skyld, skam, dårlig samvittighed og skuffelse. Vi kan for eksempel komme til at give forældrene skylden eller skubbe ansvaret rundt mellem afdelingerne – eller mellem ledelse og medarbejdere - på Storebæltskolen. I stedet skal vi kunne tale ærligt om, hvad afmagt gør ved os, og hvad det får os til. Vi skal kunne konfrontere hinanden med, at vi alle kommer til at handle uhensigtsmæssigt, fordi vi ikke ved, hvad vi ellers skal gøre.

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

Formål

Projektet varede fra 2020 og løb frem til starten af 2023. I udviklingsprojektet har vi antaget en aktionslæringstilgang, hvor vi har afprøvet og tilpasset teorier og metoder. Formålet med udviklingsforløbet har været følgende:

1. Undersøge egen praksis og sammen blive klogere på, hvordan vi kan skabe det bedst mulige helhedstilbud for vores børn og unge.
2. Samskabe en bog der definerer skolens faglige identitet herunder skolens læringssyn og pædagogiske grundlag.
3. Ændre og tilpasse skolens praksis, så denne tager udgangspunkt i det nye meningsfulde fællesskab. Tilpasningen skal tage udgangspunkt i skolens faglige identitet, vores erfaringer, eksperimenter, refleksioner og professionelle dømmekraft samt ydre påvirkninger.

Formålet med læringsbogen var dermed at udvikle en læringsbog, der skal fungere som Storebæltsskolens læringssyn og pædagogiske grundlag. Dette omfatter følgende:

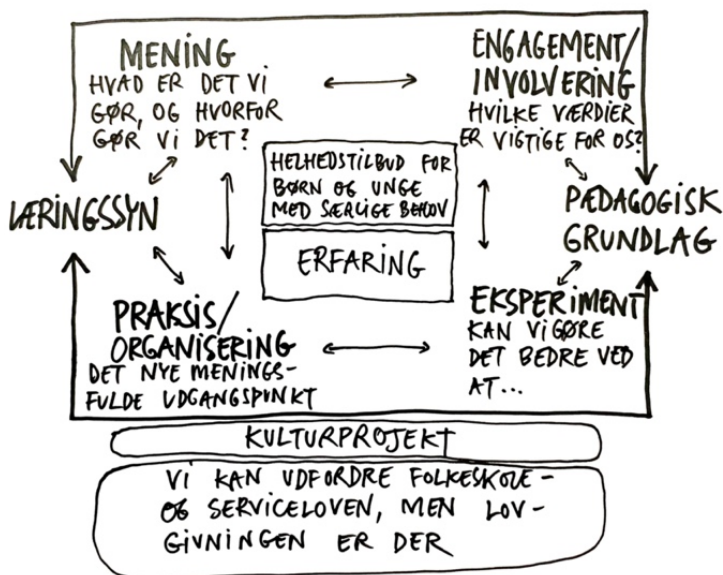
- Udvikle læringssyn og pædagogisk grundlag på Storebæltsskolen gennem arbejdet med konkrete forløb for børn, familier og teams på hele skolen.
- Lave planer for arbejdet med arbejdet med konkrete forløb for børn, familier og/eller teams, som udvikles, afprøves og opfølges frem mod forår 2023, og som bliver skrevet ind i læringsbogen.

På baggrund af projektet har vi beskrevet, hvordan vi har arbejdet med udforskning gennem udvikling og derigennem udviklet Storebæltsskole-modellen som metode til specialskoleudvikling. Det er dog ikke en klassisk model, der

kan implementeres og kopieres – det er en tilgang til praksis, som skal udvikles og tilpasses til den konkrete praksis.

Projektets formelle begyndelse startede med en undren hos ledelsen. Ledelsen ville mobilisere en større refleksion og udfordring af egen praksis hos dem selv og på hele skolen. De ville tænke, reflektere, involvere, afprøve og udfordre det de selv gjorde og det som alle andre gjorde. Ikke bare på én temadag, men løbende. Refleksion over det vi gør og hvorfor vi gør det, skulle være en del af den pædagogiske hverdag på skolen. Det skulle være skolens kultur.

Ledelsen lagde hovedet i blød og sammenfattede deres tanker, ønsker og ideer i en model, der blev til ledelsens udviklingsmodel for udviklingsprojektet.



Første formelle start for alle skolens medarbejdere var derefter en temadag i 2020, hvor modellen blev præsenteret, og alle gav bud på, hvad der ville være vigtigt for skolens udvikling. Modellen var dog ikke helt let at forstå for hverken ledelse eller medarbejdere. Den er kompleks og omfattende – fordi specialpædagogisk praksis er kompleks og omfattende. Modellen har givet anledning til en lang række drøftelser og diskussioner om, hvad der egentligt er vigtigt for skolens børn og voksne? På den måde har modellen været en katalysator for refleksion, tvivl, undren og kritik, og har fungeret som et samlingspunkt for at fastholde hele skolen i en refleksiv praksis, hvor alle stiller spørgsmål til, hvad vi laver. I evalueringen kommenterede en medarbejder på, at dette ikke har været helt let og meningsfuldt undervejs i projektet.

Det var vigtigt for mig, at modellen blev gjort en smule mere forståelig i forløbet. Før var modellen helt uforståelig for mig, men fordi det var vores ledelse, der havde lavet den kom den til at fylde og blev "vigtig" at forstå ... og det gjorde jeg ikke.

Modellen, modellens funktion og dialogerne om den hænger nøje sammen med implementering af projektet, og dette vender vi tilbage til i kapitlet om ledelse og implementering.

Men tilbage til projektets første dag for alle skolens medarbejdere. Dagen resulterede i en lang række statements, som ledelsen senere kategoriserede under følgende overskrifter:

- Forældresamarbejde
- Undervisning og læring fra børnenes perspektiv
- Vurdering og progression
- Samarbejde på tværs af klasser og faglighed
- Organisationskultur
- Udforskning af egen praksis
- Organisering af skolen

I de kommende to år tog en række workshops udgangspunkt i overskrifterne herover. Hver workshop indeholdt undervisning i teori, nye tilgange og metoder om emnet og indeholdt desuden udforskning af, hvordan vi arbejder med dette, og hvordan vi kan være kritiske overfor vores nuværende praksis og prøve nye ideer af i praksis. På hver workshop reflekterede vi desuden over de tiltag, og de planer der blev udviklet på foregående workshop.

Vores erfaring og eksperimenter blev skrevet ned og brugt til yderligere kritisk dialog. Vi var inspireret af sociologen Elias' forståelse af refleksivitet som en praksis, hvor vi forsøger at

skabe en kritisk distance til vores egen involvering i praksis. Alle projektets casebeskrivelser har vi løbende lagt på skolens intranet i anonymiseret form, og de er blevet drøftet og diskuteret undervejs, så vi både kan lære af det, vi lykkes med, og det vi ikke lykkes med. Alle disse cases er med i denne bog. De er brugt til at illustrere, hvad vi har udviklet – og hvad vi fortsat knokler med. De er ikke glansbilleder af praksis, men ærlige brugbare beskrivelser af hvor kompliceret specialpædagogisk praksis er. De har været hjælpsomme og relevante for os, og vi forestiller os, at de ligeledes vil være hjælpsomme for andre praktikere, der er nysgerrige på specialområdet eller kollegaer, som gerne vil fortsætte med at udvikle sig i feltet.

I arbejdet med overskrifterne har vi afsøgt og udviklet teori, som vi deler i denne bog. Det er blevet til følgende kapitler om temaerne:

- **Storebæltsskole-modellen.** Kapitlet beskriver, hvordan vi har arbejdet med udvikling, hvordan vi kontinuerligt ønsker at arbejde med udvikling fremover, og hvordan vi kan opsummere vores læring i forløbet. Kapitlets pointer bliver foldet ud i resten af bogen.
- **Udforskning af egen praksis.** Kapitlet beskriver, hvordan vi har arbejdet med praksisudvikling af vores faglige miljø gennem udforskning af egen praksis. Dette handler om at få indsigt i vores egne reaktionsmønstre, og hvordan vi har arbejdet med dette. Det handler om en kontinuerlig stræben efter en

Bedre Begrundet Praksis³, og hvordan det medfører udforskning og nye forståelser af afmagtens dynamik i specialpædagogisk arbejde.

- **Undervisning og læring fra børnenes perspektiv.** Kapitlet tager udgangspunkt i forskning og dialoger om, om vi egentligt underviser på måder, der passer til børnenes perspektiv og behov.
- **Progression og udvikling.** Dette kapitel handler om, hvorvidt og hvordan vi sætter faglige og sociale mål, der er i nærheden af elevernes potentialer, så vi kan vurdere, hvornår vi lykkes i vores arbejde med en elev.
- **Forældre.** Kapitlet viser kompleksiteten i forældrearbejdet og giver bud på, hvordan dette arbejde udspiller sig i specialpædagogisk praksis og giver eksempler på, hvad der er vigtigt i udviklingsarbejdet omkring dette.
- **Samarbejde på tværs af klasser og faglighed.** Det opleves afgørende vigtigt at få det tværfaglige samarbejde til at fungere for at få alle væsentlige fagligheder og observation med, når vi skal vurdere, hvad der er vigtigt for det enkelte barn eller den enkelte klasse. Dette er dog nemmere sagt end gjort for det kræver både, at vi står ved vores egen faglige viden og samtidig lytter og tilpasser os til andres. Ikke for meget og ikke for lidt! Det er dén udfordring, vi beskriver i kapitlet.

³ Disse begreber er formuleret af Leif Kongsgaard, og dette vender vi tilbage til i kapitel 2.

- **Ledelse og implementering.** Dette kapitel beskriver vores erfaringer med, hvad er der vigtigt for at skabe udvikling for specialpædagogiske institutioner.
- **Etik.** Beskrivelse af arbejdet med fordringen og etikken i at lade sig udfordre for at tage bedst muligt vare på de børn, der er i vores varetægt.

I tilrettelæggelsen af projektet har vi taget vores egen medicin. Vi har løbende stillet spørgsmål ved, hvad vi laver og hvorfor vi gør det? Undervejs har vi været kritiske overfor vores egne planer. Var de gode og brugbare – og blev de ved med at være det. Implementering må nødvendigvis være fleksibel og tilpasningsdygtig. Vi kan ikke bare holde fast i planer, hvis de viser sig at være ude af trit med virkeligheden. Det bedste eksempel fra dette projekt er måske coronaepidemien, der ramte os bedst, som vi var kommet i gang. Epidemien krævede, at vi tog bestik af situationen og ændrede vores planer. Vi var responsive og har hele tiden betragtet dette som et responsivt udviklingsprojekt⁴. Vi har taget hverdagens kompleksitet og vores erfaringer alvorligt, og har styret projektet efter feedback og har brugt vores følelser som data. I projektet har vi udviklet teori om dette og har udgivet som artikel i tidsskriftet *kognition og indlæring*⁵. Denne responsive tilgang til strategi har betydet, at planer er en beskrivelse af projektets intentioner, men også, at planerne forventes at blive ændret. Både i de konkrete eksperimenter med at udvikle

⁴ Larsen og Gregersen, 2017

⁵ Larsen, Sunesen, Bjørn, 2020

praksis, men også i projektets overordnede planlægning. På det konkrete plan så det f.eks. således ud:

To teams havde en sjov oplevelse, der siger noget vigtigt om udvikling af pædagogiske miljøer. Det ene team havde en pædagogisk aktivitet "Dagens ord". Aktiviteten handlede om, at de ville introducere et nyt ord for eleverne hver dag som en fast rutine, der ville give genkendelighed og tryghed for eleverne, og eleverne derved langsomt ville udvide deres ordforråd. De oplevede dog udfordringer med aktiviteten. De manglede energi og overskud til at planlægge og gennemføre aktiviteten. Så de lavede en plan for at få aktiviteten til at virke. De ville lave månedlange lister over ord, så planlægningsbyrden ved at finde på ord dagligt mindskedes. Men ... det viste sig, at dette ikke hjalp. De kom langsomt frem til, at der var noget galt med aktiviteten. Hverken børn eller voksne trivedes med den aktivitet. Så de droppede den og fandt på en anden aktivitet, der tilbød struktur, genkendelse og udvikling af ordforråd (de begyndte dagen med "hvad har vi lært i går?" i stedet). Så de havde altså ikke gennemført den aktivitet, vi havde aftalt som en del af udviklingsprojektet. Var det så en fiasko? Nej – det var en succes! De havde vurderet om aktiviteten var hjælpsom ift., at

skabe udvikling for børnene. De havde tænkt sig om!

Målgruppe

Storebæltsskolen er en børnespecialskole, der tilbyder vidtgående specialundervisning til elever med generelle indlæringsvanskeligheder begrundet i udviklingshæmning. Skolen omfatter undervisningsforløbet fra børnehaveklasse til 10. klasse. Undervisningen tilrettelægges individuelt og differentieret med udgangspunkt i, at eleverne har generelle indlæringsvanskeligheder. Årsagerne til elevernes udviklingshæmning og indlæringsvanskeligheder kan være mange. For nogle af elevernes vedkommende er baggrunden diagnoser, som f.eks. organiske hjerneskader, mental retardering, syndromer, udviklingsforstyrrelser så som ADHD eller autisme, spasticitet, emotionelle problemer, epilepsi, syns- og hørenedsættelser mv. Eleverne er hjemmeboende eller bor på døgninstitutioner og køres som hovedregel til og fra skole med busser hver dag. Til skolen er desuden knyttet en SFO, som benyttes af langt de fleste elever.

Bogens tilblivelse

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

Vi har løbende nedskrevet oplæg, prøvehandling og erfaringerne fra prøvehandling, og disse erfaringer indgår i

denne bog. Bogen indeholder opsamlingen på alt det, vi har afprøvet, tilpasset og udviklet i løbet af aktionslæringsforløbet.

Bogen indeholder vores refleksioner over, hvad vi har gjort for at udvikle vores praksis. For det kan ofte lyde som en nem opgave at udvikle en pædagogisk praksis ved at implementere en ny pædagogisk metode, men i praksis er det langt mere kompliceret. Det kræver nemlig, at vi kan have refleksioner og samtaler om, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Det kræver, at vi tør kigge kritisk på, hvad vi selv og andre gør, og så kan det pludselig blive sprængfarligt. For vi kan blive skamfulde, skuffede, stødt og sure på os selv og hinanden. Derfor er implementering aldrig let eller simpelt! Vi har arbejdet for at skabe en feedback-kultur og et fagligt miljø, der er præget af en høj grad af psykologisk tryghed, så vi løbende kan udvikle vores praksis og kontinuerligt søge at skabe det som Leif Kongsgaard kalder en *Bedre Begrundet Praksis*⁶. Kort fortalt er en Bedre Begrundet Praksis gennemsyret af, at vi kan beskrive og begrunde, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Dette uddyber vi i kapitel 3.

Bogen indeholder en række beskrivelser fra praksis. Det har gennemsyret vores tilgang, at vi har set børnenes ressourcer. Børnene forsøger at løse deres egne problemer, men indimellem skaber dette nye og større problemer. Vi har forsøgt at udvikle børnenes problemløsningsstrategier, og dette arbejde har vi beskrevet i denne bog⁷. 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

⁶ Kongsgaard, 2018

⁷ Alle beskrivelser af børn er anonymiseret

lave glansbilleder og idylliserede beskrivelser af vores praksis eller af os selv. Vi har hele tiden bestræbt os på at gøre det rigtige for børnene. Det indebærer, at vi skal kunne tale højt om, når vi selv er i høj arousal, og når vi føler os afmægtige, så vi kan bruge vores egne reaktioner, tanker og følelser som pædagogiske redskaber til at hjælpe børnene. Vi skal drøfte og udforske tvivl, sårbarhed, afmagt og usikkerheden, så vi sammen kan finde ud af, hvad der er det rigtige at gøre i den konkrete situation. Vi skal have modet til at være sårbare.

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

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

at føle sig inkompetente, fordi virkeligheden er langt mere kompleks og vanskelig.

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

KAPITEL 1 – STOREBÆLTSKOLE-MODELLEN

Vi er blevet opmærksomme på hinandens praksis. Nysgerrige og modige nok til at spørge: Hvorfor gør vi, som vi gør?

Ovenstående citat fra medarbejderen opsummerer ganske fint, hvad vi har arbejdet for i projektet. Vi har arbejdet for at skabe en praksis, hvor vi er nysgerrige på os selv og hinanden, så vi kan gøre det så godt som muligt for børnene.

I dette kapitel beskriver vi, hvordan vi har arbejdet med udvikling, og hvordan vi kontinuerligt ønsker at arbejde med udvikling fremover. Det er således en opsummering af vores læring. Det er derfor både en refleksion over, hvad vi *har* gjort undervejs, og hvad vi er blevet klogere på at gøre undervejs. Storebæltsskole-modellen var ikke en model, vi trak ned over skolens praksis fra starten af projektet. Det er en model, der er opstået i ånden af aktionsforskning, hvor vi konstant har fået ideer, som vi har afprøvet og sammen har reflekteret over, hvor det har bragt os hen. Dette har så ledt til nye ideer og tanker, som vi har arbejdet med.

Det er ikke en model i traditionel forstand, for den kan ikke kopieres og bruges direkte på andre skoler. Vi bruger ordet *model* i den latinske betydning *måde*, og storebæltsskolemodellen er en måde at arbejde - ikke en opskrift. Vi er inspireret af John Dewey, der taler 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 navigere⁸*

På samme måde er Storebæltsskolemodellen ikke en opskrift. Det er en hjælp til at finde ud af, hvad vi skal gøre i hverdagen. Den består af fire metaforer, der har været hjælpsomme for os til at udvikle vores praksis. Modellen skal ikke forstås lineært på den måde, at de fire metaforer slavisk skal bruges i rækkefølge. Den skal heller ikke forstås cirkulært på den måde, at de efterfølger hinanden. Det er inspiration til måde, hvorpå vi kan tænke, tale og handle sammen på. Modellen vises herunder og beskrives efterfølgende:

⁸ Dewey, 1891, s. 194. Egen oversættelse.

Storebæltskole-modellen

Detektiv



Kunstner



Forsker



Supervisor



Detektiv

Detektiv-metaforen er bedst udtrykt i spørgsmålet:

Hvad laver vi?

Det handler om at skabe et miljø, hvor alle kontinuerligt er nysgerrige på, hvad vi laver af aktiviteter med børnene, hvad de andre voksne gør, hvordan vi taler sammen, hvad vi tænker, hvilke antagelser, der ligger bag og så videre. Det handler om at være nysgerrig på andre og på sig selv. Vi skal hele tiden være nysgerrige på, hvad der virker godt for børnene, og hvad der virker mindre godt.

Det er væsentligt, at en god detektiv er god til at gætte. Det lyder måske mærkeligt, at man skal være god til at gætte, og vi mener da heller ikke, at man skal gætte helt tilfældigt. Nej – alt god udforskning og udvikling indeholder *kvalificerede* gæt. Gæt på, hvorfor børnene reagerer, som de gør? Gæt på, hvad deres handlinger betyder? Gæt på, hvad vi selv laver, og hvad det mon er udtryk for? Jo mere erfaring og viden vi har, jo mere kvalificerede gæt, kan vi lave.

Kunstner

Vores observationer og diskussioner af hvad vi laver, skal vi bruge til at tilpasse og justere vores indsats overfor børnene. Vi skal fastholde det, der virker godt og justere på det, der virker mindre godt. Det kræver grundig observation og

diskussion af, hvad vi ser – detektiven – og kreative ideer til, hvordan vi kan justere indsatsen i hverdagen: Hvordan skal vi tage mod børnene? Hvad skal vi sige? Hvor skal vi stå i rummet? Hvilke aktiviteter kan vi finde på?

Udvikling på det specialpædagogiske område er et kreativt fag, der kræver en åben tilgang til at tænke kritisk over, hvad vi laver og eksperimenterer med nye tanker og ideer, fordi børnene er unikke, og hvert enkelt barn kræver noget helt særligt for at udvikle sig. Vi skal tage vores erfaringer alvorligt, og bruge det der har virket tidligere, men vi skal også finde på nye ideer, så vi ikke gror fast i det, vi plejer at tænke om børnene om hinanden og vores fag. De følgende kapitler er spækket med cases og eksempler på, hvordan alle på skolen har lagt sig i selen for at kigge kritisk på - hvad vi laver, hvorfor vi gør det, og hvad vi ellers kan gøre i vores praksis?

Forsker

Denne del af udviklingsarbejde tager særligt udgangspunkt i følgende sætning:

Tage erfaringer alvorligt!

For udviklingsarbejde på det specialpædagogiske område kræver den klassiske forsknings systematik, hvor vi observerer, opstiller hypoteser, afprøver, reflekterer, dokumenterer og diskuterer med hinanden. Det kræver disciplin, for hvis vi skal vurdere om noget virker, så skal vi være sikre på, at vi har

afprøvet det. Det nytter ikke noget, hvis vi aftaler at afprøve noget, og det så kun er halvdelen i teamet, der rent faktisk har gjort det. Vi må være ærlige overfor hinanden og diskutere, om vi har afprøvet det, vi sætter os for.

Supervisor

Når vi stiller spørgsmålet, *hvad laver vi?* - skal vi selvfølgelig også stille spørgsmålet:

Hvorfor gør vi det?

Det lyder måske let, men i praksis er det faktisk svært. I vores proces med at observere, gætte og tage erfaringer alvorligt bliver vi konfronteret med spørgsmålet om, hvorfor vi gør som vi gør – og udforskningen af dette handler ikke kun om praktiske forhold såsom, at lovgivningen byder os at gøre tingene på en særlig måde (for eksempel; at vi skal tilbyde børnene et vist antal timer og fag), eller at lokalerne er indrettet på særlige måder (for eksempel; at der er en tavle i et fællesrum). Det handler også om, at vi skal udforske vores antagelser om undervisning, børns behov, vores egne behov og kulturelle normer om, hvad det vil sige at være normal eller speciel.

Det handler om, at vi skal bruge vores egne reaktioner og følelser som data til at forstå, hvad der sker i vores relation til børn og kollegaer, så vi kan blive bedre til at hjælpe. For følelser er ikke blot en indre reaktion i os – det er samtidig et

udtryk for, hvad der foregår omkring os. Følelser er udtryk for vores forventninger til en situation. De er udtryk for vores antagelser om magt og normer, og det skal vi bruge til forstå, hvorfor vi gør de ting, vi gør og til at kigge kritisk på dette, så vi kan udvikle vores praksis.

Dette indebærer, at vi kan kigge kritisk på vores egne antagelser og være nysgerrig på vores praksis både, når det vi laver virker godt, og når det virker mindre godt. Vi skal acceptere, at udviklingsarbejde på det specialpædagogiske område kan tage lang tid og være meget frustrerende undervejs. Det kræver, at vi kan rumme den afmagt, der er en fast følgesvend i arbejdet, fordi det der virkede i går ikke altid virker i dag, og fordi vores indsatser sjældent virker første gang. Det er frustrerende, og det skal vi blive gode til at hjælpe hinanden med. For i vores frustration ligger nøglen til udvikling også. Derfor skal vi skabe specialpædagogiske miljøer, der kan rumme tvivl, usikkerhed og frustration, og hvor pædagogiske fiaskoer er afgørende vigtige data. Dem skal vi bruge til at udforske, hvad vi laver og hvorfor vi gør det, så vi kan få nye ideer. Det kræver, at vi har specialpædagogiske miljøer, hvor vi er nysgerrige og udforskende fremfor miljøer, der er normativt bedømmende om, hvad der er rigtigt og forkert, godt og dårligt.

Opsummering

Storebæltsskole-modellen handler om at skabe kulturer, hvor vi konstant er udforskende og arbejder for at skabe Bedre Begrundet Praksis og øge specialpædagogiske organisationers kapacitet til at være i dilemmaer og blive i tvivlen. Deres

dilemmakapacitet⁹. I resten af bogen beskrives en lang række eksempler på, hvordan dette arbejde har set ud på Storebæltsskolen. Næste kapitel handler om det grundlæggende i arbejdet med at udforske egen praksis.

⁹ Kongsgaard, 2022

KAPITEL 2 – UDFORSKNING AF EGEN PRAKSIS

Personligt har jeg fået øjnene op for vigtigheden i at dele erfaringer med hinanden i afdelingen. Vi er blevet mere positivt nysgerrige fremfor fordømmende.

I dette udviklingsprojekt har udgangspunktet ikke været, at vi har undervist i konkrete pædagogiske og didaktiske metoder. Vi har i stedet undervist i, hvordan vi udforsker vores egen praksis, og bruger de erfaringer og metoder vi kender i forvejen. Dette kapitel beskriver, hvordan vi som medarbejdere skal kigge kritisk på, hvad vi laver og hvorfor vi gør det, og at det kræver, at der er faglige miljøer, der er kendetegnet ved høj psykologisk tryghed og kapacitet til at rumme dilemmaer, så det er muligt at tale om egne reaktioner, følelser og sårbarheder.

Dette er kernen i aktionsforskning, som handler om at arbejde "undersøgende i egen og andres praksis med henblik på at ændre praksis"¹⁰. Dette har vi brugt for at blive klogere på egen praksis.

¹⁰ Friman, Jensen og Sunesen, 2020, s.12

Det er således ikke forskning i, for, på eller til nogen, men forskning sammen med deltagerne¹¹.

Denne bog er derfor både en beskrivelse af, *hvad* vi er kommet frem til gennem aktionsforskning i praksis på Storebæltskolen, men også en beskrivelse af, *hvordan* vi er kommet frem til det – for selve måden at arbejde undersøgende på er også målet i sig selv.

Som medarbejdere er vores evne til at være nysgerrige og analyserende afgørende for, hvordan vi møder børnene. Vores evne til at mentalisere og se verden fra børnenes perspektiv er afgørende for, hvordan vi kan arbejde med børnenes udvikling. Inden vi kaster os ud i beskrivelser af, hvordan forskning og teori kan hjælpe os med dette arbejde, vil vi beskrive, hvordan dette arbejde kan se ud i praksis. Som det er nævnt tidligere, er denne bog udviklet gennem arbejdet med beskrivelser fra hverdagen. Vi har skrevet cases ned, reflekteret over dem, og det har givet os lyst til at prøve nye tiltag af i praksis. En medarbejder kommenterede denne måde at arbejde på i evalueringen:

Formen med cases og nedskrivningen af dem har gjort os klogere på hinanden og på os selv.

¹¹ Friman, Jensen og Sunesen, 2020, s.23

På den måde har vi set vores praksis udefra og har sammen kunnet analysere på, hvad vi laver. Dette handler både om at kunne se sig selv udefra, men også om at kunne sætte sig i den andens sted for at forstå, hvordan verden opleves dérfra. Dette kaldes ofte for mentalisering.

At sætte sig i den andens sted

Mentalisering beskrives ofte på følgende måde:

At se andre indefra og sig selv udefra.

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

Det giver os mulighed for at sætte os ind i børnenes perspektiv. Ydermere har dette givet os blik for, at når børnene ikke gør, som vi ønsker, når de afviser os, og når de stritter imod, så er det deres "stemme", der taler. Og den skal vi lytte til! Det er dén mulighed børnene har for at sige til og fra. I dé tilfælde er det vores opgave at lære deres sprog, for de er aktive, selvstændige og kompetente mennesker, der udtrykker sig. Deres udtryk og adfærd i dé tilfælde kan vi kalde for 'hverdagsmodstand'¹². Hverdagsmodstand er undertrykte eller

¹² Dette begreb har antropologen Grønæk udviklet med udgangspunkt i sociologen James Scotts tænkning.

marginaliserede gruppers mulighed for at udtrykke sig¹³. Det er for eksempel hverdagsmodstand, når børnene er modvillige, nægter at følge rutiner, udelukker eller afviser medarbejderne og deres initiativer. Det kan også være, når de ønsker støtte, hjælp eller omsorg i situationer, hvor personalet ikke har mulighed for at give det¹⁴.

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

Følelser som data

For at få øje på børnenes perspektiv og stemme og på hvilke værdier og bekymringer der er til stede, skal vi kunne tale højt om de følelser, vi oplever i arbejdet med børnene. Som professionelle skal vi kunne se vores følelser som data. *Følelser som data* beror på en forståelse af, at følelser ikke kun er vores egne - følelser er relationelle og er ladet med social betydning¹⁵. Det indebærer samtidig, at tanker (det rationelle) ikke er adskilt fra følelser (det emotionelle). Tanker er snarere tilegnede kropslige handlinger eller vaner, der er opstået under indflydelse af normer. Så hvis vi analyserer vores individuelt oplevede følelser, har vi mulighed for at få adgang til almene temaer for os som mennesker. Det er vigtigt, at vi ser vores

¹³ Scott, 1989, s. 33

¹⁴ Grønbæk, 2020, s. 42

¹⁵ Larsen, 2020

følelser som meddelere af, hvad der på spil for os selv og for børnene.

Følelser er ikke blot en indre registrering af ydre begivenheder. Følelser er ubevidste udtryk for relationer, normer og magt. Det betyder samtidig, at vi kan få adgang til relationer, normer og magt ved at være sensitive og responsive over for vores egne følelsesmæssige reaktioner¹⁶.

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.

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

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

¹⁶ Larsen, Sunesson og Bjørn, 2021

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

At følelser smitter - stiller store krav til os som medarbejdere. Ikke alene skal vi være opmærksomme på den affektsmitte, som vi selv modtager fra børnene, og som kan udfordre vores professionelle dømmekraft. Vi har også et stort ansvar for den smitte, der går fra os til børnene. Vores arousal-niveau smitter 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 os selv. Stress er en transaktion og ikke noget, der kun går én vej¹⁷.

Vi kan bruge vores følelser som data til at blive opmærksomme på, når vi er fanget i det røde perspektiv. Den følgende case er skrevet af en anden medarbejder, og beskriver hvad det vil sige at kigge kritisk på egen og kollegaers praksis - og forsøge sig med åbne diskussioner om, hvad vi laver, hvorfor vi gør det og hvilken betydning det har for børnene?

Case – Særlige behov

Skrevet af Signe Moess.

På Storebæltskolen bruger vi den generelle betegnelse ”elever med særlige behov”. Oftest betyder denne beskrivelse, at eleven har nogle udfordringer som klasseteamet på forskellig vis skal forsøge at rumme. Måske har en elev brug for afskærmning, eller tydeliggørelse af dagens program gennem piktogrammer. Nogle elever har brug for korte skoledage, hvor andre trives i

¹⁷ McCreadie i Andreasen.

SFO, men dog har brug for hjælp til at sætte gode lege i gang. Alt dette er ikke noget usædvanligt på Storebæltskolen - det er, det vi gør hver dag: Danner relationer til eleverne, lærer deres styrker at kende og forsøger at afhjælpe der, hvor det er svært. Det er vores arbejde.

Nogle gange sker det dog, at en elev over en længere periode mistrives og selv om teamet arbejder ihærdigt på at få eleven tilbage i trivsel, lykkedes det ikke. Konsekvensen har været nedslidt personale, eleven får mange voksenskiift, struktur skift m.v., fordi der ikke er noget, der lykkes.

Men fremfor at finde ud af, hvordan vi slukker branden, når først den er antændt, så har vi i teamet været optaget af, hvad der kan gøres, inden det går galt. Hvor skal den tidlige indsats være, og hvor er det, at det går galt?

Et af områderne der har optaget os er, hvad der sker, når vi overleverer en klasse fra fx indskoling til mellemtrin. Nogle gange følger der 1-2 voksne fra teamet med, andre gange har klassen fået et helt nyt team. Dette er ikke i sig selv en negativ faktor - der er meget godt at hente for elever i, at der er nye voksne, der kigger på dem og arbejder med deres problematikker på en ny måde.

På Storebæltskolen har vi erfaret at overlevering er vigtig for at klæde det nye team på til at kunne modtage den, for dem, nye klasse. Dette foregår ved møder op til sommerferien, hvor de to teams sidder sammen og taler om hver enkelt elev. Men er det nok? For hvad sker der, når klassen starter hos det nye team, der har al viden om, hvordan det ”plejer” at fungere, men måske ser andre pædagogiske metoder til at løse elevernes udfordring?

Vores pædagogiske synspunkter er vidt forskellige, og det kan være svært for et team at påtage sig en pædagogisk holdning,

hvis den strider imod deres egen. Struktur vil gå tabt, og elevens fremgang og trivsel kommer i fare. Dette på trods af overlevering - for vi kan sagtens overlevere viden, men ikke pædagogiske holdninger og "hvad er bedst for eleven?".

Et konkret eksempel kunne være:

En indskolingselev har svært ved at selvregulere og har altid en bestemt voksen, der følger ham. Eleven har svært ved at være i klassen under undervisningen sammen med de andre elever, og derfor har han et aflastningslokale. Her spiller han spil med en voksen, spiser madpakke og har pause. Det prioriteres, at eleven er sammen med de andre elever i morgentimen, i frikvarter og til dels SFO, hvis han kan. Teamet synes, det har god effekt og accepterer, at han i ringere grad socialiserer og får mindre fagfaglig undervisning.

Men; hvad sker der, når denne elev kommer ind til et team, der synes, det er vigtigt, at han skal socialisere med de andre børn, ud over frikvarter eller SFO? Eller som synes, han skal presses mere fagligt? Hvad er i grunden "bedst for eleven"?

Her har teamet råderum til at ændre i den pædagogiske praksis på trods af den viden, de har fra det foregående team - i bund og grund, fordi de har en anden pædagogisk holdning. Begge teams føler, de gør det rigtige ud fra deres kendskab og relation til eleven.

Selv om det nye team er bekendt med den tidligere praksis, så føler de helt sikkert helhjertet, at deres pædagogiske syn og struktur er den rigtige for eleven. Dette skift kan over tid vise sig at være svært for eleven, og i yderste konsekvens kan det ende med, at Storebæltskolen ikke kan rumme eleven - der er

simpelthen kommet for meget uro i løbet af årene til, at man kan få eleven tilbage i den gode trivsel.

Hvordan løser man dette problem?

Skal vi tvinge pædagogiske holdninger ned over hinanden? Skal ledelsen? Og hvad sker der med et team, når de får påtvunget en pædagogisk metode, som de ikke er enige i? Det handler i høj grad om kulturen på arbejdspladsen.

Hvis der løbende arbejdes med åbenhed omkring de pædagogiske holdninger, hvordan vi kan tale om vores forskellige holdninger og hvordan der arbejdes med eleverne, så kan der være grobund for en fornuftig diskussion om det pædagogiske børnesyn i forbindelse med overleveringer.

Det handler om, at vi tør stille os kritiske overfor vores egen og vores kollegers praksis. Det er en svær proces, fordi det hurtigt kan føles som et person-angreb, når der bliver sat spørgsmålstegn ved, hvorfor man arbejder på en bestemt måde med en elev. Det pædagogiske personale bruger så meget af sig selv i relationen, og især med de udfordrende elever kan det være svært at mærke, hvor ens professionelle identitet stopper, og den personlige begynder - for eleverne kommer ind under huden på os. Derfor kan det være utroligt svært at høre fra andre kolleger, der ikke står i den svære relation hver dag, at måden man "er" på sammen med en elev, måske ikke gavner elevens problematikker.

Der vil være brug for at oparbejde en kultur i personalegruppen, hvor der er trykke og gode rammer for, at andre kolleger kan stille spørgsmål ved den pædagogisk, der anvendes. Måske en fast procedure ved de udfordrende børn, hvor man trækker de personaler, der tidligere har kendt eleven ind i en form for et

netværksmøde, hvor der kan tales frit om, hvad der er svært, og hvad der kunne være brug for at gøre anderledes.

På samme måde kunne samarbejdet mellem klassens tidligere team og klassens nye team måske prioriteres mere. Nogle møder mellem teams i opstarten kunne måske hjælpe det nye team på vej. Møder hvor det nye team kunne italesætte de udfordringer, de har indtil nu, og hvor det tidligere team kunne komme med deres syn på sagen. Hvis det bliver oparbejdet i et trykt miljø, evt. med en leder til stede, som kunne facilitere samtalen på en konstruktiv måde, kunne man håbe, at denne nye praksis ville gøre personalet mere trygge ift. at se kritisk på egen praksis. For jeg tror på, at det er i tilvænningen, vi kan vinde hinandens tillid. AT vi gentagne gange øver os i at være kritiske over for egen og andres praksis finder ud af, at det kan gøres på en tryk og konstruktiv måde, hvor ingen føler sig hængt ud eller utilstrækkelige, og hvor vi oplever, at elevens trivsel er i bedring, FORDI vi turde se på os selv først, fremfor på eleven.

Vi har fået øje på problemet, men vi har ikke fundet svarene endnu. Aktionsforskning handler både om at få øje på problemerne og om at løse dem. For at arbejde med dem må vi erkende dem.

En elev med autisme har over en periode på 1 måned begyndt at slå ud efter den samme pædagog i teamet. Det er forskelligt hvilke situationer, han gør det i, men det er 95% af gangene mod den samme pædagog. Det er svært for teamet at regne ud hvorfor, og den ”udvalgte” pædagog begynder også at sætte tvivl ved sin pædagogiske tilgang til eleven og egne evner.

Teamet beslutter at bede skolens konsulent om hjælp, da han tidligere har arbejdet med autisme, og derfor har kendskab til

elevens generelle problematikker. Teamet aftaler med konsulenten, at han skal komme ned og observere i nogle faste tidsrum. Gennem hans observationer, kommer han med spørgsmål til teamet og en anderledes indsigt ind i, hvad der foregår med eleven, som teamet måske ikke har bemærket fordi deres fokus af naturlige årsager ikke hele tiden er på den pågældende elev. Teamet fokuserede deres indsats ud fra konsulentens observationer og indenfor kort tid, var eleven holdt op med at slå.

Det kunne lige så godt have været en anden kollega fra skolen, som teamet havde bedt om hjælp. Pointen er, at vi kan vinde noget, ved at være åbne for at lukke hinanden ind i den pædagogiske praksis.

Succesen kommer kun, fordi pædagogen turde lægge sig selv på blokken, lade sig observere og være sårbar overfor sit team.

”Jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre anderledes” og ”Jeg føler, jeg gør noget forkert” kan være en svær sætning at få frem, og det kræver et team, hvor der er tryghed og tillid til, at ens kolleger kan hjælpe og tage problematikken op på en professionel måde.

Et af hjælpemidlerne til det trygge og tillidsfyldte samarbejde har været supervision. Her har vi haft mulighed, med professionel hjælp at stille nogle svære spørgsmål til hinanden og være sårbare med støtte og hjælp i samtalen. På den måde træner vi, ærligheden i teamet og at holde det professionelle fokus.



Beskrivelsen viser, hvordan vi er forpligtet til at stoppe op, når noget ikke fungerer. Kritiske refleksioner og diskussioner af egen praksis er svært, men også nødvendige for børnenes skyld. For vores undren og egne følelser af frustration er data, der skal hjælpe os til at få øje på vores ansvar og vores pædagogiske opgave, som derved bliver en drivkraft til at skabe forandringer. En medarbejder har kommenteret at denne tilgang har bidraget med følgende:

Fedt at snakke om vores egen praksis. Det har været godt med aktionsforskningsfokus. Det gjorde, at vi fik det gjort – og stadig får det gjort.

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

Hvis organisationer indretter sig således, at den kun har et snævert fokus på den enkelte fagpersons individuelle håndteringskompetence, og at der ikke er åbenhed for at håndtere det komplekse samspil, risikerer det at skabe yderligere stress og konflikter i organisationen – og dermed ringere mulighed for at udvikle den

pædagogiske praksis ... Ved at udvide vores blik kan vi få øje på dynamikker, der kan hindre eller understøtte den enkelte fagpersons mulighed for at tage ansvar – og dermed udvikle den pædagogiske praksis med fokus på omsorg og respekt¹⁸.

I vores individualiserede samfund kan det føles som et nederlag, hvis vi ikke kunne løse de problemstillinger, vi møder i vores hverdag på specialområdet, eller når vi oplever os afhængige af andre. Men det er snarere en lettelse at tilhøre et fællesskab, hvor vi erkender, at ingen kan løse problemerne alene, og at vi hjælper hinanden. Som én medarbejder oplevede om forløbet:

Vi har åbnet op omkring vores egen sårbarhed, skam og dårlige samvittighed. Det er blevet acceptabelt at tale om.

Specialområdet har tidligere været præget af ideerne om, at den enkelte pædagog eller lærer – med enkle metoder og redskaber – bør kunne løse alle problemer. Men ingen kan gøre det alene¹⁹. Birkmose skriver:

¹⁸ Jensen og Corneliussen, 2021, s.26-27

¹⁹ Mange peger netop på individualisering og instrumentalisering som store problemer ved vores vestlige samfund. Læs evt om Taylor i Larsen og Gregersen, 2022.

Refleksion gøres bedst sammen med andre. Vi er dybt afhængige af de mennesker, vi er omgivet af ... Ligeledes hjælper det på refleksionerne at vide, at der er et alternativ til at tænke enten positivt eller negativt, nemlig at tænke kritisk”²⁰.

Derfor har udviklingsprojektet på Storebæltskolen også været et fælles projekt for hele institutionen, hvor vi har øvet os i at tænke kritisk og udforskende frem for at tænke normativt. For at kunne udforske, hvad vi gør som professionelle, skal vi have et fagligt miljø, der bakker op om dette. At skabe et arbejdsmiljø, hvor vi kan udforske vores egen og andres praksis, kræver tillid og mod. Man kan hurtigt få oplevelsen af at blive konfronteret negativt, hvis der ikke er en fælles forståelse og accept i medarbejdergruppen af, at vi stiller spørgsmål til egen og andres praksis. Det er afgørende, at vi skal kunne støtte, men også udfordre hinanden. Der er en del nyere forskning, der har undersøgt vigtigheden af feedback i samtaler²¹. Forskningen viser, at når vi lytter til hinanden og styrer efter feedback, er vi nærværende samtalepartnere. Det giver tillid. Alle kender samtaler, hvor relationen til en kollega

²⁰ Birkmose, 2020, s.210

²¹ Feedback Informed Treatment. Læs evt. mere her:
<https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/dokumenterede-metoder-voksne-og-handicap/om/feedback-informed-treatment-fit>.

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

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

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

På vores møder er vi blevet mere modige.

I teamet og i afdelingen er der kommet en kultur, hvor vi tør udfordre hinanden og os selv.

Vi er modige og tør sige de svære ting både overfor hinanden og ledelsen.

En af de væsentligste ting vi har fået øje på er, at vi kan tage ansvaret for børnenes reaktioner ved at kigge på os selv og vores egne reaktioner. Vi har oplevet, at vi i højere grad kommer deres afmægtighed til livs ved at fokusere på, hvad vi selv kan gøre, når børnene har det svært.

Vi har været optaget af at arbejde med etikken og tankesættet i højere grad end med skemaer og procedurer. Vi har ikke ønsket at skabe en manualbaseret praksis, men at skabe en praksis der hænger sammen med de mange andre pædagogiske erfaringer, værktøjer og metoder, vi arbejder med. Vi er ikke robotter, og vi arbejder forskelligt, selvom vi har samme model eller lærebog at gå ud fra. Vi skal give plads til vores forskelligheder, tage vores erfaringer alvorligt og udforske dem sammen. Børnene har i høj grad brug for individuelt tilpassede praksisnære pædagogiske tilgange²². 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 det²³

Arbejdet med en bedre begrundet praksis er en del af en læringskultur, der understøtter fælles refleksion og en

²² Høgsbro

²³ Disse antagelser trækker blandt andet på teorien om komplekse responsive processer, der primært er udviklet af professor Ralph Stacey fra University of Hertfordshire.

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

Bedre Begrundet Praksis

I vores arbejde med udvikling af praksis har vi brugt Leif Kongsgaards fine formulering om en Bedre Begrundet Praksis. Han beskriver, hvordan udvikling af socialt arbejde handler om løbende at tilstræbe en bedre begrundet praksis fremfor ideen om, at vi kan arbejde evidensbaseret eller finde den rigtige viden i vores komplekse sociale felt. Kongsgaard hævder, at udvikling af socialt arbejde afhænger af og kræver tillid til - de fagprofessionelles dømmekraft, og at kvaliteten af dette er et organisatorisk anliggende. Det vil sige, at organisationen har et ansvar for at skabe rammer, hvor medarbejderne 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 rum²⁴.

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*

²⁴ Kongsgaard, 2018, s.19

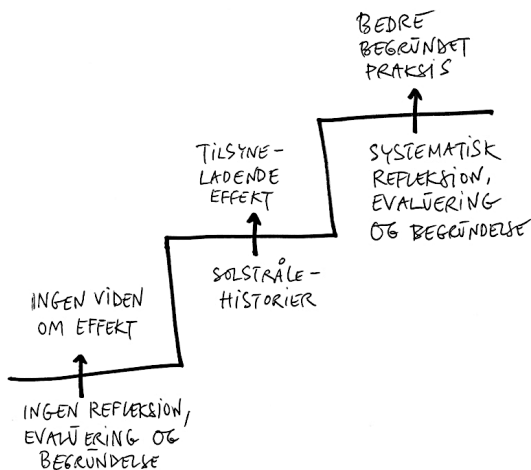
begrundet praksis? Vi har fundet inspiration i sociologen Elias, der argumenterer for, at vi ikke kan reducere viden til en ting.

Vi siger at "vinden blæser", som om vind kan være i hvile og, på et bestemt tidspunkt, begynde at bevæge sig og blæse. Vi taler om vinden som om den er separat fra at blæse, som om vind kan eksistere uden at blæse. Dette er en reduktion af processer til et statisk forhold ... det kan vi kalde for "proces-reduktion"²⁵

For at finde veje til en bedre begrundet praksis har vi benyttet os af en "videnstrappe"²⁶, der betoner vigtigheden af at kunne beskrive og begrunde, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det. Det er afgørende vigtigt, at en videnspraksis tager udgangspunkt i nyeste viden på området, vores faglighed og erfaringer, som vi deler samt koblingen af dette til den specifikke situation, vi står i med børnene.

²⁵ Elias, 1978, p. 112 (egen oversættelse)

²⁶ "Videnstrappen" er udviklet i samarbejde med Hillerød kommunes børne- og familieområde med inspiration fra Kongsgaard



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

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

Bedre Begrundet Praksis indeholder den paradoksale pointe, at det er i vores stræben efter at blive bedre, at vi er gode nok. Eller sagt på en anden måde: Vi gør vores bedste, fordi vi ikke synes, vi er gode nok²⁷. Det betyder også, at i vores diskussioner kommer vi sjældent frem til entydig enighed om,

²⁷ Dette er så kendt som psykologisk fænomen, at det har fået navnet Dunning-Kruger effekten (Ørsted, 2020, s.84)

hvad der er det rigtige at gøre. Til gengæld udfordrer vi hinanden på det, vi gør.

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 flere medarbejder i udviklingsforløbet:

Vi er blevet bedre til at tage konkrete sager op på teammøderne, da vi har fået en fælles forståelse og et fælles sprog til at tale om problemerne.

Oplevelsen af at kunne tale frit handler også om psykologisk tryghed. Edmondson beskriver psykologisk tryghed som individers oplevelse af risikoen ved interaktioner med kollegaer i et arbejdsmiljø. Det omfatter vores forventninger til, hvordan andre vil reagere, hvis vi stiller et spørgsmål, beder om feedback, indrømmer fejl eller foreslår nye ideer²⁸. Et psykologisk trygt miljø beskriver ”et klima, hvor mennesker føler sig frie til at udtrykke relevante tanker og følelser”²⁹.

Psykologisk tryghed handler ikke om at skabe et hyggeligt miljø, hvor vi er nære venner, eller hvor vi skal undgå

²⁸ Edmondson, 2003

²⁹ Edmondson, 2012, s.119

problemer, konflikter og uenigheder³⁰. Tværtimod: Det er en stræben efter et miljø, hvor vi *netop* kan være uenige og er trygge nok til at udforske vores uenighed. Det er selve kernen i anerkendelse, at vi tager andre alvorligt ved at dele vores reaktioner og oplevelser med dem. Vi vender tilbage til anerkendelse som etisk grundlag i arbejdet i bogens sidste kapitel. Her er det vigtigt at understrege, at vi har arbejdet for at skabe et pædagogisk miljø med tilpas psykologisk tryghed til, at vi kan udtrykke os frit og tage svære samtaler med hinanden. Vi har været inspireret af Edmondsons beskrivelser af, at grupper med høj psykologisk tryghed er kendetegnet ved følgende:

- Opsøge feedback
- Indrømme fejl
- Bede om hjælp³¹

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 dømt og kritiserede og kommer til at forsvare os i stedet for at få lyst til at udforske det, vi oplever sammen. Vi fandt frem til en række spørgsmål til at bede om feedback, som virkede godt for os:

³⁰ Edmondson, 2003, s.3

³¹ Edmondson, 1999

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

Når vi er frustrerede, føler os inkompetente, skyldige, skamfulde eller skuffede, kan vi få lyst til at gemme disse følelser væk. Men i stedet skal vi udforske dem sammen. Det er ikke altid et spørgsmål om tid, strukturer, skemaer eller modeller. Det er i højeste grad et spørgsmål om tryghed og tillid. Casen herunder er et godt eksempel på, hvor vigtigt det er, at vi tør indrømme fejl, så vi kan lære af dem. Det føles måske skamfuldt at glemme et piktogram, men det er helt menneskeligt, og vi er nødt til at have psykologisk tryghed nok til at kunne udforske det, som de kunne i casen herunder.

Case - Bus-piktogrammet

Skrevet af indskolingen

Ét af vores børn er meget afhængig af sine piktogrammer og skemaer. En dag glemte en af os at aflevere hans særlige piktogram for buskørsel, og vi havde ikke flere nede i klassen. Da drengen skulle hjem, blev han enormt forvirret, ked af det og frustreret over, at hans bus-piktogram ikke var på tavlen. Vi prøvede at give ham et andet buspiktogram, men det så lidt anderledes ud, da det var ”på tur” piktogrammet. I hans verden var det ikke det rigtige. Han lå på gulvet og var ked af det i længere tid. En af os hentede et piktogram fra en anden klasse, hvorefter drengen rejste sig op og gik ud til bussen.

Det lærte vi så! Vi fik øje på hans behov og har fundet ud af, hvor stor betydning det har for ham, at det er den rigtige bus på piktogrammet.



Det er vores påstand, at vi alle har været i situationer, hvor vi har følt skam og skyld over at have lavet en fejl. Ærlighed er dog en væsentlig nøgle til udvikling. Vi har derfor den svære opgave, at vi skal være lige så ærlige som medarbejderen i casen og insistere på at tale om, hvad det gør ved os, og hvad vi skal gøre ved det i vores pædagogiske udviklingsarbejde med børnene.

Casen er en god beskrivelse af den høje kompleksitet, der findes i det specialpædagogiske arbejde. Vi kan kun lykkes med at skabe en bedre begrundet praksis, hvis vi har faglige miljøer, hvor vi kan og tør udforske vores følelser, så tvivl og uenighed bruges aktivt i udforskningen af vores praksis. Casen illustrerer eksemplarisk, hvor vigtigt det er, at medarbejdere har tillid til kollegaer og ledelse, så det bliver legalt at indrømme fejl og udforske situationerne. I disse situationer skal vi ikke udskamme og være bedrevidende, men være udforskende og nysgerrige så vi sammen kan finde ud af, hvordan vi hjælper børnene bedst muligt. Dette ses ligeledes i følgende case, hvor et team udfordrede sig selv:

Case - Er det en udfordring, at vi ikke har udfordringer med forældresamarbejdet?

Skrevet af indskolingen

I vores team oplever vi, at vi ikke har udfordringer med forældrene. Det har så fået os til at tænke over, hvorfor har vi egentligt ikke oplevet at have udfordringer med forældre. Måske stiller vi ikke krav nok til forældrene.

Vi kom til at tænke på en konkret opgave, hvor vi beder forældrene om at indspille en besked med deres barn derhjemme. Den besked afspiller vi så i klassen. Vi afholder os nok fra at holde fast i ønsket til forældrene, fordi vi ved, at de har rigeligt med udfordringer hjemme, men måske er det misforstået. Måske kan de godt magte det, hvis de får hjælp til det. Så det gør os nysgerrige på, om vi stiller for få krav til forældrene.



Casen er et godt eksempel på, at vi skal kunne udfordre os selv og hinanden – også i de situationer, hvor vi ellers synes, at *det går jo meget godt*. Det kan nemlig være udtryk for, at vi har lullet os i søvn, fordi det er nemmere at få hverdagen til at glide end at udfordre os selv og hinanden.

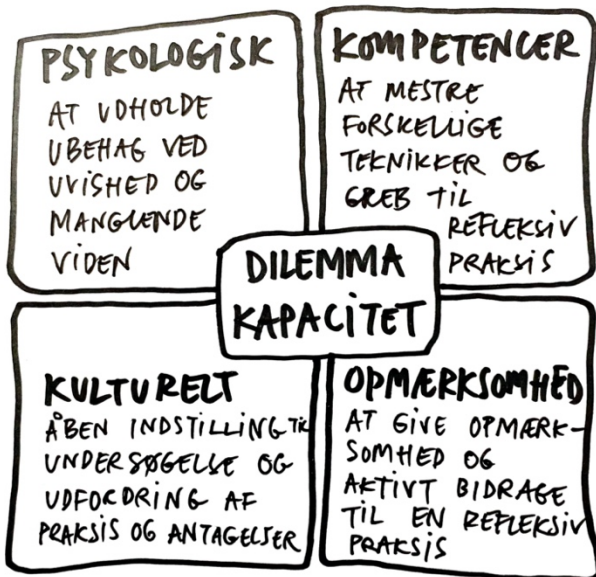
Kongsgaard har forsket i vigtigheden af at kunne rumme og håndtere, at praksis er kompleks og dilemma-fyldt. Han argumenterer for, at vi skal have kapacitet til at rumme dilemmaer, og at dette både kræver noget af den enkelte og af organisationen. Kongsgaard kalder dette for

dilemmakapacitet³², og det har vi arbejdet med på Storebæltskolen.

Dilemmakapacitet

Ifølge Kongsgaard handler dilemmakapacitet om fire perspektiver:

- Psykologisk
- Kompetencer
- Kulturelt
- Opmærksomhed



³² Kongsgaard, 2022, s.259

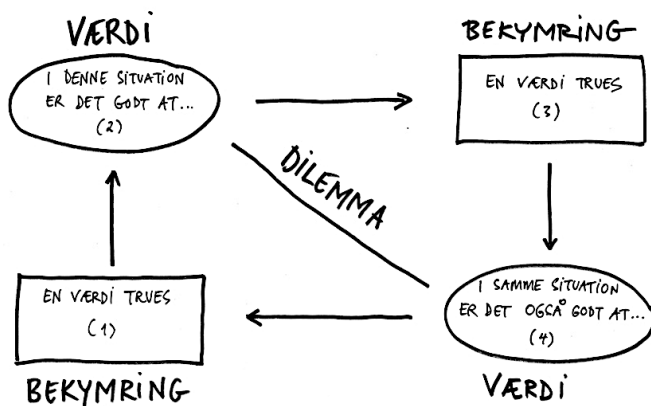
I det følgende sætter vi ord på, hvad hvert perspektiv har betydet for os. Der brug for at arbejde med dilemmakapacitet fra et **psykologisk** perspektiv for at være åben for, at der er dilemmaer og tvivl uden straks at handle for at træffe beslutninger. Vi kan aldrig kan være sikre på, at vi har truffet rigtige beslutninger, men må rumme usikkerhed. Der er ligeledes brug for **kompetencer** til at udforske og udfolde dilemmaer. Om lidt præsenterer vi dilemmadiagrammet, der er en model til at anerkende, at der er dilemmaer, og at vi ikke straks skal lukke dem ned. "Pointen her er, at faglig refleksiv praksis også har et kompetenceelement. Det er ikke noget, man bare kan. Igen kan det både handle om de enkelte medlemmers kompetencer og den samlede gruppes evne til at arbejde refleksivt"³³. Der er også brug for at arbejde **kulturen**. Der skal være åbenhed og tryghed og en tro på, at kritik og refleksioner skaber læring og udvikling, sådan som Edmondson beskriver tankerne bag psykologisk tryghed. Sidst er der brug for, "at organisationen, og det vil sige i særlig grad lederne, vier refleksioner **opmærksomhed**, selv deltager og aktivt arbejder med at udvikle en kultur for refleksioner"³⁴. Lederne skal legalisere, legitimere og bidrage til, at der bliver brugt tid på at reflektere, blandt andet ved at gøre refleksionstid til en del af arbejdstiden. Derfor har det været vigtigt, at lederne har været med i projektet, som en medarbejder da også har kommenteret på i projektets evaluering:

³³ Kongsgaard, 2022, s.260

³⁴ ibid, s.260

Personligt synes jeg, at det er utroligt givtigt, at der har været rum til at undre sig – og at afdelingslederne har deltaget.

Dilemmadiagrammet – så vi er sikre på, at vi er uenige
Der findes mange metoder til at kunne udfordre hinandens perspektiver i et samarbejde. Metoderne skal bruges til at bringe fagligheder, værdier og erfaringer i spil for at se styrken ved flere perspektiver på samme tid. På den måde kan vi få inspiration og nye handlemuligheder fra hinanden. Vi har anvendt *dilemmadiagrammet* i praksis for at sikre dette³⁵:



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

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

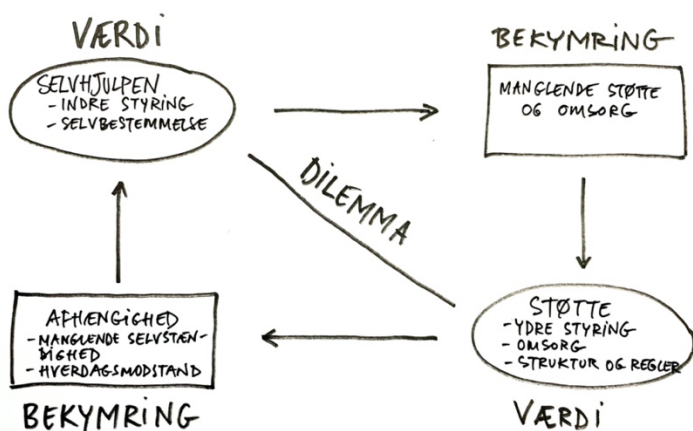
Case - Ridning

Skrevet af det tværfaglige team

Vi har en dreng, der har autisme, som har udviklet sig meget med ridning. Der var mange bekymringer i forbindelse med at afprøve ridning som aktivitet, fordi han normalt har svært ved nye ting og er bange for dyr. Vi tog lærernes kendskab og bekymringer for drengens normale adfærd alvorligt og planlagde, at han skulle med til ridning, men at det skulle ske i et langsomt tempo, hvor han kunne være på afstand af hestene de første mange gange. Men allerede anden gang var han begejstret for at tage med til ridningen, og han udviklede sig meget hurtigt i relationen til heste. Han ville gerne æ hestene og var faktisk oppe og ride allerede anden gang. Det kom bag på os alle. Nu kan vi mærke, at han finder ro i sin krop hver gang, han har været til ridning. Drengen var selv med til at bestemme tempoet, og vi var alle meget opmærksomme på at observere og forstå hans signaler sammen med hestene.



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



Vi prøvede at balancere værdien om selvhjulpelighed med værdien om støtte, og i dette tilfælde lykkedes vi med at finde en god balance. Vi har løbende haft lignende dialoger om, hvordan dette udspiller sig i hverdagen, og alle har været villige til at lytte, afprøve og indgå kompromisser om, hvordan vi kunne lytte til hinanden. Hvis vi ikke evner at tage disse dialoger sammen, ender alle med at lade som om, de er enige

og i stedet gå ud og gøre det, de hver især finder mest fornuftigt.

Der er flere grunde til, at vi ikke altid evner at tage disse dialoger. Vi kan føle os skamfulde over ikke at lykkes eller vi kan føle afmagt. Vi har arbejdet særligt med den afmagt, vi ofte oplever, men som vi kan have svært ved at arbejde med og sætte ord på. Dette beskriver vi i det følgende.

Afmagtens dynamik

Vi har hver især forskellige erfaringer med, at vi kan få impulser til at hæve stemmen, ignorere, straffe, skælde ud, konfrontere, være hårdhændede eller andre onde handlinger ... Det er blot et spørgsmål om at føle afmagt stærkt nok i form af handlingslammelse, rådvildhed, overrumplethed, vrede osv. Jeg vil påstå, at alle har oplevet at få impulser til at handle ondt, og at vi kommer til at mærke impulserne igen³⁶.

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 dem³⁷. I pædagogisk arbejde er det dog væsentligt, at vi er

³⁶ Birkmose, 2020, s.39

³⁷ Larsen, 2020

indstillet på at kigge kritisk på vores egne følelser, reaktioner, vaner og måder at arbejde på – også de såkaldt negative følelser. Fordi de siger noget om, hvad vi skal hjælpe børnene med. Hvis vi for eksempel føler os skuffet over eller intimideret af et barn, så skal vi tænke, at dette ikke blot er vores reaktion, men at vi er et medium, der registrerer følelsen, og at dette højst sandsynligt er en *almen* reaktion, som vi får adgang til – og dermed kan hjælpe barnet med.

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

*Dér hvor vi har chancen for at opdage
forråelsen hos os selv, er i vores lille nagende
tvivl og det fysiske ubehag, som hører med til
tvivlen³⁸*

Det kræver mod at tale højt om afmagt, men det gør det også muligt at udforske problemstillinger i praksis og finde ud af, hvad der er den pædagogiske opgave. Hvis vi ikke taler om vores afmagt, så kan vi skjule den, håndtere den ved at vende

³⁸ Birkmose, 2020, s.192

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

Afmagtsspil

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

Reaktioner (følelser)	Positiv håndtering
<ul style="list-style-type: none">• Afmagt• Irritation	<ul style="list-style-type: none">• Dele sårbarhed• Tålmodighed

<ul style="list-style-type: none"> • Frustration • Skuffelse • Utilstrækkelighed • Vrede • Rastløshed 	<ul style="list-style-type: none"> • Accept • Lave pædagogiske planer og struktur • Social sparring • Søge indflydelse og ansvar • Søge teorier og metoder • Fejre succeser
	<p>Negativ håndtering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligegyldighed • Kynisme • Forråelse • Selvbekendelse • Fralægge ansvar og kritisere andre

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

Som medarbejder er det afgørende at undersøge, hvordan man selv reagerer på stress. Vi tager dermed ansvaret for, hvordan vi selv agerer i en given konflikt. Vi skal tage ansvar for hvem vi er, for det har betydning for, hvordan vi reagerer, som filosofen Ricoeur har udtrykt det³⁹.

Vi skal være nysgerrige på, hvordan vi kan være tilpas tålmodige, og hvad afmagten og rastløsheden gør ved os. Det er os, der har ansvaret for processen, og vi skal være klar til at

³⁹ Ricoeur, 1992

*fejle succesfuldt*⁴⁰, hvilket betyder, at vi ikke skal holde fast i strategier eller relationer, som ikke er hjælpsomme for børnene. I de situationer må vi erkende, at vi – som fagpersoner – ikke altid er de rigtige til at hjælpe, og så må vi finde andre løsninger for barnet. Samtidig er det vigtigt, at vi hjælper hinanden med vores skuffelse, for det er en helt naturlig følelse, når vi ikke lykkes.

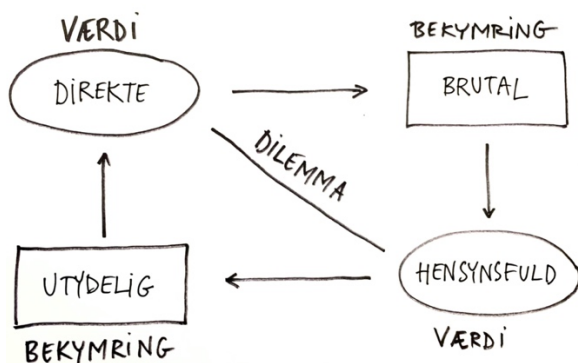
Storebæltskolen hylder og legitimerer derfor den ærlige samtale om det, der er svært – også om svære følelser af afmagt, skam, skuffelse, dårlig samvittighed og utilstrækkelighed. Men dén slags kommunikation er svær. Vi kan føle os sårbare, misforståede og under anklage. For alle samtaler der forstyrrer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

- *udfordrer eksisterende magtrelationer*
- *kan skabe frygt for eksklusion*
- *udfordrer vores identitetsfølelse*
- *vækker angst på et eksistentielt niveau og fremprovokerer forsvar*⁴¹.

⁴⁰ 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>.

⁴¹ Stacey 2003 s.80. Egen oversættelse

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



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

Dette bliver beskrevet i den følgende case, hvor erkendelsen af fejl og dertilhørende skyldfølelse og dårlig samvittighed gav mulighed for at finde nye muligheder i en elevs udvikling. Det krævede mod og ærlighed.

Case - "Manglende justering til elevens arbejde"

Skrevet af mellemtrinnet

Vi har lige haft emneuge, hvor vi fik øje på, at vi ikke havde haft skarpt nok øje på en af vores elevers perspektiv.

I emneugen arbejdede vi med dyr og eleverne skulle lave et spil ved, at de skulle stille 9 spørgsmål til 3 forskellige dyr, som de selv havde valgt. Da vi gav instruktionerne, havde vi fornemmelsen af, at eleven havde forstået opgaven. Eftersom eleven normalt forstår opgaverne, og måske også fordi vi selv blev optaget af andre elevers progression med opgaven, så fandt vi først ud af, at eleven havde lavet noget helt andet, da vi var ved at være færdige. Så det gav os en masse drøftelser, om vi havde kommunikeret opgaven tydeligt nok.

Vi troede ellers det kørte godt, men det gjorde det altså ikke. I emneugen kom vi også selv lidt ud af vores rutine. Det lykkedes os dog at udforske "fejlen", så det gav anledning til læring og justering fremadrettet i stedet for at græmme os og "gemme" episoden.



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

Hvis man tør fortælle en nuanceret historie om sig selv som et menneske, der kan blive så presset og afmægtigt, at man får impulser til onde handlinger, har man mulighed for at opdage fremtidige impulser og dermed en chance for at gøre noget konstruktivt ved impulserne⁴².

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

⁴² Birkmose, 2020, s.43

Magt

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

*Vi siger, at en person besidder stor magt, som om magten var en ting, han bar i lommen ...
Magt er ikke en amulet, der ejes af en person;
det er et forhold, der karakteriserer alle menneskelige relationer⁴³*

Magten er ikke noget, som erhverves, tilranes, fordeles, eller noget man opbevarer. I vores arbejde med sårbare børn vil det være rigtigt at sige, at de er mere afhængige af os, end vi er af dem. Derfor er det vores etiske ansvar at forvalte vores magt med omhu. Når vi siger, at børnene har magt, og når vi placerer ansvaret for handlinger og adfærd hos børnene, så er vi med til at gøre os selv afmægtige. Vi skal i stedet søge at forstå magtforholdet og se, hvad vi kan gøre. Antropologen Stine Grønbæk siger det meget præcist:

⁴³ Elias s.74. Egen oversættelse.

I relationer mellem personale og beboere er der en særlig fordeling af roller og positioner, som betyder, at det er personalet, som har mest magt. Det betyder dog ikke, at beboerne bare passivt tilpasser sig. Beboerne er også aktører med ønsker og motiver, som kan unddrage sig magten for at beskytte deres autonomi og som gennem initiativer og reaktioner kan påvirke situationer og udfordre relationer, roller og magtbalancer. Det er typisk i sådanne situationer, at den magt, som altid er til stede i relationen, bliver synlig og nogle gange ender med fysisk magtanvendelse⁴⁴.

Børnene fortæller os om deres ønsker og behov, men det er ikke altid i en form (sprog eller adfærd), som vi forstår eller accepterer. Deres oprør mod vores magt kalder Grønbæk for "hverdagsmodstand"⁴⁵ som er undertrykte eller marginaliseredes muligheder for at udtrykke sig. Med hverdagsmodstand kan de ignorere de voksne, være passive, løbe væk, nægte at gøre hvad voksne siger osv. Små ting som er deres eneste måde at fortælle os på, at de har modstand mod det, vi som voksne vil have dem til. Børnene "kæmper for et større råderum og for at blive set, hørt og anerkendt som

⁴⁴ Grønbæk, 2020, s.21

⁴⁵ Grønbæk, 2020, s.22

medmennesker. De reagerer med forskellige former for "hverdagsmodstand"⁴⁶.

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

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

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

Ventetid og afmagt

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

⁴⁶ Grønbæk, 2020, s.93

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

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

Alle disse situationer (og der findes helt sikkert mange flere) kræver stor tålmodighed. De kræver, at vi kan rumme afmagt. Det kræver et fællesskab, hvor vi kan tale om vores afmagt og hjælpe hinanden ved at dele oplevelsen. Det kræver, at vi ser *accept* som en kompetence, der kan hjælpe os med at være afventende⁴⁷.

Ventetid er også et udtryk for magtrelationer og kan være et udtryk for hverdagsmodstand, som blev beskrevet i afsnittet om "magt" tidligere i dette kapitel. Når børn ikke gør, som vi siger eller ikke vil med på tur, så får de os til at vente, og det skaber afmagt hos os. Det er nemlig de magtfuldes privilegie at

⁴⁷ Larsen og Gregersen, 2017

få andre til at vente, og det er børnenes måde at tage kontrol over deres eget liv på. Ventetid er derfor et vigtigt element af afmagtsspillet.

KAPITEL 3 – UNDERVISNING OG LÆRING FRA BØRNE- PERSPEKTIV

Jeg har fået øje på den stille forsagte pige, der i forvejen havde svært ved at begå sig i sociale sammenhænge. Vi satte hende på første række, gav hende små praktiske opgaver og lod hende "lege lærer" sammen med en voksen. Nu er hun i rivende udvikling, leger og taler med alle i klassen.

Det er en stående udfordring, at vi altid skal forholde os til, hvordan vores undervisning og aktiviteter ser ud, når vi afviger markant fra, hvordan "normal" skole-undervisning ser ud. Det handler om almene normer om fremmøde, timeantal, tavleundervisning osv. Det kan være svært at argumentere for, at elever får ro og korte dage i perioder, så de kan udvikle sig selvstændigt, og så de selv kan udvikle det, de har brug for. Den kreative tilgang til hvad der er mål og udvikling for børnene, er en konstant udfordring, hvor vi støtter os til erfaring, normer og forventninger til området, men hvor vi samtidig udfordrer lovgivning, vejledninger, erfaringer, forældres forventninger og – ikke mindst – vores egne forestillinger, om hvad der er rigtigt og forkert for at kunne

imødekomme børnenes behov, så de kan udvikle sig. Det er vi tvunget til på specialområdet.

Storebæltsskolens børn

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

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

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

Børn gør det rigtige, hvis de kan

Vi tilslutter os den amerikanske neuropsykolog Ross Greenes menneskesyn herover⁴⁸. Udsagnet kan ses som et opgør med pædagogiske forklaringsmodeller og metoder, der har til hensigt at lære mennesker at indordne sig gennem straf og konsekvenstænkning.

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

- Han gør det for at få sin vilje
- Han gør det for at få opmærksomhed
- Han gør det for at bestemme
- Han manipulerer med os
- Han ved lige, hvilke knapper han skal trykke på⁴⁹

Sådanne udtalelser kan bruges som forklaringer på vanskelig eller uacceptabel adfærd hos børnene. De er fortolkninger af adfærd, som lægger op til bestemte strategier i mødet med barnet for eksempel at sætte hårdt mod hårdt, at møde barnet med mistænksomhed eller at opleve adfærden som et personligt angreb. Dette er unuancerede forklaringsmodeller,

⁴⁸ Greene, 2017.

⁴⁹ Greene, 2017, s.21

der leder til unuancerede handlinger. Det er dog helt normalt og naturligt at få den slags unuancerede tanker om barnets adfærd. Det er faktisk afgørende vigtigt, at vi taler om, at vi kan få disse tanker om børnene, så vi kan nå frem til en hensigtsmæssig måde at hjælpe barnet på. I kapitel 2 så vi hvordan vi skal bruge vores reaktioner, tanker og følelser som data i det pædagogiske arbejde. Når vi i stedet tager udgangspunkt i, at mennesker som udgangspunkt ønsker at opføre sig ordentligt, og at uhensigtsmæssig adfærd skyldes, at det pågældende menneske, ikke har de nødvendige forudsætninger for at handle anderledes, vil analysen af adfærden være en anden. Vi vil i stedet interessere os for, hvilke kompetencer barnet mangler at udvikle for at kunne opføre sig hensigtsmæssigt, og hvilke krav og forventninger vi kan reducere eller ændre på, for at han eller hun kan mestre situationen. At finde mening i krav og forventninger kræver bl.a.:

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

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

- At øge barnets oplevelse af selvbestemmelse: Det gælder ikke nødvendigvis hele aktiviteten, men kan

være delelementer. F.eks. valget af om aktiviteten skal ske nu eller om en time

- At skabe samhørighed: Vi-ordet kan være vældigt effektivt, hvis man som medarbejder har barnets tillid. "Kom, lad os gå herhen" virker væsentligt bedre end "Du skal derhen nu"
- At forberede barnet: At blive mødt med et krav/forventninger om at gøre eller undlade at gøre noget lige nu kan være vanskeligt. Hvorimod det er lettere, hvis man vidste det i forvejen⁵⁰

Det er forskelligt, hvordan vi skal hjælpe. Nogle har brug for forudsigelighed, om hvad der efterfølgende skal ske, andre har brug for en gåtur, en kop varm chokolade eller en pause alene. De eksekutive funktioner i hjernen er ansvarlige for at kæde hensigter sammen med handlinger og bygger bro mellem ide og udførelse. De aktiveres, når barnet skal i gang med nye eller sammensatte handlinger, såsom madlavning og koordinering med læge, skole, praktiksteder mv. Eksekutive funktioner er afhængige af erfaringer og læring. Når den indre struktur hos et barn er udfordret, bør omverdenen reagere ved at skabe mere ydre struktur⁵¹.

De fleste børn på Storebæltskolen er præget af vanskeligheder i relation til de eksekutive funktioner. De eksekutive funktioners skal derfor støttes og trænes målrettet. Listen nedenfor er ikke komplet, men den kan give os et billede af

⁵⁰ Hejlskov og Abild, 2015.

⁵¹ Fleicher og From

nogle af de grundlæggende belastninger og krav, som børnene dagligt udfordres af i forhold til mangelfulde eksekutive funktioner.

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

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

Dette udfordrer den klassiske pædagogiske opfattelse af, at man skal lære at vente. Hvis man i forvejen er stresset eller har skader i frontallapperne, hvor de eksekutive funktioner overvejende er lokaliseret, er det ikke sikkert, at man kan lære

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

Alle Storebæltsskolens børn er aktive, selvstændige og kompetente sociale agenter

For at kunne tilbyde undervisning og læring fra børnenes perspektiv kræver det en stor indlevelsessevne. Dette er en akademisk tradition, som antropologien har dyrket. Dette minder meget om ideen bag mentalisering - at se sig selv udefra og andre indefra – og er altså dyrket indenfor antropologien længe før mentalisering blev formuleret. Vi har derfor dykket ned i antropologiske tilgange til pædagogisk praksis for at skærpe vores forståelse for børnene i vores pædagogiske udviklingsarbejde. Antropologen Stine Grønbæk skriver:

Et fokus på beboernes livshistorier og erfaringer kan her være med til at tydeliggøre, at der er tale om mennesker, der lever med særlige forudsætninger og under særlige vilkår, men som også kæmper for at opretholde deres værdighed, for at opnå andres anerkendelse og en plads i fællesskabet og for at sætte retningen i deres eget liv. Det bliver med andre

*ord synligt, at der er tale om ligeværdige medmennesker, som fra deres ståsted handler meningsfyldt og gennemstrømmes af følelser, som er genkendelige og almenmenneskelige*⁵²

Dette udfordrer den fremherskende ide om, at udviklingsforstyrrede eller -hæmmede er fejludviklet fra en "normal" og "naturlig" udvikling. At de er stoppet i en tidlig fase af deres udvikling, og derfor skal behandles som mindre udviklede og mindre selvbestemmende⁵³.

Vores samfunds normer for progression og udvikling er stærkt undertrykkende for børn. De tænkes ofte på som bagud, fejludviklede, hæmmede eller med nedsatte funktioner. I alle disse tilfælde måles de op mod en normalitets-målestok og vurderes til at være mindre værd end andre børn. Samtidig reduceres de ofte til deres handicap⁵⁴. Derved bliver deres "stemme" ikke så meget værd som andres, fordi "en stemme" kun har værdi, når den består af ord, der er fremført på særlige måder, hvilket hæmmer børn med udviklingshæmning og – forstyrrelses handlekraft. For lige så vel som "en stemme" kan være udtrykte ord, så er det også stilhed, adfærd, kropssprog og ansigtsudtryk⁵⁵. Vi har taget antropologiens perspektiv på os og har bevidst arbejdet ud fra følgende devise:

⁵² Grønæk, 2020, s.11

⁵³ Boggis, 2015

⁵⁴ Boggis, 2015, s.7

⁵⁵ Boggis, 2018, s.82-85

*Alle Storebæltsskolens børn er aktive,
selvstændige og kompetente sociale agenter*

En antropologisk tilgang kan formuleres således:

1. Kig nysgerrigt på vores egne og samfundets antagelser om børns udvikling.
2. Se på det enkelte barn som en social aktiv agent – hvad er vigtigt for barnet?
3. Kig på dine egne antagelse igen og lær om dig selv – hvad er vigtigt for dig og hvorfor er det vigtigt?

Det er os, der skal tilpasse os

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

reaktion hos barnet. Metoden interesserer sig dermed også for den professionelle andel i kommunikationen med barnet.

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

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

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

Når vi oplever uadadreagerende eller uhensigtsmæssig adfærd, skal vi analysere situationen for at finde frem til, hvor den

fremkom, hvilke krav og forventninger der udløste den, og hvilke specifikke færdigheder der skal udvikles for at undgå denne adfærd.

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

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

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

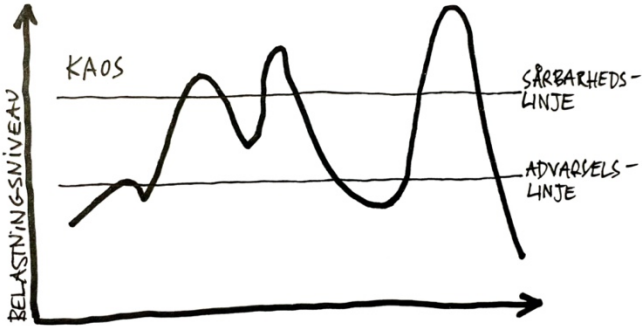
Når dette ikke lykkes for os, er der en række advarselstegn, vi kan observere. De mest typiske kan være høj stemmeføring, trusler, attitude, flugt eller isolation. Advarselstegnene kan ses som barnets kommunikation af, at de ikke kan rumme mere. Hensigtsmæssig adfærd hos os kan derfor være at⁵⁶:

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

Noget af det vigtigste for os, når vi arbejder med dette 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, frustration og afmagt, som det blev beskrevet i foregående kapitel om at udforske egen praksis

⁵⁶ Frit efter Socialstyrelsen 2017.

Low Arousal pædagogik



Dette hænger godt sammen med Low Arousal-pædagogikken, hvor vi både er optaget af at forstå børnenes og vores eget arousal- og stress-niveau. Når vi kender os selv og vores børn godt, kan vi genkende de individuelle tegn på, at arousal-niveauet stiger, og vi kan have en formodning om, hvad vi kan gøre for at hjælpe barnet med at genvinde kontrollen. Når vi ikke kender børnene så godt, må vi prøve os frem, observere og dermed få viden om deres reaktioner. I den følgende case ses et eksempel på dette i forhold til en classes behov.

Case - Harry Potter - Når ny energi og læring opstår.
Skrevet af Tina Bonnie Jacobsen

Klassen har været præget af megen uro, uforudsigeligheder, frustrationer og undervisningen gav hverken mening for de voksne eller for eleverne. Der måtte gøres noget, før skibet sank. Når man som underviser er fanget på en, hvad der til tider virkede som den synkende skude, så er det svært at finde energien og kreativiteten til at komme oven vande igen. Vi følte, at vores arbejdsdag med klassen var præget af store som små konflikter og fornemmelse af at være fanget i en nedadgående negativ spiral fyldte mere og mere.

Vi måtte sadle om og vende det hele på hovedet. Vi søgte ideer hos eleverne og prøvede at være undersøgende på, hvad de syntes, der kunne være spændende. Det var svært at trænge igennem til dem, da de også var præget af og fanget af negativiteten i læringsrummet. Men pludselig opstod der en lille åbning, og nogle mente, at noget med overtro og magi var det man kunne arbejde med. For vores team var det temmelig uhåndgribelige emner at gå videre med, men vi satte os sammen og prøvede ideer af med hinanden. Måske man kunne arbejdet med et magisk univers? Hvad kender vi? Harry Potter?

Det tændte den første gnist i os, og i teamet begyndte vi sammen at byde ind med undervisningsindgangsvinkler til Harry Potter. Pludselig slog det ned i os som et trylleslag - vi ville optage alle elever på Hogwarts - skolen for hekse og troldmænd i Harry Potter. Nu tog det fart, og vi fik produceret flotte optagelsesbreve, som blev sat fast på ugler i loftet på elevernes garderobe. Vi hængte julelys på hovedet inde i klassen, og forvandlede klassen til Hogwarts - pludselig var det ikke mere et almindeligt klasselokale, men et helt univers af magi.

Eleverne kom i skole og fik deres optagelsesbreve fra deres ugle. I klasselokalet stod en lærer med en tryllestav, og alt lys

var slukket, med få trylleord blev staven svunget, og pludselig var det lille lyshav i loftet tændt. Eleverne var imponeret og glade og ville være med i undervisningen. Nu kunne vi arbejde med IT som aldrig før. Der blev lavet fantastiske film på greenscreen, alle var med, og det var lige meget, om man kunne læse, regne eller skrive, alle kunne deltage på deres eget niveau. Sammen med eleverne udfoldede vi en verden af læring og magi, som gav sammenhold og accept af hinanden i klassen.

Det var en skøn oplevelse.



På den måde var isbjergmodellen samt detektiv- og kunstnermetaforerne hjælpsomme til at få øje på, hvad klassen havde brug for. Vi tager udgangspunkt i, at børnene gerne *vil*, men ofte ikke *kan*, og at vores opgaver er at forstå, hvad de gerne vil, så vi kan tilpasse vores kommunikation til deres behov.

Det røde og det grønne perspektiv

Der findes mange modeller og skemaer, der er hjælpsomme til at holde fast i denne pointe. De kan bruges til observationer, registrering, analyse, handlinger osv. Én af de modeller, der kan bruges til dette, er den røde og grønne perspektivskifte-model⁵⁷. Det er en model, der peger på to grundlæggende forskellige måder at gå til barnet på. Et grønt perspektiv og et

⁵⁷ Hejlskov, 2021. Modellen er lettere omskrevet

rødt perspektiv. I praksis er de selvfølgelig blandet sammen, men det kan være hjælpsomt at skille dem ad i arbejdet med børnene.



Rødt perspektiv

Hvis vi tror barnet ikke VIL

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

Grønt perspektiv

Hvis vi tror barnet ikke KAN

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

I det følgende har en medarbejder beskrevet en case, der handler om en dreng, der gerne *ville*, men ikke *kunne* det, som vi bad ham om.

Case - Nu er der 3 timer, 14 min og 19 sek, til jeg skal hjem

Skrevet af Kalya Kuganeswaran

Zeinab er en dreng på 14 år, som går i udskoling. Han har igennem længere tid været skoletræt, hvilket har resulteret i enormt højt fravær. Zeinab er nogenlunde fysisk alderssvarende, men derimod meget udfordret i forhold til hans kognitive udvikling. Zeinab går i en klasse, hvor der i alt er 8 elever. Han har ingen relationer til de andre elever i klassen, og ønsker kun samvær med de voksne i klassen. Vi har igennem hans tid på Storebæltskolen haft fokus på at hjælpe Zeinab med at danne relationer med eleverne gennem bl.a. sociale aktiviteter, så Zeinab kunne være en del af aktiviteterne i klassen. Dette blev ikke en succes hverken for Zeinab, eller for de andre elever i klassen, da Zeinab ikke havde kendskab til de sociale koder, der er i et fællesskab, og derfor kom til at ødelægge det både for sig og de andre.

Da Zeinab startede i udskoling, var der mange nye ting for ham at skulle forholde sig til, og det var svært for ham at vænne sig til hans nye hverdag særligt efter en lang sommerferie.

Noget af det første Zeinab gjorde, da han kom i skole, var at starte en nedtælling på iPad'en, så han kunne se, hvor mange timer, minutter og sekunder, der var til han havde fri. Nedtællingen fulgte han med i løbende og fortalte mange gange i løbet af dagen, at nu var der så kort tid til, han havde fri. De dage hvor tingene ikke gik efter hans hoved, blev "tiden" råbt ud i klasserummet.

Vi, i teamet, blev meget frustrerede over hans meget høje fraværsprocent, hans utilfredshed over at være i skole, og at han bare allerhelst gerne vil være hjemme. Hvis Zeinab ikke fik sin vilje, havde han tendens til at spille os ud mod hinanden, ved bl.a. at spørge os om de samme ting og få forskellige svar, som han kunne bruge til at kategorisere os voksne med; x er den søde, x kan jeg ikke lide, x er den onde osv.

Da coronaen ramte os, og skoletiden var nedsat, oplevede vi at Zeinab mødte nogenlunde stabilt i skole, og den tid han var i skole, var overskuelig for ham. Vi havde en klar opdeling blandt klasserne og havde ikke nogen fællesaktiviteter eller frikvarterer med de andre elever på skolen. Vi havde heller ikke så mange elever, hvilket gjorde, at vi kun var en medarbejder i klassen ad gangen. Dette var endnu et plus for Zeinab, så han kun skulle forholde sig til én voksen og få klassekammerater.

Denne skoleperiode profitterede Zeinab af, og det gjorde indtryk på os medarbejdere i teamet og vores nærmeste leder. Der blev iværksat mange forskellige tiltag for at bringe Zeinabs fravær ned, og vi var nysgerrige på, hvad grunden til hans høje fravær var. Det viste sig, at Zeinab havde behov for at være hjemme ved de mindste smerter, eller hvis han følte sig bare lidt sløj. Forældrene havde svært ved at finde ud af, hvornår han var syg, og hvornår han ikke var, og vi aftalte, at vi nok skulle ringe hjem, hvis vi vurderede, at Zeinab skulle ringes hjem. Vi holdt flere møder med forældrene og aftalte, at vi fremadrettet skulle holde møde én gang om måneden (hvor Zeinab deltager i sidste del af mødet), hvor vi kunne tale om Zeinabs trivsel, lave aftaler med forældrene og Zeinab osv.

Efter flere møder med deltagelse fra vores nærmeste leder, blev vi enige om, at Zeinabs skoledag skulle have en varighed på 4 timer, og at Zeinab skulle have sit eget skema med en

gennemgående struktur alle dagene. Derudover havde Zeinab én bestemt voksen, han skulle være sammen med, hvilket vil sige, at det var den voksne, han skulle henvende sig til. Det krævede naturligvis tilvænnning for både Zeinab, de andre elever i klassen og os voksne at skulle vænne os til den nye hverdag. Zeinab tog godt imod de nye tiltag, og vi oplevede, at de månedlige møder gav pote, så vi tog tingene i opløbet, og kunne derved hjælpe Zeinab på rette vej.

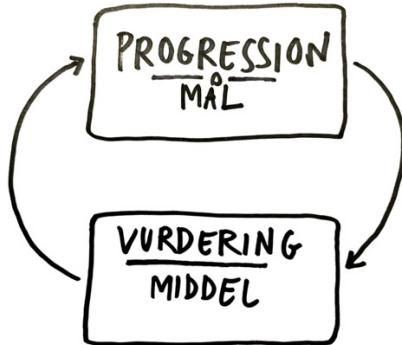


Når vi lykkedes med dette, så skyldes det kun, at de holdt fast i at have samtaler, der tog udgangspunkt i teori, og at de lykkedes med at skabe et udforskende rum, hvor de fik lyst til at gå på opdagelse i deres handlinger uden at føle sig anklaget, kritiseret eller vurderet. Det er afgørende vigtigt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

KAPITEL 4 – VURDERING OG PROGRESSION

Forbereder vi eleverne nok til at komme videre efter Storebæltskolen? Vi skal måske ikke lære dem "at gå i skole", for de skal typisk videre til noget andet end "skole".

Vurdering og progression handler om, at vi konstant skal vurdere, hvad der er udvikling for Storebæltskolens børn, og hvad de har brug for - og samtidig vurdere, hvad vi skal gøre for at hjælpe dem. Målet med vores arbejde er progression og udvikling hos børnene. Derfor skal vi løbende forholde os til, hvad der er udvikling for barnet. Samtidig skal vi vurdere, om vi når de mål, vi så har sat med barnet. Sidstnævnte vurderer vi ved at teste, observere og diskutere. Test og vurderinger er derfor viden til os voksne, så vi kan støtte barnets udvikling bedst muligt.



Isbjergmodellen

Godt udviklingsarbejde med børn på det specialiserede område handler om at være god til at gætte; at gætte på hvorfor et barn reagerer, som det gør, hvilke problemer barnet er optaget af, og hvordan det prøver at løse dem. Vores pædagogiske udforskning starter med et godt gæt. Vi får en ide om, hvad der kan være på spil, og hvordan ting kan hænge sammen, og så begynder vi at udforske den ide. Vi bør altid stille disse spørgsmål i vores arbejde:

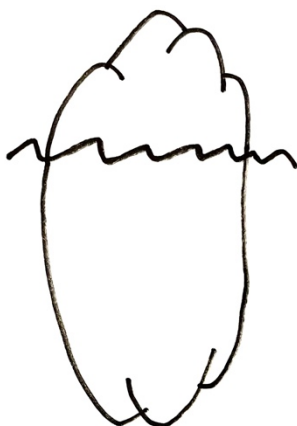
1. Hvad er udvikling for barnet, og hvordan finder vi ud af, hvad der er udvikling for barnet?
2. Hvordan finder vi ud af om dette er rigtigt for barnet, og om dette er udviklet?

Udviklingsarbejde handler derfor også om at udforske gætte og afprøve, om det holder vand. På den baggrund har vi

kvalificeret og udviklet Storebæltmodellen, der er beskrevet i det første kapitel:

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

For at blive gode til at gætte har vi brugt isbjergmodellen. Isbjerget er en metafor, hvor den specifikke adfærd (for eksempel problemskabende adfærd) er det synlige, som er over vandet, mens de tilgrundliggende vanskeligheder er under vandet og dermed usynlige for os.



Isbjergmodellen er en simpel metafor, der kan hjælpe os med at få øje på og snakke om, at der er forskel på barnets adfærd og årsagerne til adfærd. Det gav ofte nye tanker og input.

Måske bør vi give den enkelte elev noget mere luft.

Vi skal altid være varsomme med vores umiddelbare tolkninger af andre menneskers motiver. Isbjergmodellen hjælper os til at skille adfærd og vores tolkning af adfærd ad. Det har indskolingen skrevet følgende case om.

Case - Pædagogisk detektivarbejde

Skrevet af indskolingen

En dreng i klassen blev tiltagende udfordret af den fælles undervisning. Det blev forstyrrende, utrygt og uroligt for alle i klassen. Det har eskaleret over en længere periode, hvor han ”lukker af”, taler grimt og kan virke truende overfor de andre.

Drengen var samtidig meget svær at få ned igen.

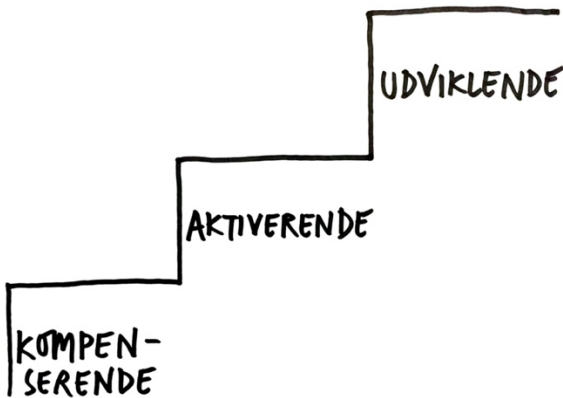
Vi er overbeviste om, at der er en række ting, som han har svært ved i forbindelse med fællesundervisningen, og at hans adfærd er hans forsøg på at løse sine problemer. Som en række af forsvarsmekanismer han bruger til at håndtere situationen. Vi vil gerne hjælpe ham til at få problemløsningsstrategier, der er bedre i den konkrete situation. Vi har en række hypoteser, som vi er i gang med at undersøge; er det lange sætninger, der forvirrer ham, eller kan han ikke håndtere, når han ikke er den bedste i klassen osv.? Vi har dog ikke nogen løsninger endnu, men vi er blevet nysgerrige på at se verden fra hans perspektiv, så vi kan skabe hypoteser om, hvad der rører sig hos ham. Som et pædagogisk detektivarbejde.



Isbjergmodellen gjorde det tydeligt, at hans forstyrrende adfærd egentligt var udtryk for problemløsningsstrategier. Vi skal i vores praksis være en form for detektiver, der udforsker og undersøger, hvad der er udvikling for barnet, og hvordan vi kan hjælpe barnet med denne udvikling.

Kompenserende, aktiverende eller udviklende?

Vi har fundet en traditionel inddeling af pædagogiske indsatser brugbar til at drøfte, hvad der er det rigtige for det enkelte barn. Den har form som en trappemodel, der vurderer om indsatser er kompenserende, aktiverende eller udviklende.



Kompenserende indsatser udføres, når barnet ikke selv er i stand til at tage vare på opfyldelse af egne behov. Formålet er at skabe trivsel eller livskvalitet. **Aktiverende** indsatser handler om, at barnet inddrages og støttes for at udføre aktiviteter. Formålet er at støtte med hjælp til at barnet kan gøre aktiviteten selv senere (Nærmeste Udviklings Zone). **Udviklende** indsatser er en samarbejdsproces med barnet,

hvor barnet udfører opgaver, og aktiviteter der er igangsat af lærer og pædagog. Formålet er, at barnet selv lærer at løse problemer og opgaver. Det er ikke finere, rigtigere eller bedre at arbejde på nogle af områderne. Vi kan have en tendens til at tænke, at alt skal foregå på det udviklende område, men det kan være farligt, hvis barnet ikke er parat til det. Det kan vi kun afgøre gennem dialog om, hvad der er rigtigt for det enkelte barn. Vi er dog etisk forpligtede til at drage omsorg for barnet ved at udfordre os selv på, om vi udfordrer barnet for meget eller for lidt. Vi ser et eksempel på denne type arbejde i nedenstående case:

Case – Poul har svært ved skift

Skrevet af Wandi Jakobsen

Poul har for det meste et dejligt frikvarter. Han kører på sin yndlingscykel eller graver og leger med lastbiler. Når frikvarteret er slut, går han hen mod døren og venter sammen med sine klassekammerater til døren åbnes. Når de voksne siger: I må gerne gå ind, slår Poul en voksen næsten hver gang.

Vi prøver at tale med Poul om, hvad er det, der gør, at han slår? Er du ked af det? Har frikvarteret ikke været godt? Poul ved det ikke.

Vi vælger at starte op med KAT-kassen og FACE-it. Når Poul laver sit "ansigt", viser han altid, at han har haft et godt frikvarter. Og når vi har KAT-kassen, viser Poul på barometeret, at han har haft et godt frikvarter - for det meste ligger han på en 10'er. Igennem samtalen får Poul sagt, at han

er rigtig glad for at holde frikvarter, og han derfor bliver sur, når frikvarteret er slut. Derfor får han lyst til at slå en voksen.

Poul kan ikke fortælle i situationen, hvad der gør ham sur. Hans måde at vise og bede om hjælp er i situationen at slå en voksen.

Her har KAT-kassen været et rigtig godt redskab for ham, da han godt kan fortælle, hvad der gør ham ked, glad eller sur ved hjælp af forskellige ansigter. Ved hjælp af samtalen slår Poul ikke mere.

Han havde samme udfordring i spisesituationen. Når han var færdig, bøvsede han. Vi talte med ham om, at her bøvs er vi ikke. Det hjalp ikke. Igennem samtalen konstaterede vi, at Poul har svært ved skift og at vente. Vi øvede, at han kunne sige, at han var færdig. Og når han var færdig, skulle han gå ud at holde frikvarter. Hver dag siger Poul: ”Jeg er færdig”. En voksen siger: ”Det er fint, Poul, du må gerne tage overtøj på og gå ud at holde frikvarter.”

Vi har særregler for nogle børn - Poul kan ikke vente på de andre endnu, men han er nået langt. Vi fandt ud af igennem samtalen og observation, at skift og ventetid var svært for Poul. Derfor er det vigtigt, at han ikke skal sidde og vente 10-20 minutter på, at de andre er færdige med at spise. Det er uhensigtsmæssigt både for ham og de andre børn. Vi fik hjælp udenfor vores team til at komme ind og observere. Da det til tider kan være svært at se, når man selv mener, at man har prøvet alt. Vi skal se barnets potentiale, så han eller hun har mulighed for at opnå den optimale udvikling. Det gør vi ved at arbejde i nærmeste udviklingszone. Her har vi gjort det ved, at

Poul hver uge har KAT-kassen sammen med en voksen og her har mulighed og er tryk ved at fortælle, hvad der er godt, og hvad der er svært.



I den følgende case er der ligeledes arbejdet grundigt med at tage barnets perspektiv og arbejde med udvikling på barnets præmisser.

Case – Når udviklingen ikke er lineær

Skrevet af Tina Bonnie Jacobsen

En dreng med diagnosen infantil autisme har altid været tilknyttet vores skoletilbud. Han har tidligere haft fulde skoledage i indskolingen og været i trivsel med dette. En begyndende pubertet gjorde, at drengen fik det svært på flere parametre. Han blev udtrættet af skoledagen, som hurtigt blev gjort til kortere skoledage. De kortere skoledage blev til færre skoledage, da han havde svært ved at være i det sociale med de andre elever i klassen. Færre skoledage blev til flere fridage, for at han kunne lade op til at komme i skole. Selv med mange justeringer på mange forskellige niveauer, og hvor vi hele tiden havde ham og hans forældre med på råd, var der ikke rigtigt noget der lykkedes eller virkede. Det der kunne virke den ene dag ville den næste dag falde fuldstændig til jorden.

Vi forsøgte at lave en meget stringent struktur, som hele tiden blev understøttet af piktogrammer for at guide ham bedst muligt gennem dagen. Men selv med vores struktur,

piktogrammer og guidning kunne vi ikke tage højde for udefrakommende indtryk, som fx at møde en anden elev på trappeopgangen eller en ikke kendt voksen som velmenende sagde godmorgen på sin vej til nogle andre elever.

Han fik mørke og selvskadende tanker om at gøre noget ved sig selv eller komme til at gøre noget ved andre, hvilket gjorde ham endnu mere ulykkelig. Han sagde: *Jeg er en dårlig dreng, jeg ved godt, at jeg er en dårlig dreng.* Hjemme forsøgte han flere gange om dagen, at stikke en gaffel ind i stikkontakten for at få stød.

Han havde faste tirsdagssamtaler på sin bopæl med en lærer, som havde fulgt ham siden 0 klasse. Samtalerne var hans frirum, hvor han sammen med sin kontaktlærer havde opbygget en unik fortrolighed. I disse samtaler satte han ord på, gennem sit tegnefilmsunivers, hvad der skete emotionelt inde i ham og udbredte fortællingen om at være i en verden, hvor alting hele tiden forandre sig, og hvor der måske ingen var til at passe på ham. Efter hver samtale havde kontaktlæreren supervision med en ekstern supervisor, som hjalp med at forstå og udfolde de mange budskaber i elevens udsagn.

Familien kæmpede deres kampe hjemme med en dreng, som skiftevis ville flytte, ikke leve, søgte trøst og kærlighed for at være afvisende og vred det næste øjeblik. Teamet på skolen kæmpede med at justere sig efter drengen, tage på gåture ud i en skov, lave piktogrammer, finde materialer på passende niveau, være rammesættende, imødekommende, struktureret og forsøge at invitere ham ind i klassefællesskabet.

Vi tog bittesmå fragmenter fra alle forløb, som havde været positive for drengen. De fragmenter, som var så små, at man

ved første øjekast ikke gav dem bærende værdi. Hvad var det egentligt drengen fortalte os, som virkede for ham?:

- Gåtur i skoven
- Samtalerne på bopælen
- Piktogrammer
- Struktur
- Relationen til de voksne
- Tegnefilmsuniverset
- Særinteresserne

Hvad virkede ikke?

- Komme ind på skolen sammen med alle andre elever
- Være i klasserummet med andre børn
- Mængden af sanseindtryk på en skoledag
- Turen frem og tilbage i taxa

Vi fokuserede nu kun udelukkende på de elementer, som skabte glæde for eleven. Det blev besluttet, at han ikke længere skulle fysisk ind på skolen, men at man på skolens område rent faktisk havde indkøbt en skurvogn, hvor tanken var, at udskolingen skulle lave projekter. Denne skurvogn blev omdøbt til en campingvogn og blev indrettet som et alternativ læringsrum fremfor det fysiske klasseværelse inde på skolen. I campingvognen blev der lavet dagsprogram med piktogrammer, og fagene hed ikke længere ADL, Natur/teknik og dansk, men i stedet campinglivet, campinghaven og historier om dette. Drengen var med til at indrette campingvognen og kunne sætte sit helt eget og særlige præg på det nye læringsrum. Når han kom til skolen, var det aftalt, at han kom efter et frikvarter og gik ind af en låge i skolegården, så mødte han ikke andre elever eller voksne, men kunne gå direkte til campingvognen.

Måske fører alle veje til Rom, men nogle gange fører disse veje igennem en skov og en campingvogn først. Med de nye tiltag oplevede vi en dreng med mere glæde og energi til dagen. Forældrene fortalte, at for første gang, når de lavede deres ugeskema, var der oprigtig glæde at spore hos drengen. Han kunne næsten ikke vente med at komme ud og gå i skoven eller med at komme ud i campingvognen. Denne spontane glæde havde forældrene aldrig tidligere oplevet i forhold til hans skolegang.

Vigtigst af alt det virker til, at drengen igen er i en positiv trivsel, og de mørke tanker er for en stund helt væk.



Vi afslutter dette kapitel om progression og udvikling med en sidste case, der beskriver hvordan vi har arbejdet med kompenserende støtte til en dreng.

Case – Kompenserende støtte til Allan

Skrevet af Bea Michelle Rosenørn Bøgelund

Allan kommer ofte til at råbe meget, gentage det samme ord meget højlydt, rive, nive og lignende uhensigtsmæssig adfærd over for personale og elever. Dette kan ske af mange grunde bl.a. ved glæde, træthed, nogle der kommer ind i rummet, et øjeblik uopmærksomhed og meget andet. Dette er både udfordrende for de andre elever, voksne og ikke mindst eleven selv. Det medfører også øget negativ kontakt på gangene på skolen, da andre ikke kunne forstå adfærd og en øget negativ

kontakt mellem ham og personalet. Adfærden har derfor været drøftet på flere teammøder, hvor vi berørte nogle af følgende dilemmaer:

- Hvordan støtter vi Allan i at kunne deltage mere i klassen og for hvis skyld?
- Hvordan kan vi se adfærden på en anden måde, samtidigt med vi passer på os selv i det?

Grundlæggende ser vi, at han har et ønske om at deltage i undervisningen, være social og deltagende i fællesskabet på sin egen måde. Vi anskuer også noget af adfærden, som et middel til kommunikation, da Allan har meget begrænset talesprog og kommunikerer via billedsymboler og enkelte ofte repetitive ord. Vi ser ligeledes adfærden som meget impulsstyret.

At arbejde med elever, som fysisk kan gøre ondt på en, kan være udtrættende i længden og lede til forræelse. Derfor er det essentielt, at vi i fællesskab har strategier til at afhjælpe dette på en hensigtsmæssig måde, så en forrået adfærd ikke får fat. Det er dog vigtigt at turde sige det højt for at kunne forbedre situationen, selvom det er sårbart også som fagperson.

På baggrund af det udformede sig blot flere spørgsmål. Hvis Allan råbte:

- Hvornår skete det?
- Hvad kunne være en forklaring på adfærden?
- Hvad kunne vi, som personale gøre anderledes for at mindske adfærden?
- Kunne vi ændre rammen eller miljøet omkring eleven?

Vi begyndte at se bag om adfærden med udgangspunkt i den hjerneskade, og de funktionsnedsættelser eleven har. Eleven har massive kognitive- og eksekutive funktionsnedsættelser, hvilket bl.a. bevirker, at eleven har stærkt forringet impuls kontrol. Eleven har ligeledes en søvnforstyrrelse og epilepsi, hvilket gør, at eleven ofte er træt, men ikke kan finde ro. Vi undrede os sammen, om kravene vi stiller Allan i virkeligheden var for høje?

Det blev efter flere drøftelser aftalt, at en fra teamet skulle samle erfaringer og ideer i et skriv. Der blev derfor udformet en plan med konkrete kompenserende strategier for, hvad vi skulle gøre for at understøtte eleven til at få en bedre hverdag. Denne plan var meget konkret. Vi skrev fx:

- Sæt dig på Allans venstre side
- Hav fokus på din positionering i rummet. Både i stående og siddende stilling. Dette minimerer antallet af krads, da Allan kradser med højre hånd.
- Hold afstand, når du går forbi Allans bord. Allan kan få impuls til at kradse efter personen, der går forbi. Derfor hold afstand.
- Tag initiativ til kontakt med Allan på en mere hensigtsmæssig måde. Igen vær opmærksom på positionering i rummet, det er vores ansvar ikke at sætte Allan i situationer, hvor Allan får revet os, hvis det kan undgås.
- Flyt dig væk det er vores ansvar at flytte os, når Allan ikke kan styre impulserne og får kradset.

Stille og roligt begyndte handlingerne at forandre sig i praksis. Ved at have fælles aftaler der indebærer, at vi kunne minde

hinanden om fx at flytte os væk, understøtter vi kontinuerligt, at vi fastholder strategierne. Allan kan nu være mere i klassen og bliver mødt mere hensigtsmæssigt rundt på skolen. At have opnået, at han kan indgå i højere grad, er stort.



Casen er et godt eksempel på, hvor detaljeret og grundigt, der skal arbejdes, når vi arbejder kompenserende.

KAPITEL 5 - FORÆLDRE

Jeg havde egentligt håbet, at der var et værktøj eller et redskab til at skabe godt samarbejde med pårørende. Men jeg har fundet ud af, at der ikke er en hammer. Det kræver at jeg kaster mig ud i det og slipper kontrollen⁵⁸

Forældresamarbejde på det specialpædagogiske område er et komplekst felt, der kan indeholde mange udfordringer. Vi har arbejdet med disse udfordringer. Vi har sammen reflekteret både over udfordringer og situationer, hvor vi er lykkedes godt med samarbejdet. Udfordringer og erfaringer med forældresamarbejde er beskrevet i dette kapitel, og en lang række cases er desuden beskrevet i bilaget om

⁵⁸ Udtalelse fra pædagog på diplomuddannelse i pårørendesamarbejde 22.3.19. Dette kapitel er skrevet med udgangspunkt i upubliceret artikel "Den professionelle kompetencer til samskabelse" af Sune Bjørn Larsen, Stine Krigger og Lene Møllgaard

forældresamarbejdet. Som indledning på dette kapitel beskriver vi en række udfordringer i forældresamarbejdet.

Kompetence og ansvar i forældresamarbejdet

Det kan ikke afklares én gang for alle, hvem der har ansvaret for hvad i forældresamarbejdet. Det er nødt til at blive aftalt, afstemt og forhandlet løbende. For samarbejdet handler om den enkelte forældres præferencer for kommunikation, den enkeltes bekymring, barnets behov og ikke mindst vores egne præferencer, faglighed og praktiske muligheder i forhold til tid og overskud. Denne kompleksitet og uforudsigelighed er en konstant udfordring for medarbejdere i dette område. Nogle af disse elementer ses tydeligt i den følgende case:

Case - Den velforberedte mor

Skrevet af indskolingen

Vi har et samarbejde med en mor, som var utroligt velforberedt, da hendes pige startede i skolen. Hun havde lavet en masse materiale om, hvordan hun skulle gå i skole, og hvad der skulle ske.

Da vi havde lavet vores første statusbeskrivelse og sendt den til hende før vores møde, valgte hun at sende 2 hele sider tilbage til os med undren og refleksioner over, hvad vi havde skrevet.

Vi var lidt nervøse før samtale, og da moren kom til samtale, kunne vi se, at hun også var nervøs over, hvordan vi mon havde opfattet hendes brev. Vi havde heldigvis sat os ned og reflekteret over, hvad var det moren ville, og hvordan vi kunne gribe det an. Så vi var helt rolige, og fortalte at det var dejligt at høre, hvad hun tænkte, at det var helt okay, at hun havde

skrevet til os, og at vi gerne ville forklare og snakke med hende om, hvad vi havde skrevet. Vi kunne se, at hendes skuldre kom længere og længere ned under samtalen.

Hun kom fra et samarbejde med en anden institution, hvor hun havde mistet tilliden, og det skulle vi lige bygge op sammen med hende. Nu er vi et helt andet sted i samarbejdet, og vi oplever, at hun stoler på os.



Derudover oplever mange medarbejdere, at de mangler uddannelse og er uforberedte på forældresamarbejdet. De kan føle sig kritiseret og overrumplet over samarbejdet. Følelsen af inkompetence er faktisk velbelyst. "Nye pædagoger kan ikke det, de skal. Nyuddannede pædagoger er gode til børnenære opgaver. Men samarbejdet med forældre, psykologer og lærere halter, viser ny rapport"⁵⁹.

Dette kan desværre resultere i konfliktfyldte problematiske forløb, som Lund har forsket i og beskrevet. "Der er noget galt med forældrene eller i familien, som er skyld i elevens dårlige opførsel eller problemer i skolen, og forældrene pålægges ansvaret for at løse/genopdrage barnet hjemme. Dvs. problemet eksporteres ud af skolen og ind i familien"⁶⁰. Og dette sættes helt på spidsen med spydig skarphed her: "Man kan også fralægge sig ansvaret ved at ringe hjem til

⁵⁹ Politiken 16.9.19

⁶⁰ Gro Emmertsen Lund, 2018

elevers forældre. Hvis vores eneste intervention består i at ringe til hjemmet, er det nok, fordi vi ikke ved, hvad vi ellers skal gøre. Forældrene ringer jo ikke til skolen, når eleven opfører sig dårligt derhjemme”⁶¹.

Så galt oplevedes det dog ikke på Storebæltskolen. Langt det meste samarbejdet går rigtigt godt. Men når vi som professionelle fagpersoner, indimellem må minde hinanden om, at forældre og pårørende er ressourcer, så er det nok, fordi vi ofte ser dem som det modsatte. Vi har en ureflekteret tendens til at se pårørende som besværlige, forstyrrende og belastende. Vi bilder os ind, at de nok er i krise og ikke ved bedre, og at vi skam lytter til dem og rummer dem. Men sandheden er nok nærmere, at vi ofte ikke helt ved, hvad vi skal stille op med dem og det, de siger. Vi frygter måske, at hvis vi skal tage pårørende rigtigt alvorligt, så mister vi kontrollen over, hvem der egentligt bestemmer. Så kan det være nemmere at tage styringen og argumentere med vores faglighed. Dette ville Storebæltskolen gerne blive klogere på, og derfor har vi stillet os selv følgende spørgsmål:

Hvordan kan vi forstå og udvikle vores arbejde med forældrene?

Arbejdet med spørgsmålet kræver, at vi skaber løsninger og processer sammen med de pårørende. Det kræver, at vi slipper kontrollen, og at vi trækker på andre kompetencer, end dem vi

⁶¹ Bo Hejlskov Elvén, 2013

er vant til. Artiklen fokuserer på de vanskeligheder og den kompleksitet, der er forbundet med at være forældre til børn eller pårørende til voksne, der har behov for hjælp af kommunen.

Vi, de professionelle; de, forældrene

Vi har oplevet utallige forældre, som kæmper en kamp ikke bare for at få hjælp til deres barn, men ganske simpelt for "bare" at kunne finde rundt i 'systemet'. De føler sig fanget i et system, som synes umuligt at navigere i – uagtet om man er ufaglært, faglært eller akademisk uddannet. Selv vi professionelle har svært ved at navigere rundt i systemet, selvom man ellers skulle mene, at vi havde de nødvendige faglige og erfaringsmæssige forudsætninger og kvalifikationer. Med systemet referer vi både til de organisatoriske strukturerer i kommunerne og til de bærende lovgivninger. Kommunerne er organiseret forskelligt; de handler og udøver lovgivningen forskelligt, og hver sagsbehandler er forskellig. Systemet til håndteringen af sociale sager, er en jungle at navigere i.

Som udgangspunkt ønsker alle forældre og pårørende de bedste indsatser for dem selv og deres nærtstående. Problemet opstår, når de professionelle og pårørende ikke er enige om hvilken indsats, der er bedst for deres barn. Når der ikke er enighed, ser vi ofte, at der opstår en kamp mellem "os" og "dem" – mellem pårørende og systemet. Kampen for barnet kan blive erstattet af en kamp mod "systemet".

I stedet handler det om, at vi forsøger at skabe rammer for, at pårørende kan bevare indflydelse i deres pårørendes liv og kan deltage aktivt både i deres og i institutionens liv. Men i praksis er det vanskeligt og kræver stort mod. Det kræver, at vi giver slip på magt og kontrol, som præger mere traditionelle tilgange til, hvad det vil sige at være professionel.

Når vi lytter til de pårørende og tager dem alvorligt, så er vi også nødt til at udfordre vores egne antagelser om, hvad der er rigtigt og forkert og at ændre vores institutionaliserede vaner. Når vi skal kigge kritisk på vores egne antagelser, så er det ikke bare noget, som vi vælger at gøre, for vi kigger på vores egne antagelser med vores egne antagelser. Det er derfor, refleksivitet er vanskeligt. Det har professor Chris Mowles skrevet om:

Hvor refleksion er en proces, hvor vi løsgør os fra den umiddelbare erfaring, indebærer refleksivitet en anden dimension, nemlig at vi "bøjer vores" tænkning tilbage på sig selv og sætter spørgsmålstejn ved vores egen rolle i at tænke over vores tænkning"⁶².

Vi er måske bange for at lave fejl, og vil ikke hænges ud overfor hverken kollegaer, organisation, sociale medier eller i pressen. Og så tyer vi til forklaringer som "det er jeg nødt til at spørge en jurist om", og "jeg kan desværre ikke udtale mig om

⁶² Mowles, 2015, side 60-61

enkeltsager”, eller ”det er desværre ikke mit område”. For den professionelle er fordelene ved dette formelle sprog, at vi følger reglerne og ikke bliver ansvarlige for fejl, men ulempen er, at vi ikke lytter og tager ansvar for det menneske, vi står overfor.

Det er en samfundsmæssig og institutionel diskurs, at den professionelle ved bedst. Det forventer barnet, borgeren, de pårørende og det professionelle system. Så hver gang vi sætter spørgsmålstegn ved vores egen ”ekspertviden”, og i stedet inddrager den pårørende, føler vi måske, at vi risikerer at fremstå som inkompetente og utilstrækkelige. Det kræver et nuanceret ”oversættelsesarbejde” af formålet og intentionen med inddragelsen. Ved samskabelse udfordrer vi altså ikke bare vores egen professionalisme, men en institutionaliseret tankegang og stærk kultur omkring det pædagogiske, psykologiske og psykiatriske ”behandlings-”system. Det truer vores profession, og vi vil rigtig gerne agere professionelt i vores arbejde. Vi vil rigtig gerne være dygtige og fremstå kompetente.

Forældrene er de eneste gennemgående personer i børnenes liv. Forældrene kender historikken og fortællingen om børnene: det, som er gået godt, og det som ikke er lykkedes. Forældrene bærer rundt på en kæmpe vidensbank, og den skal vi være opmærksomme på.

For de professionelle er der oftest tale om et professionelt samarbejde, men for forældrene er der langt mere på spil; det er den emotionelle relation til deres barn. Vi har netop arbejdet med den emotionelle side for at forstå og udvikle forældresamarbejdet.

Sorgens sprog

Hanne Gullestrup har skrevet at forældresamarbejdet ofte er rodet ind i ønsker om kontrol og skyld, meningsløshed, angst, vrede og aggressivitet⁶³. Dette er beskrevet grundigt i den følgende case.

Case – Forældresamarbejde og sorg

Skrevet af Louise Flensted

Som ansat på en skole møder man mange forskellige forældre, alle med forskellige baggrunde, alder, køn, kulturer mm. Samme brede skare af forældre, som alle andre steder, men denne gruppe af forældre har en ting mere med sig i rygsækken. Sorgen.

Forældre til børn der går på en specialskole bærer på en sorg. For når man er forældre til et barn med særlige behov, er der en iboende sorg i en, en sorg som man lever med. En sorg over at det barn man drømte om, ikke var det, man fik. I et digt fra filmen ”Rejsen”, beskrives det at vente et barn, som at planlægge en drømmerejse til Italien. Man planlægger og forbereder sig. Men flyveren lander i Holland. En helt anden destination end man havde planlagt. ”Med et brister drømmen, man har mistet drømmebarnet”, som Gurli Fyhr beskriver det i bogen ”Den forbudte sorg”

Og et nyt liv skal begynde på den nye destination.

Det er denne forældregruppe, vi som fagpersoner møder som ansatte på en specialskole. De forældre som har fået et barn, der

⁶³ Gullestrup, 2017

var anderledes end det, de havde forestillet sig og drømt om. Sorgen går ikke over, den lever man med. Den lever forældrene med. Man kan ikke tale om forældre til børn med handicap som en samlet klump, de er forskellige. Men de lever alle med sorgen i en eller anden grad.

Nogle børn har et ujævnt søvnmønster, sover måske ikke ret meget om natten, nogle har epilepsi, nogle er på grund af deres store plejebenhov døgnets 24 timer flyttet på bosted. Endnu en følelse af sorg, skyld og skam rammer forældre i sådan en beslutning.

Nogle børn og unge på en specialskole har qua deres handicap måske svære levevilkår. Nogles udvikling stagnerer, nogle lever måske ikke til de bliver voksne. En erkendelse og frygt som forældrene bærer med sig. Tænk ikke at vide om dit barn lever til dets næste fødselsdag. Ved hver milemispæl mindes forældrene om, at deres barn er anderledes.

Forældrene til børn og unge på en specialskole har mange kasketter på. De skal kunne navigere i mange arenaer, som de ikke kendte før. Pludselig er der en masse professionelle som får indblik i deres liv. Sagsbehandlere, fysioterapeuter, lærere, pædagoger mfl. Og vi som ansatte på deres barns skole, er også en del af systemet, som de møder nogle gange med skepsis andre gange med tillid.

Med ovenstående i tankerne, er det forståeligt, at vi møder nogle forældre, som er trætte, hudløse, grådlabile, vrede, frustrerede, stressede og pressede. Fx er det ikke ualmindeligt at forældre til børn med epilepsi har PTSD lignende symptomer.

Jeg har igennem en del år, hørt mig selv forvare og forklare kolleger og studerende om sorg og kriseteorier i forbindelse

med vores forældresamarbejde. Dette da jeg ofte er stødt på manglende forståelse og rummelighed, når forældre reagerede anderledes eller voldsommere end forventet, ved fx at blive udadreagerende, vrede, grædende eller andet, over noget den professionelle anså som værende en lille ting. Eller at stille sig undrende over forældrenes valg og beslutninger.

Jeg har set mig selv som værende rummelig og vidende på dette felt med netop denne målgruppe af forældre. Derfor ramte det mig også ekstra hårdt en helt bestemt dag, da et forældrepar kritiserede min faglighed.

En familie til en elev, hvor jeg har lagt oceaner af timer i et samarbejdsnetværk, brugt vanvittig mange timer på at producere materialer, læse litteratur, undersøge mm kaldte mig engang for uprofessionel. De skrev det i en mailtråd, hvor alle os som har med barnet at gøre, kunne læse det. De skrev det som svar, da jeg havde udtrykt min enighed i det som to konsulenter udefra, en neuropsykolog og en audiologopæd, vurderede om deres barn. Det var hård læsning for forældrene - ingen tvivl om det. Det ændrede dog ikke på min og mine kollegers faglige vurdering.

Min professionelle vurdering var den samme som deres, at jeg tilsluttede mig deres vurdering, fik dem til at føle, at vi ikke var på samme hold. En stor sorg ramte dem.

Jeg gik en rum tid og tumlede med stemplingen som uprofessionel. Jeg synes absolut ikke den havde noget på sig, og fik opbakning fra min ledelse og kolleger. Vi havde alle samme faglige vurdering. Men jeg havde været den, der var budbringeren af det nedslående. Det var mig, de vendte vreden imod.

Jeg og teamet omkring eleven havde supervision, og der blev også holdt samarbejds møder med forældrene. Hele samarbejdet var lidt svært i den tid.

En dag faldt femøren på plads for mig, at de havde kaldt mig uprofessionel, når det var det modsatte af, hvad jeg var, havde det ramt mig så hårdt, fordi jeg havde taget deres sorg på mig. Jeg tog del i deres sorg og jeg følte mig ramt, når jeg jo netop knoklede så meget for deres barns trivsel og udvikling. For det gør vi også som professionelle. Vi knokler, vi giver ikke op. Vi kæmper for barnets udvikling. Vi finder nye veje. Vi ser på muligheder frem for begrænsninger. Men det så forældrene ikke lige der, for de var ramt af en ny sorg.

Ved hjælp af supervision og selvrefleksion, fik jeg stille og roligt samarbejdet tilbage på et andet spor, et spor hvor sorgen er deres, og jeg rummer dem, men ikke tager sorgen fra dem, for det kan jeg ikke. Men jeg kan rumme dem, sådan er man rigtig professionel i arbejdet med forældre som, har børn med særlige behov. De ved nu, at vi er på samme hold.



Som afslutning på dette kapitel om forældresamarbejdet vil vi præsentere en beskrivelse som et team har lavet efter vores fælles udforskning i hele projektet. Det er en række refleksioner om og intentioner til samarbejdet med forældre. De kan bruges af andre teams som udgangspunkt for en drøftelse af, hvad der er vigtigt for jeres eget team.

Case – Udvidet Forældresamarbejde

Skrevet af Casper Pilgaard Callesen, Katja Andersen, Alaa-Aldin Chehayber, Eva Ahmad Abd El-Hafiz og Malthe Striberg

På Storebæltskolen arbejder vi meget intensivt med det udvidede forældresamarbejde. Det kan forstås som værende os, der giver os lidt ekstra, for at gøre samarbejdet konstruktivt og fyldestgørende.

For at kunne gøre arbejdet konstruktivt med forældrene finder vi det meget vigtigt at kunne sætte sig ind i forældrenes situation omkring barnet og møde forældrene, hvor de er. Vi oplever mange forældre komme med deres tanker og oplevelse fra hjemmet, med ønsket om at dele det, der kan være svært for dem, med en gruppe mennesker, der forstår dem og deres udfordringer.

Den gode kommunikation består i samtalen mellem teamet og hjemmet og bliver bærende for det samarbejde, der skal finde sted de mange år, barnet går her på Storebæltskolen.

For at kunne arbejde med den gode samtale, er det vigtigt at man opbygger en relation til forældrene, der er præget af respekt, forståelse og fordybelse. Det handler om at være menneskelig i mødet med forældrene. Dette gør sig specielt gældende med vores målgruppes forældre, da de oplever en hverdag som de langt de færreste mennesker forstår. Det skal forstås således, at vi som fagpersoner, som til dagligt arbejder med elever med specielle behov, har et professionelt indblik i hvordan omgangen med diagnosticerede børn er. Denne hverdag som forældrene også gennemgår på daglig basis. Grunden til at samtalen med forældrene bliver så vigtigt er, fordi de ofte har brug for at tale med nogen, som forstår dem og kan sætte sig ind i deres udfordringer. Mange familier kan have gode og nære venner, men det er ikke sikkert, at vennerne helt

forstår, hvad familien går i gennem, og i nogle tilfælde kan det endda være, at det familien gennemgår har kostet dem nære venskaber.

Det kan med andre ord betyde, at vi måske ender med at være nogle af de få mennesker, ud over folk på sygehuse og diverse andre steder, som de kan tale med omkring deres hjemlige problematikker omhandlende deres barns liv.

Vi skal altså i samarbejdet med forældre kunne sætte os i deres sted og tale ud fra det. Vi skal være rummelige i samtalen og have forståelse for deres situation.

For at styrke det gode samarbejde har vi fundet det mest effektivt altid at tilpasse vores krav til forældrene. Nogle familier har flere ressourcer end andre, og det skal vi som professionelle have en forståelse overfor.

Forældre/familier er forskellige og skal derfor også mødes forskelligt. Nogle familier kræver mere end andre, og vi skal være fleksible i tilgangen til forældrene og deres familie for at kunne hjælpe dem på en måde, der tilgodeser dem og deres barn.

Eksempler på dette kunne være et forældrepar, som begge har deres egne diagnoser og derfor ikke har overskuddet til at tjekke beskeder på Aula, eller på andre måder engagere sig hundrede procent i deres barns skoledag.

Når man møder forældre som disse, er det vigtigt, at vores forældresamarbejde bliver udvidet, og at vi giver os ekstra for at hjælpe dem.

En måde man kan yde en ekstra hjælp, er regelmæssig kontakt over telefonen, da man her kan være sikker på, at kommunikationen er der, og ikke bliver overset i en besked på nettet.

Har man med kognitivt udfordrede forældre at gøre, er det ligeledes heller ikke brugbart at være strenge lige med det samme, da man skal have oparbejdet en god relation først. Hvis man stiller for mange krav til et par forældre, der allerede at yderest pressede på grund af en svær hverdag, risikere man at tabe relationen til de forældre. At tabe relationen til forældre er yderest u hensigtsmæssigt, da denne relation bærer meget værdi for barnets skolegang. Det gode eller dårlige forældresamarbejde smitter nemlig af på barnet, da diskursen i hjemmet ofte følger barnet med i skole. Med andre ord vil vi gerne have at forældrene taler godt om os voksne på skolen fordi det smitter af på deres børn.

Vi møder derfor forældre hvor de er og så tilpasser vi krav undervejs, for så at kunne hjælpe/korrigere når tiden og relationen er passende til det. Det kræver eksempelvis en god relation til en forælder, før man fortæller om en situation i hjemmet, vi mener ikke gavner deres barn.

Vi prøver så vidt muligt prøve på at gøre forældrene til medspillere i deres barns skoledag. Jo mere autonomi vi kan give til forældre, uden at de tager styringen, jo bedre. Når forældre deltager og engagerer sig i deres barns skoledag, oplever vi at samarbejdet bliver bedre og mere fyldestgørende. Vi har gode erfaringer med blandt andet at lave et ugentligt brev med en lille tekst omkring ugen, der er gået, samt nogle billeder af de aktiviteter vi har gennemgået. Dette brev bliver både uploadet på aula og printet fysisk og lagt i elevernes tasker.

Dette ugebrev med billeder bliver et samtaleværktøj i hjemmet, hvor familierne kan tale med deres børn omkring det, de laver i skolen, samtidig med at vi holder forældrene opdateret på, hvad vi går og laver med deres børn i de mange timer, vi har dem hos os.

Mange af vores elever har en begrænset arbejdshukommelse og kan derfor ikke huske alle detaljer fra en uge. Når forældre har mulighed for tale med deres børn omkring skoledagen, kan de være med til at tale skolen op som en positiv ting over for deres barn. Den positive samtale omkring skolen er med til at øge motivationen til at gå her.

Regelmæssig kontakt som eksempelvis ugebrev, hvor familien får lidt info omkring, hvad deres børn har lavet i løbet af ugen er altså en utrolig god ting.

Som i de fleste tilfælde er det vigtigt at have enighed i teamet omkring måden, man arbejder på. Dette gør sig også gældende i forældresamarbejdet. Der skal være enighed omkring, hvor meget man vil holde forældrene i hånden, og hvor meget man skal hjælpe forældrene med, samt hvilke forældre der skal have meget hjælp, og hvilke der i mange tilfælde kan klare sig selv. Når man taler om, at vores børn er udfordrede, så må vi også have forståelse for at nogle forældrene også er udfordrede, og derfor kræver ekstra støtte (som nævnt i et ovenstående afsnit).

Der må ikke være for høje forventning til forældrene, da de jo har deres eget arbejde at passe i deres vågne timer, så det kan være en fordel, at man underretter og deler information løbende, selv hvis forældrene glemmer. Eller hvis forældre bare ikke er særligt ressourcestærke og bare kræver mere hjælp helt generelt.

I disse situationer skal man passe på, at man ikke generaliserer og lægger alle familier/forældre i den samme kurv og ud fra princip behandler alle på den samme måde. Man skal passe på med at blive for principbestemte, forstået på den måde, at man ikke BARE skal holde fast i princippet, fordi SÅDAN ER DET BARE. Man må ikke blive for firkantet i arbejdet med

forældrene, da vi er der for at hjælpe dem og for at kunne hjælpe dem, må vi først forstå dem, og i forståelsen af dem finder vi måde at arbejde sammen. Nogle forældre kræver bare mere end andre.

Det er derfor vigtigt, at man i teamet har en enighed omkring, hvilke principper der er værd at holde fast i, og hvilke man skal kassere.

Enighed i teamet er afgørende for alt arbejdet, det gør sig også gældende i forældresamarbejdet.

Hvis man i teamet holder hårdt fast i princippet om, at forældrene selv må opsøge informationer, så taber man nogle at forældrene i processen, og det går ikke rigtig ud over dem men deres barn. Hellere holde forældrene meget i hænderne og gå den ekstra mil for at gøre det nemt for dem, frem for at forvente de skal kunne alting på egen hånd med risikoen for, at det går ud over vores elever.

Som skole har vi en fastansat tolk, der kan samtale med alle vores arabisktalende familier. Det har vist sig yderst gavnligt, da denne gruppe af familier er stigende i skoleområdet. Vores tosprogede familier finder det trygt at møde vores tolkende kollegaer, da de kan forstå hinanden ud fra et kulturelt perspektiv.

Det hjælper også med overleveringen af beskeder, da de fleste af vores kollegaer kommunikerer på dansk, hvilket er svært at forstå for de tosprogede familier. At have en tolk der kan tale ind i deres sprog, er med til at skabe transparens hos familierne og giver tryghed.

For vores muslimske familier er det også trygt, at vi har nogle tolke, der kan forstå alt de kommunikerer. Det giver familierne en tryghed i forhold til, at de ved nogen kender til blandt andet

skikke og traditioner i eksempelvis den muslimske tro. Etniske familier er heller ikke altid fortalere for at have deres børn på specialskoler, da det tit at koblet sammen med noget negativt. Når vi har gode tolke på skolen, der på deres modersmål kan forklare meningen og vigtigheden i, at deres barn er hos os, oplever vi flere arabiske familier sænke skuldrene, når de opdager vi tager hånd om dem på den bedste måde muligt.

At have den SAMME tolk ansat på skolen, så forældrene hele tiden kan læne sig op af en kendt person, der kender til skolens kultur, og måden vi gør tingene på er også utroligt gavnligt. Den faste tolk kender også til skolens årshjul og kan besvare mange spørgsmål på kort tid som en ekstern tolk aldrig ville kunne svare hurtigt på.

Konklusion af det udvidet forældresamarbejde

Man skal altid have enighed i teamet omkring måden, man udøver forældresamarbejdet på. Det er vigtigt, at man er menneskelig, kan sætte sig ind i familiernes vanskeligheder og prøve på at guide og hjælpe uden at dømme. Man skal passe på med at være alt for firkantet i tilgangen til forældrene og passe på ikke at holde hårdt fast i principper, der ikke gavner hverken forældre eller deres børn, fordi ”sådan har vi altid gjort”.

Et udvidet forældresamarbejde indebærer, at vi som institution går den ekstra mil for at imødekomme vores forældre og deres behov, om det så betyder, at vi har en ekstra tolk til at gøre samtalen transparent, eller om det betyder, at vi skal ringe til forældrene hver uge for at give besked.

Det gode samarbejde opstår i relationen, og derfor bliver vores kerneopgave at skabe gode muligheder til fælles fordybelse i familiernes barn og deres liv i det hele taget. Jo bedre en relations des bedre et fælles arbejde.

I samarbejdet med forældrene handler det om at kunne optjene en masse plus point. Plus point kan være den gode samtaler, hvor der er en masse ros til deres barn. Plus point kan også være den gode samtale ved afleveringer eller afhentninger, hvor man vender situationen i hjemmet.

Bankkontoen som begreb handler om at have plus point nok til at kunne komme med noget, der er svært at tale om som eksempelvis forældrenes måde at håndtere ting i hjemmet eller lignede.



KAPITEL 6 – SAMARBEJDE PÅ TVÆRS AF KLASSER OG FAGLIGHEDER

Personligt føler jeg mig bedre tilpas på min arbejdsplads. Jeg har fået større forståelse for egen såvel som andres praksis.

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

På Storebæltskolen arbejder vi i mindre teams med et tæt og nærværende samarbejde. I vores teams, 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 udforskningen af egen praksis har blandt andet som formål at skabe en fælles faglig referenceramme, der giver mulighed for at optimere samarbejdet. Hvordan vi formår at forholde os til os selv og hinandens faglige styrker og

svagheder er afgørende for, hvordan vi i sidste ende løser den opgave, vi er ansat til.

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

Hvordan udnytter vi forskelligheder i alder, fag, klasser og faglige perspektiver til at skabe de bedste muligheder for børnene?

Det er selvfølgelig nemmere sagt end gjort for, når forskellige fagligheder og perspektiver skal samarbejde bliver det komplekst.

Kompleksitet opstår, når der er flere måder at iagttage den samme genstand eller det samme fænomen på. Det enkelte menneske eller den enkelte organisation kan ikke overskue alle muligheder og begivenheder⁶⁴

⁶⁴ Hansen, Steen Juul

Det er i mødet med andre fagligheder, vi udfordrer og udvikler vores forståelse af barnet. Dette møde fordrer anerkendelse i forståelsen af at tage andre mennesker alvorligt. Anerkendelse betyder nemlig, at alle skal stå ved deres holdninger og perspektiver – dog uden at hænge fast i eget perspektiv. Vi skal stå ved uden at stå fast. For vi skal også lytte til andre. Lærere skal stå ved deres lærerfaglighed, men skal samtidig lytte til pædagoger og fys, ergo, tale/høre, psykologer og andre. Det er faktisk en etisk fordring, som vi skriver mere om i denne bogs etik kapitel.

Vi har trænet vores evne til at arbejde med tværfaglighed, og vi har brugt dilemmadiagrammet, som også er beskrevet i kapitel 2. Vi kan anbefale at arbejde med følgende øvelse:

Procesøvelse om dilemmadiagrammet

- Vælg en typisk problemstilling i arbejdet med børnene
- Vælg to modsatrettede perspektiver (fx ift klassetrin eller faglighed)
 - To grupper får hver sit perspektiv
 - Udpeg værdien ved jeres eget perspektiv og udpeg bekymringen ved det modsatte perspektiv
- Fælles præsentation og diskussion af de to perspektivers værdier, bekymring og hvordan vi finder gode kompromisser.
- Fælles refleksion:
 - Hvad er vi inspireret til at gøre anderledes?
 - Hvad gør vi herfra?

Denne type af tværfaglig udvikling ses i følgende case.

Case - Opdeling af opgaver til pædagog og lærer

Skrevet af udskolingen

Vi har en pige, hvor hendes private liv fylder meget i skolen. Vi har derfor aftalt, at vi opdeler vores fagligheder således, at lærer tager sig af undervisningen og pædagogen tager sig af private og personlige samtaler, så pigen kan skille det ad.

Vi har løbende talt om, hvordan vi giver hinandens fagligheder plads, så det er tydeligt for pigen. Det er indlysende, at vi har forskellige kompetencer og styrker, som vi begge er afhængige af, og derfor fungerer arbejdsfordelingen super godt.



Det går dog ikke altid helt så let, som det kan ses i den følgende case.

Case - Uklare, diffuse og uoverskuelige planer

Skrevet af udskolingen

Vi har en pige med en meget omfattende og kompliceret beskrivelse af hendes handicap. Derfor har det været svært for os at kende hendes adfærd og dynamikker og svært for os at vide, hvad hun har brug for. Vi har ellers været nysgerrige af mange omgange, og der har været flere indsatser i gang for at udrede, afdække og hjælpe. Der har været indsatser fra tale/høre og fys/ergo. Men når vi stiller skarpt på, hvad vi egentligt ved

om hende – og om, hvad vi skal gøre - så er vi lidt usikre på hvad indsatserne har ledt til. Det er som om alt er lidt uklart og diffust og uoverskueligt omkring hende, og at det måske har afholdt os fra at tage fat med klare hypoteser og ideer om, hvad der er udvikling for hende. På den måde får vi ikke rigtigt prøvet noget ordentligt af.

Vi er derfor blevet nysgerrige på at opsøge viden og konklusioner omkring hende, så vi kan lægge en plan og få afprøvet flere indsatser og behandlingsstrategier tiltag med hende.



Der findes mange metoder og modeller til samskabelse og tværfaglighed, men til syvende og sidst er det afgørende, at vi har **viljen** til at lytte på andre perspektiver, og **evnen** til at bruge alle perspektiver, hvis vi skal arbejde tværfagligt og på tværs af klasser.

Der skal være mulighed for reel indflydelse for alle parter, og der skal være et reelt ønske om at blive beriget af de forskellige holdninger og tilgange. Når vi arbejder tværfagligt, skal vi værdsætte forskelle og uenighed.

Der er imidlertid mange barrierer for det tværfaglige samarbejde. Én barriere kan opstå omkring det monofaglige. Tværfagligt samarbejde kræver, at vi har stærke monofaglige perspektiver. Det er kun gennem forskellige tydelige interesser og faglige perspektiver, at vi får mange forskellige perspektiver

frem. Hvis vi ikke har stærke monofagligheder, kan vi ikke få stærk tværfaglighed, for så får vi ikke nok perspektiver med.

En anden barriere er, at vi ikke ved, hvor det fælles arbejde bringer os hen. En tredje barriere er, at det er møgbesværligt. Det tager nemlig lang tid at inddrage og lytte på andres perspektiver. Og det kan være meget forstyrrende, når andre siger noget, der ikke lige passer sammen med vores egen opfattelse af verden.

Tværfaglighed er en kompleks arbejdsform, hvor der er mange forskelligrettede interesser involveret. Det er afgørende, at vi får de forskellige perspektiver i spil, så vi har så mange som muligt, når vi skal finde løsninger. Det kræver, at vi skal sørge for, at relevante aktører er repræsenteret, så vi kan finde de fælles målsætninger, som alle kan arbejde for.

Vi skal også sørge for at få afstemt, at der er reel indflydelse. Der er ikke noget værre end at blive inviteret til et møde, og så finde ud af, at konklusionerne er lavet inden mødet er startet.

Skolevægning kan f.eks. ses som udtryk for social udsathed med pædagogens briller, eller det kan ses som manglende evner med den faglærtes briller. Dilemmadiagrammet fremhæver dilemmaerne og tvinger os til både at forholde os til dilemmaerne, de værdier der ligger bag og de løsninger, der udspringer af perspektivet.

Når vi har arbejdet med sager som dette, har de forskellige fagligheder drøftet deres bekymringer ud fra deres monofaglige perspektiv. Dernæst har vi sammen beskrevet de værdier, som disse bekymringer dækker over.

Den tværfaglige kunst består i, at værdierne bag bekymringerne (som typisk vil repræsentere forskellige faglige tilgange) skal sættes overfor hinanden, og deltagerne tvinges til at finde løsninger, hvor alle værdierne er tilgodeset.

Arbejdet med dilemmadiagrammet giver en større forståelse og større værdsættelse af andres fagligheder, og det giver flere og bedre løsninger. Dette ses i følgende case:

Case - Åbne ører for råd, vejledning og ideer

Skrevet af indskolingen

Vores bekymring gik på, om vi fik givet en dreng det han skulle, eller om vi var for hurtige til at trække ham ud af undervisningen ved at give ham pauser. Det var et dilemma, fordi vi ikke ville overbelaste ham socialt, men jo heller ikke ville skærme ham, så han ikke lærte sociale færdigheder og glæden ved andre mennesker.

Det tog vi op i supervision. Det gav os input om, at vi godt kan tage ham ud – endda endnu mere end vi gjorde. Det gjorde os sikrere i at tage fat i problemstillingen tidligere, så vi kunne tage det i opløbet. Så det nåede ikke at gå galt. Så vi lyttede til deres råd og ideer og gav ham en pause, når det var ved at gå galt. Vi var klar til at lytte til psykologen, fordi vi respekterer hans autoritet.

Vi tog det også positivt, at psykiateren sagde, at vi skulle huske at sige, hvad han skulle gøre i stedet for at sige, hvad han ikke skulle gøre. Den slags ved vi ellers godt, og det kan selvfølgelig være irriterende at få påpeget, men når det er sagt med anerkendelse, når det er tydeligt at vores problemstilling bliver

taget alvorligt, og samtidig rammer noget vi selv kan mærke er rigtigt, så er det nemt at tage mod ideer og input.



Refleksivitet

Ifølge den engelske professor Stacey kan vi arbejde med at styrke vores evner til refleksivitet. Det betyder, at vi skal skabe en øget bevidsthed om, hvad det er vi gør, og hvordan vi gør det. Refleksivitet er evnen til at deltage i praksis og samtidig vurdere og undersøge vores egen deltagelse. Refleksiviteten er ikke blot at tænke over, hvad vi gør, men også, at vi tænker over, hvorfor vi tænker, som vi gør?

Refleksivitet kan dog ikke løse komplekse problemstillinger. Tværtimod! Når vi formår at være refleksive omkring vores praksis, vil vi typisk opdage, at verden består af dilemmaer og paradokser, og ofte vil de blive mere komplicerede jo mere vi fordyber os i dem. Vi mener, at accept af dette vilkår er en grundlæggende kompetence, der er knyttet til at komme overens med kompleksiteten.

Vi mener, at paradokser skal accepteres, som en uundgåelig del af arbejdslivet og accepten skal gøre os i stand til at opgive destruktive kampe om, hvem der har ret eller uret, så vi i stedet søger at have fokus på vores deltagelse i nuet og herved får skærpet opmærksomheden på, hvad vi er i gang med, og hvorfor vi er i gang med det?

Samarbejde handler dog ikke kun om tværfaglige perspektiver. Det handler lige så ofte om forskellige perspektiver, der er formet af erfaringer, alder, køn, anciennitet mv. Den følgende case beskriver fint, hvordan vi i praksis lærer og udvikler os, når vi er åbne for at afprøve andres perspektiver.

Case – Blyanten og belønningen

Skrevet af Casper Pilgaard Callesen, Katja Andersen, Alaa-Aldin Chehayber, Eva Ahmad Abd El-Hafiz og Malthe Striberg.

Vi sidder til et teammøde mandag eftermiddag, hvor alle fire i teamet er samlet omkring bordet i mødelokalet. Der bliver bragt en ide i spil omkring måden, hvorpå vi kan forbedre elevernes motivation til skolearbejdet. Det pågældende skolearbejde omhandler blandt andet om at skrive med blyant, at fastholde koncentrationen i skriveprocessen samt bibeholde et roligt temperament, selvom arbejdet med blyant er svært, og ikke altid vil det samme som eleven vil.

Eleverne i klassen er alle diagnosticeret med infantil autisme, og når skriften med blyant ikke bliver lige så pænt, som man havde forstillet sig, så kommer frustrationerne frem og den u hensigtsmæssige strategi med at brække blyanten eller splitte papiret ad kommer i spil. Teamet består af en blanding kollegaer, der har været i faget længe med mange års praktisk erfaring og en kollega, der lige har færdiggjort uddannelsen som lærer, og nu er i fuld gang med at samle erfaring inden for specialområdet.

På mødet bringer den nyligt uddannede lærer en teori i spil, der er læst i en fagbog omhandlende psykologiens behaviorisme.

Teorien er i daglig tale kaldt belønningspædagogik og går ud på, at eleverne får en belønning efter endt/godt arbejde (eks. vingummibamse). Læreren tror fuldt og fast på teoriens effekt, og har et ønske om at prøve den i praksis. Samtidig sidder der i teamet en pædagog, som i mange år har prøvet forskellige teorier af i praksis og er meget modstander af netop denne tilgang, da den teori, efter vedkommendes mening, aldrig har fungeret efter hensigten.

For at løse situationen startede vi ud med en snak omkring forventningerne til det arbejde, der måtte følge af at implementere en sådan teori i praksis.

Som lærer lagde jeg vægt på, at eleverne fik mere ud af det faglige, hvis der var en lille belønning, når arbejdet var overstået. Det handlede jo om, at eleverne skulle lære at bruge blyant og skrive på papir, så hvis de kunne gennemføre en hel undervisning uden at ødelægge hverken papir eller blyant, jamen så var forudsætningerne for læring til stede, og vi kunne bedre arbejde hen i mod vores mål. Min kollega, som havde mange års erfaring som pædagog i specialområdet, kom med et modsvar, der tog udgangspunkt i hendes erfaring. Hendes oplevelser med at lokke eleverne til fagligt arbejde via belønning havde ofte været, at eleverne i begyndelsen var meget motiveret til det faglige, men som tiden gik, skete der en negativ ændring. Eleverne ville have belønning for flere og flere ting, og hvis ikke der kom en belønning, så mistede de helt motivationen. I andre tilfælde kunne en elev sidde i en undervisningssituation og prøve ihærdigt på at holde på sig selv, men grundet andre ydre faktorer desværre ende i kaos alligevel. Når denne elev, som virkelig havde prøvet, men stadig fejlet, ikke kunne få en belønning, som den eneste i

klassen, så skete der det, at eleven endte ud i endnu et kaos, og hvad der skulle være en belønning blev pludselig til en straf.

Efter snakken frem og tilbage måtte jeg som lærer erkende, at teorien måske lød bedre på papiret, end i den gjorde i praksis. Jeg måtte anerkende min kollegas mange års erfaring og genoverveje min ide, hvad angik belønningspædagogikken. Samtidig oplevede jeg en kollega der på trods af, at hun havde fået ret i diskussionen, støttede mig og bekræftede mig i, at teorien meget vel kunne have fungeret i praksis, men måske ikke lige med vores pågældende elever, som alle havde diagnosen infantil autisme. Vi talte videre omkring det at anerkende hinandens styrker og tog det hele med et smil. Vi blev enige om, at en force i vores team var dialogen mellem teori og praksis, for uden teoretisk viden ville vi stagnere, og uden praksiserfaring ville vi afprøve ting, som allerede før var afprøvet uden positiv effekt.

Selvom diskussion nu havde nået en ende, og vi var blevet enige om ikke at dedikere os til belønningspædagogikken i det faglige, tænkte vi alligevel på, om ikke vi skulle prøve den af i praksis. Tanken var ikke, at teorien skulle implementeres i alle henseende, men bare prøves af i nogle få situationer, hvor det muligvis kunne give mening. Det handlede jo ligeså meget om, at jeg som ny lærer kunne skabe egne erfaringer. Det korte eksempel herpå var, at jeg ville tilbyde et lille stykke slik til en elev, hvis den elev var hurtig til at tage sko og jakke på, når SFO'en sluttede kl. 16. Uden at gøre dette afsnit alt for langt, kan jeg hurtigt fortælle, at det fungerede super godt med et lille lokkemiddel! Lige indtil denne elev ugen efter ville have to stykker slik for samme opgave. Efter anden uge da forsøget var overstået, var der endvidere modstand om at tage overtøjet på

efter endt skoledag, da der ikke længere var en belønning at hente.

Jeg måtte krybe til korset med et grin og havde derefter ellers en lille uges social oprydning at håndtere, indtil vi igen var tilbage på det rette spor. Det har vi i teamet grint af og haft det sjovt omkring mange gange siden. Vi er alle blevet klogere, og jeg har fået nye erfaringer med i tasken.



Vi afslutter dette kapitel med en beskrivelse af tværfagligt samarbejde fra medarbejdere i skolens tværfaglige team.

Case – Det tværfaglige samarbejde - helheden er større end summen af de enkelte dele

Skrevet af Laura Lindegaard, Hana Ghali og Lene Vej

Udover det pædagogiske personale har Storebæltskolen ansat to fysioterapeuter, to ergoterapeuter og to talepædagoger (logopæder). Vi bestræber os på at yde en understøttende indsats i forhold til problematikker vedrørende enkelte eller grupper af elever, gennem et tværprofessionelt og helhedsorienteret syn på barnet. Indsatsen er med til at underbygge læringsmiljøet omkring eleven.

Ud over, at vi er specialiseret indenfor hvert faglige område, så er der en sammenhæng mellem vores fag, da et barns udvikling er multimodal, dvs. at de forskellige områder har indvirkning på

hinanden. For eksempel, når et barn skal lære, hvad en banan er, skal barnet kunne række ud og føre bananen op til munden (det motoriske), smage og mærke på den (det sensoriske), for derefter at kunne forstå begrebet banan og senere kunne sige 'banan' (det sproglige).

Vores samarbejde på skolen foregår på flere forskellige måder. Det kan foregå på hold: i indskolingen er der et hold bestående af seks elever, hvor både en fysioterapeut, og en talepædagog er tilknyttet. Her er formålet, at de to fagområder skal underbygge hinanden. Der bliver arbejdet med det motoriske ift.

koordination, balance og motorisk planlægning, og dette understøttes af det sproglige, hvor der fx arbejdes med forholdsord. Her skal elever fysisk stille sig på en bestemt måde ift. en pude på gulvet. Ved at arbejde med forholdsordene på en fysisk måde udvikles ligeledes rumretningssansen. Udover dette sprog- og motorikhold, har vi også sansemotoriske hold, hvor en ergoterapeut og fysioterapeut samarbejder.

Da vi vægter den helhedsorienterede indsats omkring barnet, er det vigtigt, at alle fagligheder arbejder sammen. Dette foregår i samarbejde med klasseteams, forældre og andre instanser, hvilket i praksis sker på afdelingsmøder, teammøder, konferencer, netværksmøder, skole/hjem samtaler el.lign. På denne måde mener vi at kunne spille hinanden gode, hvilket er til stor gavn for barnet.

Hverdagen på en specialskole kan være ret uforudsigelig. Teamsammensætninger er forskellige, vi er forskellige, børnegrupper er forskellige, rammerne ikke altid optimale hvorfor forventningsafstemning i samarbejdet med klasseteams er essentiel. En forventningsafstemning går begge veje - vi har en forventning til dem, og de har en forventning til os, og den skal siges højt og foldes ud, så vi får en forståelse af, hvordan vi

bedst inkorporerer vores fagligheder i deres dagligdag. Vi får en forståelse af, hvad der er realistisk og teamet får ejerskab, så vi i sidste ende får et fælles mål. Selvom det er vores ønske og mål at nå frem til et fælles ejerskab, kan det være udfordrende at opnå, 'når hverdagen rammer'. Derfor skal vi have fokus på, at det er en kontinuerlig proces, hvor vi skal udvikle os og være fleksible, hvis den helhedsorienteret indsats og samarbejdet omkring barnet skal lykkes.



KAPITEL 7 – ORGANISATIONSUDVIKLING ER KOMPLEKST! LEDELSE OG IMPLEMENTERING

Skrevet af Benjamin Ejlertsen

*Det er sandsynligt, at noget usandsynligt
indtræffer⁶⁵*

Storebæltskolen er en 45 år gammel amtsinstitution, som overgik fra Vestsjællands amt til Slagelse kommune i 2007, og udviklingen af dette projekt skriver sig ind i denne historie. Vi nævner dette, fordi det er vigtigt at anerkende, at al udvikling tager udgangspunkt i den kontekst og unikke historie, som en organisation indskriver sig i – og dette udviklingsprojekt kan kun forstås med denne historie som baggrund. Da projektet startede i 2020, var der nemlig nogle særlige omstændigheder der gjorde, at udforskningen af egen praksis var både nødvendig og mulig. Det kræver lidt forklaring af den historiske baggrund om Storebæltskolen.

⁶⁵ Aristoteles

Case – den første tid

Skrevet af Benjamin Ejlertsen

Det var med stor spænding, jeg for 15 år siden præsenterede mig for mine nye medarbejdere. Jeg havde fået mit drømmejob. Jeg skulle lede en 35 år gammel amtsinstitution, som netop var overgået fra Vestsjællands Amt til Slagelse kommune. Jeg kendte en del til institutionen, da det var viceskolelederen – som jeg havde siddet i et ledelsesnetværk med - der havde opfordret mig til at søge stillingen, og nu sad jeg altså i mit nye kontor for første gang.

Jeg fandt hurtigt ud af, at der syntes at være mange konflikter. Faktisk kom det bag på mig, at der kunne være så meget konflikt samlet i en organisation. Det var, som udefrakommende leder, svært at finde ud af, hvad de mange forskellige ”spil” gik ud på, men det var tydeligt, at det var meget, der var svært, når man kiggede på den samlede opgaveløsning udefra, og på de mange konflikter der var mellem aktørerne på arbejdspladsen. De forskellige faggrupper samarbejdede ikke tværfagligt, og hvor der var et samarbejde, bestod samarbejdet af nogle få personer, som havde fundet hinanden i en form for interessefællesskab.



Denne virkelighed formede min ledelsespraksis. De første måneder og år på Storebæltskolen tog jeg, i samarbejde med viceskolelederen, styringen for organisationen og satte retning idet vi af- og udviklede i et væk.

Case - Personalemøder med bordkort

Skrevet af Benjamin Ejlersen

Da jeg kom ind på ”lærerværelset”, hvor jeg som ny leder skulle deltage i et personalemøde for første gang, gik det hurtigt op for mig, at der var faste pladser. De ældste lærere sad ved et bord for sig selv, nogle i en sofa i hjørnet, og de unge lærere sad forrest og fysio- og ergoterapeuter samt talepædagogerne sad i højre side. De pædagogiske medhjælpere var ikke repræsenteret, selvom der var tale om et personalemøde for hele organisationen.

Stemningen under mødet var ubehagelig. Flere gang under mødet lagde jeg mærke til min egen anspændthed. Der blev flere gange ”vendt øjne”, og ”buet” hvis en kollega sagde noget, som en anden ikke var enig i. Når dette skete mærkede jeg min egen anspændthed, og tankerne myldrede frem omkring, hvordan jeg kunne forandre dette mønster, som jeg oplevede var dysfunktionelt. På mødet var der mange, der ikke sagde noget. De fleste deltog reelt ikke aktivt i mødet, som varede en time. Til min overraskelse og skuffelse var der flere, der læste avis og sad og strikkede, mens andre småsnakkede lidt med sidemanden.

Jeg husker, at jeg efter mødet, følte et stort ubehag eftersom mange af mine værdier var blevet overskredet, og jeg gruede for det kommende personalemøde ugen efter. De følgende onsdage forløb mødet på stort set samme måde. Jeg følte samme ubehag over situationen og besluttede, at jeg måtte gøre noget.

Jeg besluttede mig for, at jeg ville bryde mønsteret på en radikal måde, da der var behov for en ny kultur, og havde i forbindelse med et onsdagsmøde til samtlige medarbejdere udarbejdet små bordkort, som jeg fint havde opstillet ud for hver af de 50 stole i personalerummet.

Jeg husker, hvordan jeg stod i døren med lidt højere puls end normalt og tog imod mine ”gæster” og sikrede mig, at de satte sig de rigtige steder. Dette krævede en fast, men kærlig hånd. Jeg havde forventet en del modstand og ganske rigtigt. På et tidspunkt forsøgte to lærere at sætte sig, hvor de plejede at sidde, hvorved de flyttede nogle af kortene. Jeg var hurtigt meget tydelig omkring den nye ramme, og jeg forklarede dem venligt, hvor de skulle sidde, hvilket de til sidst accepterede. Personalemødet startede den dag med en vis forsinkelse, men vi kom i gang med mødet, og et stort skridt i retning mod en ny kultur var taget.



At organisationen over årene gradvist har udviklet sig i en positiv retning betyder, at betingelserne for ledelse i dag er markant anderledes i forhold til situationen for blot få år siden. Problemerne i organisationen har skiftet karakter, og dette stiller nye krav til det ledelsesmæssige handlingsimperativ. Dette kommenterede en medarbejder på følgende måde i projektet:

Ledelsen har også rykket sig. De er mere lydhøre overfor, hvad der giver mening på gulvet.

Organisationen havde haft brug for tydelig styring, men sådan er det ikke længere. Det efterlod ledelsen med en praktisk oplevelse af ”styringens nødvendighed”, men med en tiltagende oplevelse af, at topstyringens begrænsninger satte ind. I ledelsen ved vi jo ikke, hvad der er bedst for børnene i den enkelte klasse. Vi ville gerne mobilisere og aktivere en lokalt spirende udvikling af det faglige miljø, fremfor den mere mekaniske kultur, hvor alle afventede ledelsens udmeldinger.

Vi prøvede efter bedste evne at invitere medarbejderne til forskellige dialoger, hvor vi kunne udvikle fælles løsninger for, hvordan vores organisation kunne udvikle sig.

Udfordringen var således, hvordan vi på den ene side kunne bevare tydeligheden i vores lederskab, samtidig med at medarbejderne i højere grad skulle frisættes i håb om, at de ville påtage sig et større medlederskab? Vi ønskede at gå fra en styrings- til en inddragelsesideologi.

Teoretisk baggrund

Store dele af teorierne om ledelses- og organisationsudvikling bygger på en antagelse om, at lederen fra en ophøjet position kan overskue, planlægge, styre og forudse organisationens fremtidige udvikling. Dette beskrives imidlertid af nogle teoretikere⁶⁶ som en myte. Myten, som kan kaldes, rationaliseringsmyten bygger på en tro på idealer som kontrol, forudsigelighed og sikkerhed, hvor lederen antager, at rationelle beslutninger automatisk medfører det, der var

⁶⁶ Stacey, 2013

intentionen med disse beslutninger. Dette kan udfordres. Imidlertid betyder denne udfordring ikke automatisk, at alle elementer i den klassiske ledelseslitteratur bør forkastes. Set i forhold til denne udbredte og helt overvejende accepterede grundantagelse rummer teorien om komplekse interaktioner en radikal pointe: Organisationers liv og bevægelser er ikke forudsigelige og lader sig ikke kontrollere gennem planlægning og styring. Bevægelser i organisationer er paradoksalt forudsigelige og uforudsigelige på samme tid, og lederens evne til at navigere i dette paradoks er vigtigere end evnen til at forudsige og planlægge⁶⁷.

Problemet er endvidere, at hvis vi som ledere falder i den lineære fristelse og tror, at vi kan "styre fra toppen", så stopper vi også med at lytte, hvilket er forudsætningen for al dialog og forståelse. Når vi bliver for skråsikre og stoler for meget på vores modeller, metoder og strategier, levnes der ingen plads til bevægelser eller afsøgning af alternative veje. Vi kan ellers hurtigt forfalde til lysten til at finde et fundament, en viden, en model eller en metode, der kan skabe et fast holdepunkt i en kompleks og ustyrlig verden. At tage uforudsigeligheden alvorligt kræver stor kapacitet til at lytte og være nærværende.

Det kræver samtidig, at ledelsen kan *tage erfaringer alvorligt*⁶⁸. Denne bunder i en forskningsmetode hvor hverdags erfaringer bruges som anledning til en forskningsproces, hvor man kan blive klogere på de mønstre, dynamikker, sociale mekanismer osv. som er i spil, når mennesker interagerer med hinanden. I

⁶⁷ Solsø & Thorup 2015

⁶⁸ Stacey & Griffin, 2005

forskningsmetoden: "at tage erfaringer alvorligt" er et narrativ en fortælling i første persons perspektiv, hvor en konkret situation beskrives og gøres til genstand for refleksion⁶⁹. Derfor har vi også valgt at udforske narrativer i dette udviklingsprojekt. En medarbejder kommenterer denne måde at arbejde på, på følgende måde:

Det har været en øjenåbner at få cases skrevet ned på papir og fået muligheden for at læse dem igennem igen og igen. Det sætter gang i refleksion hos en selv. Når man sammen reflekterer, åbner det op for nye vinkler. Det er udvikling!

Forudsigelighed og uforudsigelighed

Stacey beskriver, hvordan store dele af moderne ledelsesteori accepterer den grundlæggende antagelse, at det faktisk er muligt, at man ved brug af de rette modeller, værktøjer og analyser er i stand til at styre organisationen. Stacey gør imidlertid op med denne grundantagelse, idet teorien om komplekse interaktioner har den radikale pointe, at organisationers liv og bevægelse *ikke* er forudsigelige og *ikke* lader sig kontrollere gennem planlægning og styring. Bevægelser i organisationer er paradoksalt forudsigelige og uforudsigelige på samme tid, og deres leders evne til at

⁶⁹ Stacey & Griffin, 2005; Solsø & Thorup, 2015

navigere i dette paradoks er vigtigere end evnen til at forudsige og planlægge⁷⁰.

At finde en balance mellem at ville bestemme (at tage styringen) og at anerkende hverdagens paradokser og kunne gå på kompromis (at slippe styringen) betoner vigtigheden i at holde fast, og i at give slip, om krav og indføling, som er forudsætningen for al pædagogik og ledelse. Hvis vi giver slip, hvor jeg skal holde fast, går det galt, men hvis vi holder fast, hvor jeg bør give slip, så går det også galt? Dilemmaet er selvfølgelig, at vi som ledelse kan have svært ved at finde den rigtige balance i forhold til kontrol. At give slip eller ikke at give slip bliver således spørgsmålet.

Teorien om komplekse interaktioner gør op med forestillingen om, at lederen kan bevare kontrollen og styringen ved at lave en overordnet planlægning. Dette betyder imidlertid ikke, at vi som ledelse skal holde op med at planlægge, tværtimod. Planlægningen er nødvendig for at få samarbejdet til at fungere, da planlægningen giver et billede af den fremtid, vi ønsker at skabe, og som gør det muligt, at vi kan træffe de nødvendige beslutninger, som igen muliggør, at vi kan sætte noget i gang i håbet om at skabe en form for effekt.

Lokal interaktion rummer potentialet for uforudsigelighed, for at nye mønstre kan opstå. Heri ligger kimen til innovation og nyskabelse, og derfor er uforudsigelighed ikke et onde for organisationen, men noget potentielt produktiv⁷¹. At de forskellige teams får mulighed for at udvikle lokale løsninger på

⁷⁰ Thorup & Solsø, 2015

⁷¹ Thorup & Solsø, 2015

et overordnet problem, frembringer nye løsningsmodeller, som efterfølgende fremlægges for alle klasser, som igen frembringer nye lokale handlemuligheder.

Vi oplever, at ledelsestilgangen på Storebæltskolen har gennemlevet en række faser. Vi startede med **styring og regler** og et stærkt fokus på, *hvordan* alle skulle arbejde på Storebæltskolen. Det har skabt ensretning, styring og standarder. Dernæst arbejdede vi tydeligt med **værdier** og et stærkt fokus på, *hvorfor* vi er på arbejde. Dette udviklingsprojekt har hvilet på **paradokser**, og en anerkendelse om at verden er paradoksal, og vi kan stræbe efter at være fælles om paradokserne. Der er både styring og værdier, og vi må sammen forholde os til, hvordan vi navigerer i dette i hverdagen. Dette har medarbejdere kommenteret på følgende måde i evalueringen:

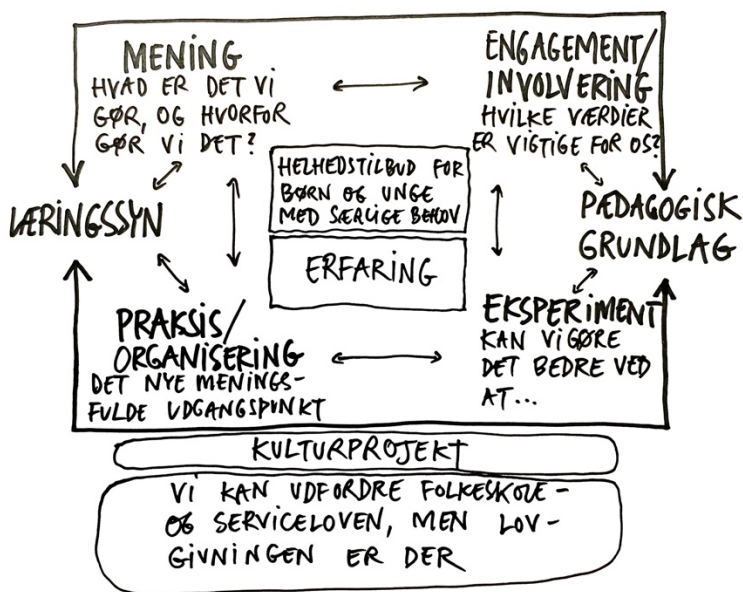
Der har været tid til at snakke sammen.

Det har været dejligt at arbejde med handleplaner— det vil vi gerne fortsætte med.

Godt, at vi har arbejdet med konkrete brugbare redskaber, man kan bruge i klassen.

Det er vores erfaring, at succesfulde ændringer aldrig kan styres fra toppen; de kan udtænkes fra toppen, men først når medarbejderne har justeret, tilpasset og forandret ledelsens oprindelige udspil, og når ledelsen involverer sig i denne begivenhed, kan der skabes noget værdifuldt. Når vi taler om

implementering, overser vi ofte, at medarbejdere foretager sig en masse fornuftigt i forvejen. Nye tiltag kan være nok så fornuftige, men de skal indgå i en praksis, hvor der foregår fornuftige ting i forvejen. Nye tiltag skal derfor bevise sit værd i forhold til at forbedre og udvikle den hverdag, der udspiller sig i forvejen. Vi har gjort os umage for at koble teorien på den praksis, der er på Storebæltskolen, hvorfor både ledelse og tværfaglige medarbejdere også har været med til alle workshops. Alt dette formulerede vi i ledelsen i nedenstående udviklingsmodel:



Modellen rummer de spørgsmål vi har brug for at stille, og vi oplever, at den afspejler hverdagens kompleksitet. Som vi

skrev i indledningen, så har modellen givet anledning til store diskussioner i både ledelsen og blandt medarbejderne: Er den anvendelig? Er den nødvendig? Skal den ikke simplificeres lidt?

Men modellen er ikke et forsøg på at eliminere de vanskeligheder, dilemmaer og tvetydigheder, der dagligt opstår ved at "tæmme" eller fjerne paradokserne. Den er et forsøg på at anerkende og synliggøre hverdagens kompleksitet og paradokser, og at kulturen på Storebæltskolen skal være præget af refleksion og diskussion af, hvad vi laver, og hvorfor vi gør det. Vi ville skabe et fælles sprog, identitetsfølelse og engagement i projektet ved at samle vores erfaringer i denne bog som afslutning på udviklingsprojektet.

Alt dette rejste samtidig spørgsmålet: Hvordan skal ledelsen håndtere de paradokser, som opstår i organisationen, og som påkalder sig en form for handling?

Ledelsens kompetencer i udviklingsprojektet

Det kræver, at ledelsen udviser praktisk dømmekraft, der, ifølge Stacey, kan forstås som

En erfaringsbaseret evne til at fornemme mere, af hvad der sker, og intuitivt "vide", hvad der er vigtigst ved en situation. Det er evnen til at håndtere og respondere i den kompleksitet, flertydighed og usikkerhed, som opstår i udfordrende situationer⁷²

⁷² Solsø & Thorup, 2015, s. 54

Ifølge Stacey, som her trækker på Aristoteles, er der kun én vej til praktisk dømmekraft, nemlig erfaring. Det er bl.a. på baggrund heraf, at Stacey udvikler ideen om at *tage erfaringer alvorligt*, være responsiv i forhold til uforudsigeligheden i organisationen.

Ved at ikke styre, men samtidig styre ved at være i føling med situationen og slippe medarbejdere mere fri, kan vi fremme en større grad af medledelse, og sammen med medarbejderne skabe nye resultater, som vi på ingen måde selv ville kunne frembringe, da kontrollen blot reproducerer de tanker, som vi i forvejen kender så godt.

At overlade mere kontrol til medarbejderne vil kræve, at vi i højere omfang uddelegerer ansvar og kunnen uden direkte styring. Konsekvensen bliver, at vi har kontrol, samtidig med at vi ikke har kontrol, hvilket er et paradoks og et grundvilkår i vores lederskab.

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

Men der har også været vanskeligheder. Vi har været udfordret af Covid, hvor vi i en længere periode måtte opfinde nye måder at organisere os på, og hvor flere medarbejder har været fraværende på skift – og vi endte med at udskyde flere af sessionerne for at få alle med. Vi har været udfordret af en

travl dagligdag med udfordrende opgaver, etablering af vores nye børnehave og massive besparelser for blot at nævne nogle af udfordringerne. Vi har modtaget mange nye elever, således at vi har måtte rykke medarbejdere og ansætte nye folk. Vi skulle således skabe samarbejdskulturer og introducere nye folk til projektet på samme tid. Vi fandt en lang række pragmatiske løsninger, og sådan var det med implementeringen. Der kom udfordringer, og så gjaldt det om at være responsiv og tilpasse projektet til de udfordringer, der opstod i organisationen undervejs.

Ledelsen tog medicinen selv

De emner, teorier og sager, vi tog op på den faglige vejledning, blev besluttet undervejs således, at undervisningens indhold blev præget af de behov, som organisationen oplevede. Det var en responsiv strategisk udviklingsproces⁷³. Det betød, at vi inddrog nye ideer og tanker, som opstod undervejs.

I ledelsen har vi oplevet, at vores systemiske arbejde har haft en positiv effekt, og det er vores oplevelse, at medarbejderne deler denne oplevelse.

Vores tidligere erfaringer med temadage, undervisning og kurser, gav os et billede af, at vi måtte lave en anderledes implementering. Det var et kulturprojekt, der skulle være bæredygtigt og kunne leve i organisationen over tid, uagtet fremtidige omorganiseringer og udskiftninger i ledelse og medarbejdere. Vi lænede os op ad Sune Bjørn Larsens

⁷³ Larsen og Gregersen, 2017

forskning på området⁷⁴, og ville afslutte projektet med et produkt vi alle havde været med i og et produkt, vi kunne være stolte af. Vi ville skrive denne bog.

På Storebæltskolen 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 (som ofte kom fra ledelsen), der skulle implementeres, til at arbejde aktivt, eksperimenterende og case-baseret.

Vi har vendt læringen om. Vi har ikke haft en højtravende teoretisk koncept. Vi har kigget på os selv. Det har været bedre end, når man køber et pædagogisk koncept

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 implementeringstilgange⁷⁵. På autismeområdet har professor Kjeld Høgsbro ligeledes peget på en række problemer omkring implementeringen og brugen af autismespecifikke metoder i praksis. I forhold til problemerne vurderer han, at der er:

ikke tale om banale mangler i den pædagogiske forståelse, der kan løses gennem en

⁷⁴ Larsen, 2017, 2020.

⁷⁵ Balogun

informations- og efteruddannelsesvirksomhed blandt personalet. Der er heller ikke tale om simple problemer vedrørende implementering af pædagogiske principper. Der er i højere grad tale om mere grundlæggende problemer i den dominerende forståelse af beboernes problemer og den støtte, de har behov for. Dette gennemgående problem inden for området peger på et behov for en teoretisk såvel som en praktisk-eksperimentel indsats, som kunne stille kritiske spørgsmål til udbredte paradigmer og vise nye veje for den pædagogiske praksis⁷⁶.

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

Efter tre års implementeringsindsats ... viste det sig på tværs af de 14 deltagende opholdssteder vanskeligt med kvantitative målinger at dokumentere effekten ved de to programmer⁷⁷.

⁷⁶ Høgsbro, 2012, s.130

⁷⁷ Hansen, Kaspersen og Pöckel, 2021, s.62

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

Storebæltsskolens supervisor gennem hele projektperioden har følgende refleksioner om arbejdet på skolen:

Supervisionsarbejde

Skrevet af skolens supervisor Marie-Louise Bjørn

Som Carsten René Jørgensen (2023) pointerer i sin bog om skam, lever vi i en kultur, hvor alt angiveligt er muligt. Positive fortællinger og følelser om, at vi alle har lige og rige muligheder for at være og blive lykkelige og succesfulde. Hvis bare vi vil, så kan vi. Fortællinger, som ikke skaber megen plads til at være optaget af reale fysiske og psykiske vanskeligheder og de følelser af tristhed og skamfuldhed, der kan være forbundet med det.

Men som vi skriver i indledningen, så er det dog netop det, vores specialpædagogiske arbejde ofte handler om: at være i vanskelighederne sammen med børnene, kollegaer og forældre i en erkendelse af, disse vanskeligheder ikke bare kan fikses ved at tænke positivt eller omformuleres til 'fine mulighedsrum'! I vores arbejde handler det derimod om at kunne udholde, at de fleste problemer ikke har simple løsninger, og at det er kernen i specialpædagogisk arbejde.

En sådan 'kerneforståelse' stiller særlige krav til, at vi - både medarbejdere og ledelse – fortløbende arbejder med udvikling af vores evne til at rumme, møde og håndtere de mere udfordrende følelser, der følger i kølvandet af det specialpædagogiske arbejde, så disse følelser hverken fortrænges eller tabuiseres men derimod kommer op til overfladen, så vi kan arbejde aktivt med dem.

Det er udfordrede børn og unge, der er opgavens centrum. Som et team i indskoling fortæller om som en stærk motivation i forhold til elevgruppen, om:

at man er den trygge base for et barn med svære vilkår. At man kan rumme dem, der har behov for det. At være en person hvor andre finder trykthed.

En motivation, som på den ene side, giver kræfter til elevarbejdet. På den anden side risikerer det at tage kræfterne fra den organisatoriske og kollegiale motivation til på samme måde at udgøre en tryk base for hinanden i det kollegiale samarbejde. Et samarbejde, hvor både ledere og medarbejdere er helt afhængige af hinanden, hinandens (fag)faglige kompetencer i en samtidig anerkendelse af, at en fagprofessionel succeshistorie ikke er, at eleverne bliver ' hele og normalfunktionerende'. En succes er, at eleverne kan fungere og udvikle sig i de rammer, som skolen tilbyder, som er ambitiøse og samtidig realistiske og funktionssvarende i forhold til elevernes forskellige udfordringer. Men er det godt nok? Et spørgsmål, som kan opleves tabubelagt, hurtigt kan afstedkomme følelser af utilstrækkelighed, som i sig selv kan

skabe angst og vrede i forbindelse med (sam)arbejdet. Alt sammen helt naturlige følelsesmæssige dynamikker og dilemmaer, men som kan vanskeliggøre en (tvær)faglig og følelsesmæssig forbundethed, hvis ikke vi arbejder aktivt med det. Og det gør vi blandt andet gennem teamsupervision på både medarbejder- og ledelsesniveau og nogle gange også sammen.

Supervision er oprindeligt et fænomen knyttet til klinisk træning af behandlere og betyder overblik og med et formål om at dygtiggøre behandleren gennem større faglig og organisatorisk indsigt og forståelse⁷⁸. Et formål, som vi har omsat til en specialpædagogisk kontekst, og som betyder, at vi i vores supervisionspraksis har fokus på at blive bedre i stand til at skabe det, som Kahn (2001) kalder et '*Holding Enviroment at Work*'. Et begreb, som stammer fra børnepsykiater- og psykoanalytiker Winnicotts undersøgelser af mor-barn relationen med et fokus på moderens evne til at holde om og og barnet i både fysisk og psykisk forstand - at gøre det godt nok, at være en 'god nok' mor⁷⁹. Oversat til arbejdslivet kan denne 'holden' forstås som en psykologisk rummelighed og tryghed, hvor der ydes 'god nok' omsorg, gives muligheder og sættes grænser og hvor vi i vores supervisionspraksis tilstræber et fokus på 1) Containment, hvor der kolleger imellem er plads til at udtrykke følelser og impulser 2) Empatisk anerkendelse til understøttelse af den enkeltes selvfølelse 3) Perspektivering af den specialpædagogiske kerneopgave, hvorigennem der skabes sammenhænge for tanker og handlinger⁸⁰. Et fokus, der på lange stræk driver både medarbejdere og ledere i forhold til arbejdet med elevgruppen, men som kan opleves overraskende svært at

⁷⁸ Beck, 2011, s. 289

⁷⁹ Kahn 2001, s. 260

⁸⁰ Kahn 2001, s. 269

overføre til det voksenorganisatoriske niveau og (team)samarbejde.

For at imødegå denne udfordring er det vigtigt, at vi arbejder gennem en metode, der gør det muligt for den enkelte og teamet at finde mod, forståelse og autoritet til sammen med supervisor at reflektere over og undersøge de udfordringer og vanskeligheder, der kan opstå i det daglige arbejde⁸¹.

Fundamentet er i dette arbejde relationen mellem supervisor, den enkelte og teamet og det udviklende ligger i det engagement, den kontakt og den ligeværdighed, der tilstræbes i denne relationelle kontekst⁸². Rollerne og opgaverne er forskellige men alle parter arbejder nærværende fra hver deres position i en fælles bestræbelse på at skabe midlertidige 'Holding Enviroments', hvor:

People floundering by anxiety are caught up and secured by others – calmed, appreciated, understood and helped - until they are able to regain their equilibrium and continue in their way”⁸³.

Dette supervisorsarbejde handler, i lighed med den specialpædagogiske kerneforståelse, om at kunne udholde at være i hændelser, følelser og oplevelser, positive som negative længe nok til, at de kan bearbejdes. Ofte giver bearbejdningen af disse oplevelser en samtidig mulighed for at blive klogere på

⁸¹ Long & Sievers (red.), 2006 s. 173

⁸² Beck, 2011, s. 284

⁸³ Kahn, 2001, s. 263

sig selv og sine omgivelser (kognitiv læring) og dermed en mulighed for at kunne (re)agere på en anden og mere hensigtsmæssig måde end ved den første følelsesmæssige automatreaktion (følelsesmæssig læring)⁸⁴. Det betyder, at der ligesom i den specialpædagogiske kerneforståelse, og her er tale om et stykke solidt og til tider slidsomt stykke udviklings- og refleksionsarbejde.



⁸⁴ Bjørn et. al., 2022

KAPITEL 8 - ETIK

Etikken er blevet mere tydelig for mig: Er det vi gør ordentligt overfor de enkelte elever og forældre?

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

Anerkendelse

Vi argumenterer netop for, at det er selve kernen i anerkendelsen af andre mennesker, at vi tager dem alvorligt ved at dele vores reaktioner og oplevelser med dem. Alle har brug for at opleve sig set, hørt og forstået – men også

hensynsfuldt forstyrret. Denne forståelse af anerkendelse⁸⁵ tager udgangspunkt i, at vi som mennesker grundlæggende er sociale – og at vi kun kan kende os selv gennem anerkendelse fra andre mennesker. På den måde er en tilstræbelse af ærlige og hensynsfulde reaktioner overfor vores medmennesker – kollegaer såvel som børnene – ikke bare noget vi kan vælge at gøre. Det er en etisk forpligtelse. Dette er kernen i en omsorgsetik: At vi tager andre mennesker alvorligt og deler vores reaktioner, følelser og tanker med dem på hensynsfulde måder – både det, der er svært, og det, der er lettere at dele. Vi misforstår ofte loyalitet til at handle om at være enige. Men ifølge filosofen Hannah Arendt handler loyalitet snarere om tilliden til at være ærlige og i opposition, når dette er nødvendigt. Det kalder hun for *loyal opposition*. Børnene har brug for, at vi kan være uenige og i opposition til hinanden, så vores beslutninger bliver udfordret og afprøvet. Det kan kun ske i et rum af tillid, som en medarbejder kommenterede, at vi lykkedes med at skabe i projektet.

Der blev skabt et rum med tillid.

En del af det etiske grundlag er også, at alle ønsker en arbejdsplads, der er præget af høj faglighed og høj etik. Ingen ønsker at gøre noget, der er forkert. I arbejdet med sårbare børn har jeg endnu til gode at møde nogen, som ikke ønskede at lykkes med arbejdet. I mange organisationer er billedet på etik desværre blevet til, at det er noget, man kan skrive ned og

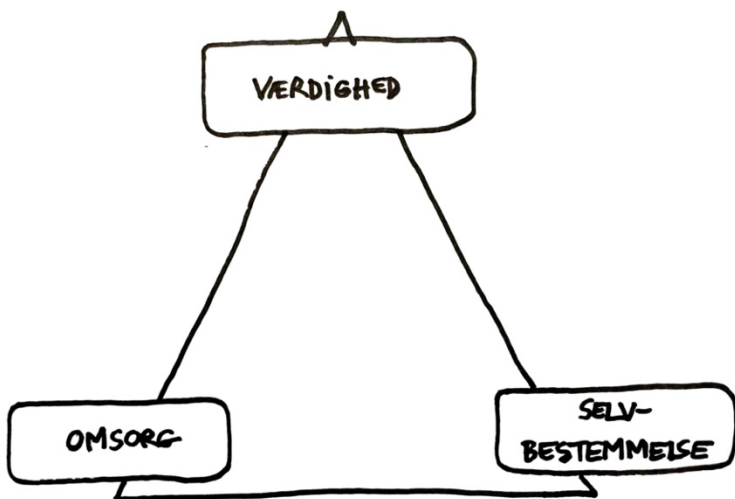
⁸⁵ Som bl.a. er beskrevet af Ricoeur

implementere. Men vi kan ikke *bare* implementere etik. Umiddelbart kan det ellers virke både effektivt og tillokkende at tage etiske udsagn, der er fornuftige og virksomme andre steder og overføre det til ens eget tilbud. En *copy-paste-tilgang*. Men desværre virker det ikke.

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

Etik handler om at tale om dilemmaer og usikkerheder fremfor at forsøge at skabe en opskrift på, hvad der skal gøres. På den måde kommer etik til at handle om, at vi både kan samtale om ting, der lykkes og ting, der ikke lykkes. Om ting der er svære, og om ting der er lette. For sådan er hverdagen. Den er fyldt med modsætninger. Ét af problemerne med mange beskrivelser af etiske standpunkter og pædagogiske metoder er, at de kun beskriver succeserne. Men sådan opleves hverdagen ikke. Hverdagen er fyldt med en masse rod, der falder uden for det, vi har beskrevet. Det kræver mod, tillid og et stærkt fællesskab at stå ved alt det svære.

Vi fandt tre overskrifter på værdier, der var vigtige i hverdagen. Vi satte dem op som en triangel og blev enige om at undersøge, hvad de betyder for os alle sammen med medarbejderne.



Vi havde på forhånd beskrevet de tre værdier således:

Omsorg

Det gode liv for børnene er sårbart og skrøbeligt.

Vi lever i en gensidig afhængighed og har magt over hinandens liv. Vi er med til at afgøre, om det andet menneskes liv skal lykkes eller ej – om hans verden skal blive lys eller mørk, tryk eller truende, vid eller snæver (frit efter Løgstrup).

Vi drager for eksempel omsorg for det sårbare barn, når vi overvejer, om barnet mod sit ønske skal gøre noget; når vi overvejer, hvordan vi samler et barn op, der har lidt nederlag, og om vi skal lyve for et barn for at opretholde dennes lykke?

Selvbestemmelse

Respekt for selvbestemmelse skal sikre retten til indflydelse på eget liv. Barnet vises respekt, når det inddrages i beslutninger, der vedrører dets eget liv. Det kunne være i forhold til, hvad han har lyst til at spise, hvordan han gerne vil gå klædt, hvilke fritidsinteresser han har lyst til at dyrke og så³ videre.

Respekt for selvbestemmelse handler dermed om at fokusere på det enkelte barns mulighed for og evne til at fremkomme med egne ønsker og mål.

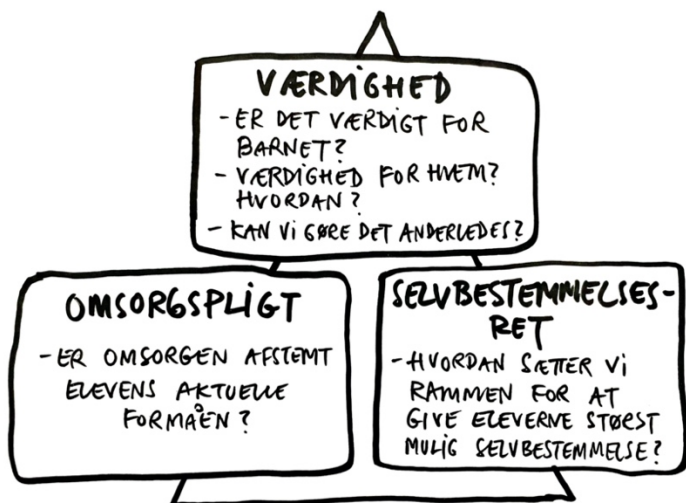
Værdighed

"Alt har enten en pris eller en værdighed". Sådan sagde filosofen Kant, og det handler om at agte for barnets værdighed. Det betyder at anerkende barnet som uerstattelig og som uendeligt værdifuld. Værdighed er ikke noget, man først skal gøre sig fortjent til gennem en særlig indsats, eller noget man kan opnå⁴ i kraft af særlige egenskaber.

For barnet handler værdighed således om at blive anerkendt uden forbehold. Når vi agter for et barns værdighed, overvejer vi, om vi for eksempel skal fortælle et usoigneret barn, at det trænger til et bad, og om vi skal sige til et svagtseende barn, at han har pletter på sit tøj.

Vi arbejdede alle med, hvordan de tre værdier kommer i spil for konkrete børn, vi arbejder med. Derefter stillede vi følgende opgave:

- Vi skal sammen udvikle metode til arbejdet med etik i hverdagen.
- Hvilke spørgsmål skal vi stille os selv under hver af de tre værdier, så vi får vigtige etiske drøftelser i hverdagen?
- I grupper á 4 personer skal I finde på ét spørgsmål til hvert af de tre etiske områder i trekanten. Det skal I skrive ned på næste slide og aflevere. Det gav følgende spørgsmål, som er sat ind i modellen herunder:



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

arbejde simpelt. Hvis vi vil gøre en forskel, skal vi ikke reducere og simplificere verden⁸⁶.

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

Etik i hverdagen

På Storebæltskolen 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:

⁸⁶ Mowles, 2015, s.10.

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

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

Etik handler om at tale om dilemmaer og usikkerheder fremfor at forsøge at skabe en opskrift på, hvad der skal gøres. På den måde kommer etik til at handle om, at vi både kan samtale om ting, der lykkes og ting, der ikke lykkes. Om ting der er svære, og om ting der er lettere. For sådan er hverdagen. Den er fyldt med modsætninger og en masse rod, der falder uden for det, vi har beskrevet. Det kræver mod, tillid og et stærkt fællesskab at stå ved alt det svære.

Det kan indimellem være svært og ubehageligt at være usikker på, hvad der er *det gode* eller *det rigtige* 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"⁸⁷, og det har vi forsøgt at tage til os.

Vi har brugt et hverdageksempel fra en almindelig folkeskole til at snakke om, hvordan vi kan navigere i afmagt, usikkerhed og etisk stillingtagen i vanskelige situationer. Eksemplet handler om en chips pose, som en gruppe større drenge havde kastet fra sig i en skolegård. En lærer så det og stod pludselig i det vanskelige dilemma, at hun ville få svært ved at få drengene til at samle det op, fordi drengene formentligt ville føle dette som et ansigtstab overfor hinanden. Alligevel gik læreren hen mod dem og sagde højt: "I tabte vist noget, som egentligt skal i skraldespanden". Drengene skyndte sig fnisende væk, og læreren stod i et nyt dilemma, for det ville være håbløst at forsøge at forfølge dem, men samtidig for vagt at lade situationen gå ubemærket hen. Hun valgte derfor selv at samle posen op og kommentere højt til drengene (og dermed til alle de andre børn der var i nærheden): "Det dér er ikke i orden – det følger jeg op på". Det gode ved eksemplet er lærerens insisteren på at gøre noget. Selv om hun ikke fik drengene til at putte chips posen i skraldespanden (hvilket havde været umuligt), fik hun signaleret en vigtig etisk værdi til drengene og til alle andre, og det er – som oftest – den mulighed, vi har. Vi skal altid huske, at tilkendegivelsen af vores holdninger er en vigtig etisk handling – også selvom vi ikke kan "løse" den konkrete situation. Det kræver ofte mod at handle i situationer, hvor vi ved, at vi ikke altid kan følge situationen til dørs.

⁸⁷ Vine, 2018. p.288

Modighed er ikke altid som et brøl. Nogle gange er det bare en lille stemme, der siger: Prøv igen i morgen⁸⁸.

Etik og anerkendelse

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 bevæget⁸⁹.

⁸⁸ Radmacher i Brahm, 2017, s. 10. Egen oversættelse

⁸⁹ 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.
- Beck, U.C. (2011): Psykodynamisk coaching. In. Heinskou, T. & Visholm, S. red. (2011). *Psykodynamisk organisationspsykologi*. Bind II. På mere arbejde under overfladerne, s. 272-295. Hans Reitzels Forlag.
- Birkmose, Dorthe (2020). *Når gode mennesker handler ondt*. Syddansk universitetsforlag.
- Bjørn, M-L.; Asmussen, K.; Dexters, P. (2022): På sporet af læring i en fængselskontekt. In. *Tidsskrift for Arbejdsliv*. På sporet af læring i arbejdslivet. 24. årgang nr. 1 april 2022. Side 55-70.
- Boggis (2015). *Ethnographic practices of listening* i 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.
- Boggis (2018). *Dis/abled childhoods?* Palgrave Macmillan
- Brahm, Mikkel (2016). *Seeking to Control Enterprise with Architecture*. Doctor-afhandling fra Hertfordshire University.
- Bruner, J. (2014): *At fortælle historier*: Akademisk forlag, (s. 8-46, 76-125)
- Butler, Judith (2005) *Giving an account of oneself*. Fordham University Press. New York.

- Gullestrup, Hanne (2017). *Pårørendesamarbejde*. Gyldendals forlag
- Dewey, J. (1891). Moral Theory and Practice. *International Journal of Ethics*, 1(2), pp. 186-203
- Ditlevsen, Tove (1973). Det runde værelse. Gyldendal.
- Edmondson (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. Vol.44, nr.2).
- Edmondson (2012) *Teaming. How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the knowledge Economy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmondson, Amy (2003) Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-level Lens. Kapitel 10 i bogen "*Trust and Distrust In Organizations: Dilemmas and Approaches*"
- Elias, N. (1978). *What is sociology?* New York: Columbia University Press.
- Elvén, Bo Hejlskov (2021) Verdens ældste pædagogiske debat. *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.
- Elvén, Bo Hejlskov (2013) Adfærdsproblemer i skolen. Dansk Psykologisk Forlag.
- Fleicher, A. & From Käte (2015). Eksekutive funktioner hos børn og børn.
- Friman, Jensen og Sunesen (2020) *Aktionsforskning – i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Greene, Ross (2017) *Det eksplosive barn*. Pressto.
- Grønbæk, Stine og Kragh, Jesper Vaczy (2020). *Erfaret magt*. Syddansk universitetsforlag.

- Gøjsen, R., Solsø, K. (2016): *Refleksive narrativer – et metodisk greb i konsulent- og ledelsespraksis*. Dansk Psykologisk forlag. (s. 4-15)
- Hansen, Steen Juul (2010) *Professionelle i velfærdsstaten*.
- Hansen, Kaspersen og Pöckel (2021) Implementering af dokumenterede programmer – hvad er udbyttet for den pædagogiske praksis? *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.
- Hejlskov og Abild (2015) *Adfærdsproblemer i psykiatrien*. Dansk Psykologisk Forlag
- Holmgren, A (2018): Ud af kampen – Anti-patrikalsk ledelse. (s. 10- 236)
- Høgsbro (2012). *Når grænserne udfordres: Arbejdsbelastninger og pædagogiske udfordringer i specialpædagogiske boenheder*. Aalborg Universitet. [https://vbn.aau.dk/da/publications/naar-graenserne-udfordres\(734b00e5-8286-4006-a378-9e356a6dcb26\).html](https://vbn.aau.dk/da/publications/naar-graenserne-udfordres(734b00e5-8286-4006-a378-9e356a6dcb26).html)
- Jacobsen, et. al. (2015). A mentalization-based treatment approach to caring for youth in foster care. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*. Volume 14, 2015 - Issue 4
- Jensen og Corneliusen (2021). At tage ansvar er noget vi gør sammen. *Tidsskrift for socialpædagogik*. 24.årgang, nr.1.
- Jørgensen, C.R. (2023): *Skam*. Hans Reitzel Forlag.
- Kahn, William A. (2001): Holding Enviroment at Work. *Journal for Applied Behavioral Science*, Vol. 37. No. 3 September 2001, pp. 260 – 279.

- Kongsgaard og Rod (2018) *Bedre Begrundet Praksis*. Samfundslitteratur.
- Kongsgaard (2022) *Faglig refleksiv praksis*. PhD-afhandling fra Aalborg Universitet.
- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2017) "Pædagogisk grundlag – sådan ét skal vi da også have". Tidsskriftet Relationel Praksis. Oktober 2017. Forlaget Mindspace.
- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2017). *At lede efter kompleksitet*. Forlaget Mindspace.
- Larsen, Sune Bjørn (2020) *Are you impressed?* Doctor-afhandling fra Hertfordshire University
- Larsen, Sune Bjørn; Sunesson, Micki Kaa Sonne og Bjørn, Marie Louise (2021) Følelser som data. Kognition og pædagogik. 31.årgang nr.119.
- Larsen, Sune Bjørn og Gregersen, Jesper (2022) *Absent but implicit*.
- Lund, Gro Emmertsen (2018). Skolens håndtering af problemer skaber eksklusion. <https://www.folkeskolen.dk/folkeskolen-nr-07-2018-forskning-inklusion/skolens-handtering-af-problemer-skaber-eksklusion/333757>
- Munk, Karen Pallesgaard (2012). *Coping*. Århus Universitetsforlag.
- Monk, G. & Winslade, J. (2013): *Når historier Kolliderer*: Forlaget Mindspace, (s. 7-101)
- Morgan, A. (2005): *Narrative samtaler*: Hans Reitzels Forlag (s. 11-59, 98-115)

- Mowles, Chris (2011). *Rethinking Management - Radical Insights from the Complexity Sciences*. Ashgate Publishing Group.
- Mowles, Chris (2015). *Managing in uncertainty*. Routledge
- Newton, J.; Long, S; & Sievers, B. Ed. (2006): *Coaching in Depth*. The transitional role analysis approach. Karnac.
- Radmacher, M.A. i Brahm, M.H. (2017). *Seeking to control enterprise with architecture*. London, Hertfordshire University, afhandling fra Doctor of Management.
- Ricoeur (1992) *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scott, James (2007). *Domination and arts of resistance*. Duke University Press.
- Socialstyrelsen (2017). Materiale udarbejdet i samarbejde med SOPRA. <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/la2-2013-metodemanual-til-forebyggelse-af-vold-og-fremme-af-trivsel-pa-botilbud>
- Solsø, K. & Thorup, P. (2015): *Ledelse i Komplexitet*: Dansk Psykologisk Forlag.
- Stacey, R. & Griffin, D. (2005). *A complexity Perspective on Researching Organisations: Taking Experience Seriously*. Routledge.
- Stacey, R. & Mowles, C. (2016): *Strategic Management and Organisational Dynamics*: Pearson. (s. 2-28)
- Stacey, Ralph (2003). *Complexity and group processes: A radically social understanding of individuals*. Oxfordshire: Routledge.
- Vine, T., Clark, J., Richards, S., & Weir, D. (2018). *Ethnographic research and analysis: Anxiety, identity and*

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

- White, M. (2007): *Kort over narrative landskaber*: Hans Reitzels Forlag. (s. 9-229)
- Ørsted, Christian (2020). *Fatale forandringer*. People's Press

CASES – FORÆLDRESAMARBEJDE

Følgende cases handler om forældresamarbejde og blev beskrevet på workshops i november 2020.

Yderst velforberejede til skole-hjem samtale

Casen handler om et forløb med en mor til et barn, hvor vi havde erfaring for, at det vi sagde blev ”fanget” og vendt mod os, så vi blev hurtigt forvirrede i samtalerne med hende. Vi oplevede, at vi blev spillet ud mod hinanden og os selv i samarbejdet. Hun gik hurtigt til ledelsen og endda helt til borgmesteren.

Det tænkte vi over, op til en konkret skole-hjem samtale, og fandt frem til, at vi havde behov for at være yderst velforberejede. Så til den næste skole-hjem samtale havde vi afdelingsleder med, og vi lykkedes med at holde fast i samtalens formål. Vi holdt fast i, at vi lever op til det, vi skal leve op til som skole, og vi fik hele tiden hevet hende tilbage til det emne, vi var i gang med. Så vi blev ikke forvirrede.

Vi har brugt flere år på at opbygge den relation, og der er stadig både gode og svære perioder. Vi evaluerer løbende på samarbejdet og de konkrete samtaler i vores team. Vi snakker om, hvorfor vi gør som vi gør og hvad det gør det ved os. Vi holder hele tiden fast i at have klare aftaler og at stå sammen som team, så vi har fælles viden om, hvad vi ved og hvad vi har

hørt. Hvis hun siger noget om, hvad andre har sagt, så hører vi med de andre, som ikke er med i samtalen og vender tilbage.

Kommunikation med skilsmissemorældre

Vi oplevede, at en mor ikke ønskede, at far blev involveret i morens samarbejde med skolen. På et konkret møde havde moren fortalt, at samarbejdet mellem forældrene gik godt, og da teamet blev bedt om en udtalelse fra familieretshuset fortalte teamet dette til familieretshuset, moren var utilfreds med, at dette var blevet skrevet. Moren drejer ofte samtaler om barnet over på, at det er farens skyld.

Teamet har reflekteret over dette og er meget bevidste om, at holde alle samtalers fokus på egen banehalvdel og fokusere på drengens trivsel og udvikling. *"Vi er der for ham. Vi er hans advokater"*. Hvis der er yderligere problemer, bliver moren opfordret til at gå til afdelingsleder, og det løser teamets udfordringer med at blive involveret i forældrenes skilsmisse, som ellers kan blive en belastning for drengen.

Bankbogen: Anerkende og skabe forståelse

Vi oplevede en mor med tyrkisk baggrund, som var kritisk over, at hendes pige skulle bruge de hjælpemidler, som vi tilbød. Hun oplevede, at pigen kom til at virke mere handicappet end de brød sig om.

Forældrene har haft brug for flere spørgsmål, og tidligere har de trukket sig, fordi de ikke kunne tale sproget sammen med personalet. Vi havde brug for at forklare meget grundigt,

hvorfor vi gjorde som, vi gjorde: At hjælpemidlerne bidrager meget positivt til pigens trivsel og udvikling. Heldigvis kunne én i vores team tale tyrkisk, og han brugte meget tid på at beskrive, hvad vi gør. Vi prioriterede så at have flere samtaler om ugen i en periode. På den måde satte vi ind på "bankbogen", så der stod noget, når vi havde kriser og svære samtaler. Det betyder samtidig, at vi kan stå fast på vores faglighed og tale med forældrene om, hvorfor vi gør som vi gør – og at de forstår, hvad vi mener, og får tillid til det vi gør.

Netværksmøde

Vi havde en ung teenager med mange problemstillinger omkring fravær, kost, bevægelse, hjælpemidler, hygiejne og en masse andre ting - både fys, ergo og flere andre var involveret, og vi havde flere samtaler med moren om det, men der skete bare ikke rigtigt noget med barnets trivsel.

På et tidspunkt blev der lavet et netværksmøde, hvor det blev tydeligt for alle, at der skulle mere til, før der kunne komme til at se noget. Det blev tydeligt, at mor ikke magtede det hele, så der blev lavet en samlet plan for hjælp og indsats. Sagsbehandler var med, så mor fik også hjælp derhjemme, så barnet kunne komme afsted om morgenen.

Generelt har vi gode erfaringer med netværksmøder, hvor vi sammen kigger på, hvad der er behov for hjælp til. Så det er vigtigt, at vi husker at foreslå netværksmøder. Netværksmøder behøver ikke handle om store og svære problemer, men kan blot være for at få øje på, hvad der er behov for i de komplekse sager, hvor vi er mange, der er involveret.

Gråzonehjælp med sociale medier

I vores klasse går en pige, der har en meget ihærdig mor, der både gerne ville hjælpe, men også styre mange ting omkring sin pige. Moren kontaktede klassens medarbejdere enkeltvist ligesom, hun kontaktede de andre forældre og ledelsen. Det forvirrede pigen rigtigt meget og gjorde skolegangen rigtigt svær. Så vi har derfor løbende haft massiv kontakt med moren for at hjælpe til at skabe ro omkring datteren.

Da pigen kom i puberteten, blev det yderligere vanskeliggjort på grund af sociale medier og alt den kontakt, der foregik dér. For én af pigens vanskeligheder var netop at overskue, hvad der sker omkring hende. Vi vurderede, at pigen havde brug for ro og en gradvis "oplæring" i at håndtere sociale medier, så vi besluttede at foreslå at "overtage" hendes telefon og de sociale medier, så vi kunne skærme hende og hjælpe hende med at undgå misforståelser, forvirring og samtidig "oplære" hende i at håndtere dette på sigt. Det har skabt utroligt meget ro og var en stor hjælp for pigen. Faktisk blev vores samlede mængde af arbejde også mindre, efter vi tog over.

Vi vidste godt, at vi gik ud over vores arbejdsbeskrivelse, og at det er et gråzonetilfælde, men vi vurderede i dette specifikke tilfælde, at pigens perspektiv var vigtigere end vores arbejdsbeskrivelse. Men det er bestemt ikke en tilgang, vi vil vælge hver gang. Det er snarere en undtagelse, som vi fremover vil være meget reflekterende omkring.

Forberedelse afværger konflikter med skilsmisseforældre

I vores nye team har vi fokuseret på en ny dreng i klassen. Forældrene er skilt, og på overfladen vil forældrene gerne arbejde med os og hinanden. Vi oplevede så, at der var problemer hjemme hos mor, hvor han bor, og vi var nødt til at lave en underretning omkring en bekymring, som drengen fortæller om i hjemmet. Mor bliver selvfølgelig ulykkelig, og vi har erfaring med, at hun begynder at speedsnakke i sådanne situationer. Vi har samtidig erfaringer med, at det er bedst, at vi så taler langsommere og lytter grundigt for at skabe ro i samtalerne. Vi oplever lignende situationer med faren.

I begge tilfælde er der stort potentiale for konflikter, men fordi vi står sammen som team, taler sammen om situationerne og skiftes til at kontakte forældrene, og tager os god tid til at lytte til dem – både med dem sammen og hver for sig - så lykkes det for os at bevare tilliden, selvom det er svære situationer, der nemt kan ende i konflikt.

Lejrskolen

På vores lejrskole var en elev meget utryg ved at skulle sove ude, for eleven havde ikke prøvet det før. Forældrene var også meget utrygge. De var bange for, at deres barn skulle få en dårlig oplevelse, og de havde ikke mulighed for at kunne hente barnet, hvis der skulle opstå behov for dette i løbet af turen. Forældrene havde faktisk sagt, at barnet ikke skulle med på lejrskole.

Vi tog derfor kontakt til forældrenes, lyttede til deres bekymringer og lavede en særlig aftale med dem om, at vi

ringede sammen flere gange i løbet af lejrskolen, og at vi ville køre eleven hjem, hvis der var behov for det. Det gjorde dem trygge og eleven blev utrolig glad og stolt over at have overvundet sin utryghed.

Aftale om kommunikation med mor om drengs konflikter

I klassen startede en dreng, der ofte befandt sig i konflikter med både elever og medarbejdere. Efter første store konflikt med medarbejderne havde drengen fortalt sin mor, at han var blevet fastholdt, revet og generelt behandlet dårligt. Moren tog derefter direkte til skolen og snakkede med den involverede medarbejdere. Mor og medarbejdere fik en længere samtale om, hvad der var sket, og hvordan alle kunne forstå de forskellige opfattelser af situationen.

Mønstret gentog sig og efter kort tid blev medarbejdere og mor enige om, at medarbejderne ringer hjem hver gang, der har været den mindste konflikt, som vil kunne give anledning til forskellige opfattelser, således at mor er forberedt og kan gå ind i dialogen om situationen med drengen, når han kommer hjem fra skolen. Denne kommunikation har gradvist bygget morens tillid til, at skolen vil det bedste for drengen op gennem flere år.

Nu kan jeg faktisk godt gå selv

Vi havde en elev i 8.klasse, hvor forældrene var meget optaget af, at han skulle blive bedre til dansk og matematik. Moren havde også iværksat hjemmeundervisning. Vi var mere optaget af, at han også skulle lære andre mere dagligdags færdigheder

såsom at færdes mere selvstændigt. Derfor foreslog vi til moren, at han skulle gå selv fra skolen til en hjemmetræner. Det gjorde moren meget utryk – det mente hun ikke, at han kunne. Vi fremlagde selvfølgelig en plan for, at vi ville hjælpe ham og følges med ham. Det gjorde mor tryk nok til, at vi fik lov til at prøve det.

Allerede efter 2-3 gange hvor vi havde fulgtes med ham kiggede drengen på os og sagde: ”Nu kan jeg faktisk godt gå selv”. Moren oplevede, at deres søn kunne meget mere end de troede, og det udviklede sig til, at han selv kunne færdes i egen by, og forældrene har fået øje på, at der er ting, der er vigtigere end det faglige såsom, at han kan lære klokken og kan få viden om penge.

Aula

Som udgangspunkt skal alle forældre egentligt bruge aula, men vi havde en mor som simpelthen ikke magtede at bruge aula. Hun havde ikke overskuddet til det pga. alle mulige udfordringer hjemme. Så vi valgte at gå over til at bruge en kinabog. Men det fungerede heller ikke, og det begyndte at blive et problem med dårlig samvittighed for både mor og barn. Derfor ringer vi og skriver SMSer til hende, når der er noget vigtigt, vi skal snakke om. Det er det eneste, hun kan magte, men på den måde er det lykkedes at få en god kommunikation med hende.

Sorgens sprog

Vi har en dreng, som har brug for meget hjælp. Familien har mange ressourcer, arbejder med hjemmetræning og er aktive i netværk omkring hjemmetræning. Vi oplever, at drengen er væsentligt mere udfordret, end mor giver udtryk for, og det er bekræftet for nyligt i en VISO-rapport, hvor de påpeger, at drengen kan have glæde af en sonde, da spisningen tager mange kræfter for drengen – og at han kan blive for udmattet til andre aktiviteter.

På et efterfølgende videomøde med mor er hun frustreret og vred, og siger, hvorfor medarbejderne ikke har sagt noget til hende om, han har svært ved at spise. Medarbejderne oplever, at det er blevet sagt flere gange, men at det er svært for mor at høre. De lytter derfor til hendes frustrationer og oplever at få gode snakke som opfølgning på videomødet.

De oplever, at det har været vigtigt at rumme morens usikkerhed, men også at forstå og italesætte morens værdier og ønsker ift. spisning: at han også har normale funktioner, som er vigtige at vedligeholde. Samtidig er det vigtigt, at de holder fast i, hvad deres værdier og ønsker handler om: at hjælpe drengen til at få overskud og trivsel. Vi anerkender, at der også er ting, vi skal lære og måske klædes bedre på til ift. spisningen. Vi italesætter, at hun er ekspert på sit barn, og forstår, hvor vigtigt det er for moren at vide, vi kan lide hendes barn.

Vi minder hinanden om, at når hun kan blive spids i kommunikation, handler det også om, at hun er bange for at miste sin dreng. Grundlæggende har vi et godt samarbejde.

Bekymring, underretning og ordentlighed

Vi har en elev hvor mormor ringer og fortæller, at en af vores elevers mor, som bor alene med pigen, er blevet syg og indlagt. Så vi bliver bedt om at snakke med ham for at berolige ham.

Vi havde ikke kunnet mærke noget på pigen dén dag, men da vi snakker med hende, viser det sig, at hun var hjemme, da moren blev syg, og hun havde ikke fortalt os om oplevelsen. Hun fortæller, at det havde været den værste dag i hendes liv, og at hun er bange for at være alene hjemme med mor.

Mor har mange problemer, og vi er bekymret for pigens trivsel i hjemmet, så vi beslutter – sammen med ledelsen – at lave en underretning. Det fortæller vi til mor, som bliver bange for at hendes pige bliver taget fra hende. Det var vigtigt for os at tage vores bekymring for pigen alvorligt og på en ordentlig måde at hjælpe moren til at forstå og handle på de ting, som vi kan se, har en betydning for pigen. Vi lykkes med at få en både god og rørende samtale med mor.

Individuel aftale om besked vedr. mødetidspunkt

Vi har en elev der møder en time senere end de andre elever. Ofte kommer forældrene dog ikke til tiden alligevel. Det gjorde, at vi ventede på dem. Vi holdt øje med, om de var på vej, hvilket var forstyrrende for vores planer med resten af klassen. Vi kunne mærke, at det blev en frustration, som gik ud over vores humør, og som måske smittede eleven og de andre elever.

Så vi har i stedet aftalt, at mor blot ringer til os, når de er på vej herhen. Det har lettet planlægningen og undgået, at vi bliver skuffede og frustrerede over forældrene. Det er en lille fleksibel løsning i samarbejdet med forældrene, som har været en god hjælp i vores hverdag.

CASES – LÆRING OG UDVIKLING FRA BØRNE- PERSPEKTIV

Følgende cases handler om læring udvikling fra børnenes perspektiv og blev beskrevet på workshops i november 2021.

Undervisning i idrætsundervisning

For et par år siden stod vi i en situation, hvor det praktiske omkring idrætsundervisningen fyldte så meget, at vi reelt ikke kunne gennemføre idræt i undervisningen. Børnene havde svært ved at tage tøj af og på. De kunne ikke finde deres ting, og det gav konflikter og så meget uro, at vi ikke fik noget ud af undervisningen. Vi prøvede derfor at tage selve idrætsundervisningen væk og kun have fokus på af-, påklædning og bade situationen. Vi brugte tre måneder på at indøve og lære alt det praktiske omkring idrætsundervisningen: At gå ind i omklædningsrummet, tage tøjet af, lægge det i en bunke, tage idrætstøj på, tage det af igen, gå i bad og tage tøj på igen. Så vi havde faktisk ikke idræt i den periode. Det resulterede i, at de faktisk lærte en masse praktiske ting, og til sidst havde vi rigtigt meget tid til idræt.

Det er klart, at det også er en situation, som kræver en del styring, for børnene satte ikke nødvendigvis selv pris på, at de var blevet mere selvhjulpne. De synets faktisk, det var nemmere, hvis vi gjorde det hele for dem. Men vi prøvede at

se børnenes perspektiv - og også at se ud over, hvad børnene selv havde lyst til.

Når ordene forvirrer

Én af vores piger i klassen er meget svær at afkode. Vi ser en stor pædagogisk opgave i at få øje på, hvad hun har brug for, for ofte siger hun noget andet end det, hun har brug for.

En væsentlig del af hendes kommunikation er også med andet end ord. Når hun er færdig med at spise, bøvser hun eksempelvis. Vi fandt ud af, at hun havde brug for at markere overgangen fra at spise til at rejse sig. Hun forsøgte, at fortælle os, at hun havde brug for at rejse sig. Forståelsen af hende er lidt som en detektiv opgave, og det er et løbende udviklingsarbejde for os. Vi er bestemt ikke færdige med at lære at forstå hende. Samtidig er det også et udviklingsarbejde for os at arbejde med at få hende til at forstå os og gøre sig forståelig for andre end os, der kender hende godt.

Blyanten

Vi har en elev, som kunne han finde på at knække blyanten og krølle papiret, når vi skulle lave skoleopgaver. Vi var nysgerrige på, hvad det kunne handle om, og vi oplevede en masse tabt læring.

Ved et tilfælde prøvede vi at hjælpe med at styre blyanten, og det hjalp! Vi fandt ud af, at han havde utroligt svært ved at bruge en blyant. Da vi fandt ud af det og kunne hjælpe med at styre den og finde andre måder at arbejde på, resulterede det i

meget mere læring. Han kunne pludselig være med til mange flere ting.

Det var en stor succes, at han kunne være mere med til undervisningen, og det har samtidig givet mere ro hos ham og i hele klassen. Det var faktisk bare blyanten, der var kilde til uro, men det krævede en del eksperimenter og hypoteser, før vi fandt frem til at det var problemet.

Detektivarbejdet omkring morgensamlingen

En af vores elever har kun havde været her på skolen i et par dage, før det hele væltede for hende. Til morgensangen begyndte hun nærmest at gå i panik, og vi kunne ikke finde ud af, hvad det handlede om. Vores bedste bud var, at det handlede om selve morgensangen, så vi besluttede – sammen med ledelsen - at hun ikke skulle være med til morgensang i en periode. Det fungerede sådan set meget godt, selvom det selvfølgelig altid er ærgerligt, når der er vigtige sociale aktiviteter, der samtidig er læringsfora (såsom morgensangen), som børn ikke kan være med til.

Men en dag i et frikvarter fandt vi ud af, at det der udløste hendes frustration, var en anden dreng, som hun blev bange for. Drengen kan have høje lyde, og det triggede hendes angst. Vi fandt ud af det fordi hun mødte i frikvarteret og havde samme reaktion som til morgensamlingen, og det viste sig, at han havde været i nærheden på de morgensamlinger, hvor hun havde reageret kraftigst. Den viden gjorde, at vi fandt en løsning, hvor hun kunne være i et andet område til

morgensangen, og så kunne hun igen være en del af skoledagen fra kl.8.

Det handlede om, at vi afkodede hendes kommunikation, fordi hun ikke selv kunne sige, hvad der fyldte for hende.

Forventningsafstemning

Vi kommer entusiastiske efter sommerferien med masser af gode ideer til vores nye klasse. Vi havde mange ideer til emner og aktiviteter, som vi tænkte ville være oplagte at arbejde med sammen med børnene. Det viste sig så ret hurtigt, at de fleste af vores ideer ikke passede til børnenes behov. Vi skulle justere på niveauet og på vores ambitioner, og det har været en stor opgave for os. Vi havde f.eks. ideer til Astrid Lindgren-tema, men det ikke fanget børnenes interesse. De har til gengæld været optaget af andre ting såsom Roblox, islam og en elevs etniske oprindelsesland.

De emner prøver vi så at arbejde med for at finde elevernes motivation, men det har været svært at finde det rigtige niveau.

Mesterlære-madlavning

Vi har prøvet at tilrettelægge madlavning ud fra en række mesterlære-principper. Vi har prøvet at gribe madlavningen an som en meningsfuld social aktivitet, hvor vi kan skabe læring ud fra alle de elementer, der eksisterer i madlavningsprocessen. Dvs. finde en opskrift, læse den, forklare og undersøge, hvad soyasovs, brun farin mv. er. Dernæst måle og

afklare hvad målene betyder (fx liter, kilo, fed osv.). Maden skal så snittes, laves og sættes over. Sidst skal det præsenteres og serveres for kammeraterne. Der er både dansk, matematik og meget mere i madlavningen – og det bliver styret efter en meningsfuld aktivitet.

Løsningerne springer ud af, at vi sammen udforsker noget I vores position som støttefunktion, har vi tænkt meget over, hvordan vi kan være sammen med klasserne, så vi bliver oplevet som en hjælp til at se børnenes perspektiv og til at udforske deres praksis i klasserne. Vi vil ikke komme og fortælle på en belærende måde, og vi prøver at undgå at komme med ekstra opgaver ind i en travl hverdag. Det er svært at få gjort indenfor den tid, vi har til rådighed sammen med klasserne - de har jo deres egen agenda.

Vores erfaring er, at de gode løsninger altid opstår ud af vores fælles drøftelse med et team. Løsningerne springer ud af, at vi sammen udforsker noget.

Praktikken, der ikke kunne lykkes

Mohammed fra vores klasse havde givet udtryk for, at han gerne ville i praktik. Vi snakkede grundigt med ham om det og kontaktede et praktiksted, som skolen tidligere har haft gode erfaringer med. Det er et køkken, der ligger i nærområdet. De var klare på opgaven, og vi tog derfor på besøg på stedet sammen med Mohammed. Praktikstedet er velforberejdet og har udpeget en kontaktperson, som tager godt imod og viser rundt. Kontaktpersonen fortæller også, at Mohammed ikke

skal lave mad, men skal dække bord og bære mad ind. Da vi kommer hjem på skolen, er Mohammed meget begejstret og fortæller sin klassekammerater om den forestående praktik med stolthed i stemmen.

Kort efter modtager vi en kalender fra køkkenet. Den viser, hvornår praktikken skal starte og også, at praktikken kommer til at bestå af én time midt i skoledagen til at starte med.

Mohammed tog dette med hjem, og efterfølgende ændrede hans holdning til praktikken sig markant. Det var blevet vigtigt for ham, at praktikken var ulønnet, og at det kun var en time, det drejede sig om. Han sagde ”Jeg vil ikke være frivillig og ødelægge min ryg”.

Vi fandt frem til at denne tilgang ikke ville være god for ham eller for praktikstedet. Så vi blev enige om at aflyse praktikken. I den proces blev vi klogere på, at der var meget på spil fra barnets perspektiv i situationen (kultur, sprog, forståelse af hvad praktik er, og hvad det indebærer mv), og vi vil forsøge at tage højde for alle de elementer fremadrettet.

Vi var ikke forberedt nok

Vi har en dejlig pige, hvor vi har lært, at vi simpelthen ikke er dygtige nok. Vi har nemlig det problem, at vi ikke kan få hende med til idræt. Hun deltager ikke og går fra timerne. Og hun er svær at få med ind igen. Hun er god til at give udtryk for, hvad der er svært. Hun siger, at det er alt for voldsomt, og at hun er bange for at blive ramt af en bold. Det skal vi give hende tryghed for, at det ikke sker. Vi ved endda godt, at hun også er lydfølsom og har brug for at vide, hvad der sker i de aktiviteter,

hun indgår i. Vi kan se, at vi ikke har været tilstrækkeligt opmærksomme på hendes behov for struktur.

Det har snydt os lidt, at hun ikke altid er god til at sige, hvad der er svært i selve situationen. Dét lukker hun ned, og så skal vi fungere som en slags oversættere for hende.

Vi har fået øje på, at vi strukturerer og forbereder situationen bedre, men vi får også øje på nye udviklingsmuligheder for hende, hvis vi kan hjælpe hende til at finde andre coping strategier end at lukke ned. Vi kan måske også hjælpe hende til at være i mere uforudsigelige situationer, da dette vil være en vigtig kompetence at lære. For i skolen kan vi godt lave rammer, men hvordan kan vi hjælpe til at håndtere dette i hendes hverdag udenfor – og efter – skolen.

Du siger bare til, når du er klar

Vi har en dreng, som vi modtog for 3 år siden. I overgange mellem aktiviteter kunne han blive voldsom – det var utroligt svært for ham. Vi synes, at vi havde prøvet ALT, men intet virkede for os, og han virkede ikke til at være interesseret i noget som helst.

På et tidspunkt fik vi dog øje på, han søgte selvbestemmelse. Det var vigtigt for ham at bestemme selv. Det fik os til at sige til ham: "Du siger bare til, når du er klar". Dét har haft en utroligt positiv effekt. Nu byder han selv ind, og ofte er han klar med det samme. Det er bare afgørende vigtigt for ham at blive spurgt og have en oplevelse af kontrol over situationen. Det har gjort vores hverdag med ham meget bedre og nemmere. Efter vi har haft denne snak, får vi lyst til at give ham redskaber

til selv at bede om selvbestemmelsen, hvis vi skulle overse hans behov, eller når han skal være sammen med andre mennesker, som ikke kender hans behov. Måske kan det være en hjælp for ham, hvis han lærer at sige "Jeg siger til, når jeg er klar". Det vil vi afprøve med ham!

Musikundervisningen

Jeg har stået for musik i 3 år og alle plejer at elske musik. Men med én dreng brugte jeg 2 år på at være frustreret over, at det ikke lykkedes at kunne gennemføre musikundervisningen. Når jeg prøvede at lade ham lytte til musik smed han sine hovedtelefoner/høreapparater væk, og jeg tænkte, at han måske ikke kunne holde lyden ud – at det var som støj for ham.

Jeg har prøvet at sætte ambitionsniveauet både højt og lavt, og jeg var egentligt nået frem til, at jeg ikke kunne finde ud af det, eller at drengen overhovedet ikke kunne lide musik.

Ved en tilfældighed åbnede jeg dog programmet garageband på computeren. Det begyndte han så at sidde og pille ved. Det synes, han var sjovt. Senere begyndte han at vælge, om han ville høre mig spille guitar, klaver eller at arbejde videre med garageband. På den måde lykkedes det at skabe et rum for musik sammen med ham.

Så i stedet for at konkludere, at musik ikke var noget for ham, så fik vi et fællesskab, hvor han kunne vælge, hvad han ville, og det fik ham til både at danse og synge.

Det elektroniske rafflebæger

Vi havde en emneuge om brætspil, og emneuger kan være svære for os, fordi der er så meget struktur, der kører i hverdagen, og fordi temaerne kan være svære at gøre relevante for vores børn i ASK. I denne emneuge om brætspil var vi nysgerrige på, hvordan vi kunne gøre det interessant og relevant for en dreng med CP og store motoriske udfordringer. Vores ergoterapeut hjalp os til at afprøve et elektronisk aktiveret rafflebæger – det blev aktiveret af en knap og var en spændende anordning med både lyd og bevægelse. Det viste sig at være en stor succes. Det var en endda så stor en succes, at han lærte, at han kunne forstå stop-beskeder fra os, når han skulle slippe grebet om kontakten – det havde ellers været vanskeligt tidligere. Det gjorde os nysgerrige på, hvordan vi kunne arbejde videre med “stop”- beskeder i andre sammenhænge, og hvordan vi kan bruge funktionen med kontakten til at starte og stoppe rafflebægeret til at aktivere andre ting. Det arbejder vi videre med...

Når glæde-adfærd ikke er udtryk for glæde

Vi har en pige, der nemt bliver meget aktiv, agiteret og anspændt, når der sker noget omkring hende. Når vi så har fællessamling for hele skolen hver fredag hviner, spænder hun op og kravler op på os. For mange ser det nok ud som om, hun er glad og interesseret, men vi ved, at det typisk er adfærd, der signalerer, at det er for meget for hende i situationen.

Til fællessamlingen tager vi hende derfor udenfor rummet, så hun kan kigge ind gennem en glasdør. Det giver hende tilpas ro i situationen. Da hun har vænnet sig til det, begynder vi at

sætte døren på klem, så hun kan høre lidt med. På det seneste har hun siddet med inde i rummet nede bagved. Når hun sidder bagest i rummet, har hun overblik og kan derfor rumme aktiviteten uden, at det bliver for meget for hende. Vores afkodning af hendes kropssprog har været afgørende hjælpsomt ift. at kunne hjælpe hende.

CASES – VURDERING OG PROGRESSION

Følgende cases handler om vurdering og progression og blev beskrevet på workshops i februar 2022.

Billedkunst

Vi har en dreng, der havde det svært med billedkunst. Han skreg og kastede med pensler og maling. Det kunne vi simpelthen ikke lykkes med. Vi prøvede forskellige tilgange, og i over et halvt år snakkede vi om, hvordan vi skulle gribe det an.

På et tidspunkt prøvede vi at lægge malingen ud på papiret, så han kunne røre ved det og male med hænderne. Han er ellers taktilt sky med mange andre ting, så vi troede ikke, han kunne lide at få maling på fingrene – og havde derfor ikke prøvet dette før. Men det kunne han godt. Han malede på papiret, over hele bordet og på både hænder og arme.

Så prøvede vi igen med en pensel – og det kunne han så også godt. Nu spørger han selv om at få lov til at male og vælger farver med GoTalk, en kommunikationstavle, eller også peger han bare på farverne. Forløbet har taget halvandet år, hvor vi er blevet ved med at tænke og tilbyde muligheder. Det siger noget om, at vi skal blive ved med at prøve ting af med børnene. Vi ved aldrig rigtigt, hvad der kan virke. Vi skal turde

udfordre hinanden til at få ideer og prøve nye ting af – og så skal vi lade os overraske af børnene.

Spontan tavle-kommunikation på bondegårdsturen

Gruppen viser et billede af to piger i en stald på en bondegård, hvor den ene pige sidder med en lamineret side med billeder af dyr. Hun havde fået øje på tavlen i en taske og tog – helt på eget initiativ - tavlen op af tasken og begyndte at bruge den. Hun kendte tilmed ikke engang denne konkrete tavle. Vi havde lavet den til turen, men havde ikke nået at introducere den til dem.

Pigen havde været ked af det, og med tavlen i hånden fortalte hun os, at nu var hun glad igen. Og hun pegede videre på, at hun var sulten. Vi var målløse over, at hun selv tog disse initiativer. Men vi blev endnu mere målløse, da hun henvendte sig til én af de ansatte fra bondegården, som hun ikke kendte og pegede på en gulerod og derefter på et dyr, der skulle have guleroden. Det fik hun kommunikeret til en fremmed voksen. Tidligere har vi endda fået en ekstern vurdering om, at hun aldrig ville kunne lære at kommunikere med tegn og symboler, så det var meget overraskende og rørende for os, at børnene selv valgte kommunikationstavlen og begyndte at kommunikere med en fremmed. Den anden pige stemte i, og pegede på tavlen – hun ville også bruge den.

Principperne for at kommunikere med tavler havde de dermed taget med fra én kontekst til en anden. Det var tydeligt for os, at vores indsats for kommunikationen var gået fra at have været kompenserende til at være udviklende. Det er tre år

siden vi startede med tavle-kommunikation, og i den proces – og særligt på bondegården – lærte vi en masse om billedkommunikation. Man kan sige, at vi – som voksne - er de handicappede, når det kommer til at kommunikere med børnene. Vi skal udstyre os med tålmodighed og nysgerrighed for at forstå og hjælpe deres kommunikation.

Nysgerrighed, detektiv og garnnøgler

Vi har et løbende fokus på en dreng og hans kommunikation. Vi har indsamlet mange holdninger og ideer fra hinanden, synskonsulenter, VISO, PPR, alle tænkelige eksperter og – ikke mindst – fra hinanden for at blive klogere på hans behov og muligheder for at kommunikere. Vi har været uenige med andre og med hinanden, men vi har brugt det hele som inspiration til, hvordan vi kan understøtte hans kommunikation.

Man kan se det lidt som et garnnøgle, der skal vikles ud. Det er meget frustrerende, når man ikke kan finde en ende at trække ud – et sted at starte. Og her skal vi altså være rigtigt kreative. Når det så lykkes at finde en ide eller en hypotese – ofte med hjælp fra eksperter, tværgående personale eller kollegaer – så er det som at finde en ende på garnnøglen, så vi langsomt kan begynde at trække i den og få viklet garnet ud.

Når vores kompenserende indsats giver plads til udvikling

En af vores elever har gode og dårlige perioder. I de dårlige perioder er der ikke energi til andet end at komme i skole og følge en fast struktur. Eleven bliver tilbudt kuglestol som

pausested, indtil han er klar til næste krav. Vi stille færre krav for at gøre ham rolig og tryk. Vi kompenserer primært og har ikke fokus på udvikling. Han kan sjældent deltage i den almindelige undervisning. Der er ikke fokus på det fag-faglige eller på socialpædagogisk udvikling i disse perioder.

Vi har dog erfaret, at han kommer gennem disse perioder med indlæring, progression og udvikling. Efter sidste periode var han f.eks. klar til - og motiveret for - at arbejde i bøger sammen med de andre. Det var ellers ikke noget, vi havde forestillet os, at han kunne eller skulle. Men nu har han faktisk lyst til at sidde med bogen selv og arbejde og kan arbejde selvstændigt, når han har forstået en opgave. Så vi har lært, at selv om vi egentligt blot kompenserer, så får han overskud til at udvikle sig, og nu har han meget lyst til at lære noget i både dansk og matematik.

Ro gav elev overskud til udvikling

En elev har haft det svært i en periode. Det har vist sig både i det faglige, det sociale og i frikvarterne. Vi besluttede derfor at lave om på hans daglige struktur og sænke kravene til ham. Vi lavede en stressprofil, og det har blandt andet betydet, at han ikke længere er ude i andet frikvarter, han får mere en-til-en undervisning, samt flere pauser og får mulighed for at komme i sanserum, når vi vurderer, at det er nødvendigt.

I den ro begyndte han at blomstre. Efter en lang periode med dette, har vi oplevet, at han har fået mere overskud i hans hverdag. De erfaringer vi har gjort os i de forgangne måneder, har været med til at tydeliggøre, hvad han trives med. Han

bliver meget motiveret af vores anerkendelse, og vi har fået et tydeligere billede af hans nærmeste udviklingszoner i mange flere situationer.

Han har således rykket sig langt i sin læsetræning. Det har gjort os i stand til at finde bedre og mere passende undervisningsmateriale. Vi havde ikke troet, at læsningen kunne udvikles på den måde, men da vi oplevede, at vores kompenserede indsats for at skabe ro for ham, gav ham overskud, forfulgte vi udviklingspotentialet. Det har også givet mere overskud i frikvartererne, og han har fundet gode strategier til at undgå og håndtere konflikter.

Trappemodellen, der både fokuserer på compensation, aktivering og udvikling, beskriver meget præcist, hvordan vi har arbejdet med ham.

Det svære skift mellem reglerne i hjemmet og i skolen

Vi har haft svært ved at få et af vores børn til at gå med ud i bussen, når moren var til stede. Det var som om, han ikke vidste om, det var morens eller vores regler, der gjaldt. Vi aftalte derfor med hans mor, at hun skulle vente udenfor. Det gav mindre forvirring for drengen, og han udviklede hurtigt en større selvstændighed, så han selv kunne gøre sig klar og gå ud til bussen efter ganske få dage med den nye strategi.

Med denne erfaring i baghånden har vi udbredt rutinen til de andre elever, som også gør store fremskridt i denne situationen med skift fra én kontekst til en anden.

Garderobe-situationen

Der var meget uro i garderoben, når børnene skulle have tøj på. Der blev enormt meget uro og en forstærket dynamik om at spørge om hjælp, hvilket udviklede sig til en negativ spiral med mere uro, stadigt højere toneleje, irettesættelser, negativ kontakt og frustration ved at vente på tur. Det var en forståelig eskalering set fra elevernes. De udøvede en form for ”hverdagsmodstand”, hvor de gjorde opmærksom på deres frustration over situationen med de midler, de havde til rådighed.

Vi lyttede til børnene og gav to af eleverne tøj på inde i klassen for at skabe mere ro i situationen. Toneleje og arousal niveauet blev straks meget lavere, og denne kompenserende indsats har gjort, at de har overskud til at udvikle større selvstændighed til skifte tøj i højere grad.

Den stille pige

Under en coronabølge var der en periode, hvor der kun var 3 ud af klassens 8 elever til stede. Det gjorde, at én af eleverne blomstrede op. Hun er én af den slags børn, som hurtigt glider i baggrunden, som ikke gør det store væsen af sig, og som vi ofte har dårlig samvittighed over, fordi vores opmærksomhed bliver trukket mod andre børn. Tidligere hørte vi hende ikke så meget, og vi forstod hende ikke altid. Men pludselig tog hun initiativer i gruppen. Hun talte mere og højere. Hun begyndte at grine mere. Hun kunne også meget mere selv. Vi satte hende f.eks. til at hente en liter mælk i køkkenet alene – og det klarede hun fint. Hun kunne også spille nye spil.

Det har givet os stor inspiration til at undersøge hvilke sociale rammer, der skal være tilstede for, at hun kan udvikle sig, hvordan vi kan skabe de ramme for hende, hvad hun kan udvikle under de forudsætning, og hvordan hun selv kan udvikle strategier til at opsøge, og udvide de rammer hun trives med?

Redefinering af vores opfattelse af hvad det vil sige at gå i skole

En af vores drenge har haft det rigtig svært i flere måneder i starten af skoleåret. Han fik sammenbrud omkring kl.11 og skreg i flere timer derefter. Han kunne ikke klare skoledagene. Vi tog hans reaktioner meget alvorligt og prøvede at tolke det som hans måde at sige fra på – hans ”hverdagsmodstand”. Vi kortede hans skoledag drastisk ned og redefinerede vores - og skolens - opfattelse af, hvad det vil sige at gå i skole, og han fik sit eget rum (et telt), og ro til at falde til og lave, det han selv havde brug for.

Det har helt klart været udviklende for ham, for vi kan se, at han bevæger sig væk fra sin plads, og rækker ud for at spille playstation med klassekammerater. I øjeblikket kan han godt lide at gå i skole. Mor oplever endda – til sin store overraskelse - at han kan arbejde med små arbejdsopgaver derhjemme. Denne korte skoledag med meget ro, og plads har vi selvfølgelig argumenteret grundigt for overfor ledelse og mor som en nødvendighed for, at han kan holde ud at være i verden. Det er udfordrende for os at finde ud, hvordan og hvor hurtigt vi kan udvikle situationen for drengen, så han kan være

mere i skole. For det går langsomt, men vi vil så nødtigt sætte udviklingen over styr.

Samlet set har det krævet et opgør med vores opfattelse af, hvad det vil sige at gå i skole. Vi tager udgangspunkt i drengens behov, og det har ikke været muligt at udpege målet for ham på forhånd. Barnet viser os målet. Vi har erfaringer med, at børnene udvikler sig non-lineært og i ryk, og vi skal lytte grundigt til, hvad børnene viser og "fortæller" os.

Mor

Vi har en elev med markant lav intelligenskvotient, som har mistet sin mor for nyligt. Han og vi har haft samtaler og forløb om hans reaktion på det, og vi oplever, at vi har et godt rum til at være sammen med ham om hans tab. Hans reaktioner med andre voksne på skolen i relation til mors død udfolder dog en række problemer for ham. For indimellem nævner han overfor andre, at hans mor lige er død helt spontant, mens det andre gange lader til at være et tillært reaktionsmønster i et kontaktforsøg – og måske også som afledning fra det han er i gang med. Når han fortæller, at hans mor lige er død, bliver han taget alvorligt emotionelt og mødt med medfølelse og forståelse, hvilket selvsagt afbryder den konkrete aktivitet, han ellers er i gang med. Dette er et vanskeligt dilemma, fordi han faktisk virker upåvirket i situationen og netop har et rum sammen med os til at bearbejde sit tab og sorgproces. Det kan således virke mærkeligt og som en lidt hård afvisning, når vi beder vores kollegaer om at henvise ham til os, der er faste omkring ham til samtaler om hans mor.

Vores indsats handler således også om at hjælpe ham til at tale om sin mor på tidspunkter og på måder, som er hjælpsomme for ham.

Jeg hader idræt!

Vi har en elev, som har stor modstand på idræt. Han giver meget verbalt udtryk for dette: "JEG HADER DET!"

Selv med voksenstøtte og verbal guidning har han ikke kunnet mestre opgaven at deltage i en fuld idrætstime. Vi har forsøgt at løse udfordringen ved at lave små aktiviteter, fra gang til gang væk fra resten af klassen. Dette var ikke en succes, da vi senere hen erfarede, at han skulle forberedes nogle dage før både visuelt og mundtligt.

Ved at være nysgerrige og undersøgende opdager en kollega i fællesskab med ham, at han er bange for bolde, høje lyde og voldsomme øvelser og bevægelser. Derfor får kollegaen en ide om at tage ham med ned i skolens motionsrum og lave øvelser. Hun får lavet en tavle med velcro, hvor hun kan sætte billeder af de forskellige motionsmaskiner på. Tavlen bliver brugt til at vise rækkefølge og antal aktiviteter og bliver gennemgået nogle dage før, samt lige inden idræt begynder.

Rød dag

Dagen startede med, at jeg planlagde dagen for en enkelt elev og skrev den op på tavlen. Mens dagen blev gennemgået, var hans engagement og deltagelse på det laveste. Det var svært for ham at udføre opgaverne, humøret blev dystert og

tavsheden stor. Drengen udviste stor modvilje mod alle forslag, og havde en provokerende adfærd. I en snak om hvad der var svært, gav han udtryk for, at det var irriterende, at de voksne altid skulle bestemme. Løsningen blev, at han selv er med til at planlægge dagen, og den kan ændres løbende efter hans humør. Han kan sige, at det er en "rød dag", hvor han ikke kan rumme alle opgaver, og så aftaler vi, at vi starter dagen som en "rød dag". Han profiterer af at have denne medbestemmelse, og at få pauser, når det begynder at bliver svært. Han er bedre i stand til at give udtryk for sine egne behov og tanker, og reflekterer mere over egne og andres handlinger.

Han løser fortsat alle opgaver, men rækkefølgen kan ændres, og det har øget hans engagement og nysgerrighed. Det ses også tydeligt i hans faglige og sociale udvikling. Hans udvikling er generelt langt bedre, fordi han føler sig hørt og forstået.

IT, trivsel og læsning

Det har været svært at få en af klassens drenge til at arbejde med fagfagligt materiale, og han var stagneret rent fagligt. At kunne læse, skrive, regne osv. gav simpelthen ikke mening hans verden. Han blev samtidig rigtigt grov i tonen, og det var hårdt at stå i som lærer. I samarbejde med drengen aftalte vi, hvad han gerne vil have med videre fra udskolingen. Derfor blev både mål og metoder justeret, og i samarbejde med ham satte vi fokus på noget, han synes var vigtigt at kunne. Han er i forvejen god til IT, og det fik han lov til at arbejde med. Han arbejder nu i iMovie (med app-writer som hjælpemiddel) og book creator. Langsomt er der en progression i læsning og stavning, men den største progression er i hans

selvstændighed, og hans ønske om at deltage i det faglige uden konflikter. Han er samtidig blevet meget mere positiv. I den forbindelse oplever vi dog, at de halvårslige tests er meget stressende for eleven. Testene er en standardiseret sammenligning med normalområdet, og vi oplever, at det er noget vores elever skal lære, og de får store nederlag ud af testene.

Fremadrettet er fokus for udskolingseleverne at gøre dem klar til at skulle videre på en STU. Især trygheden er udfordrende for der er stor forskel på den støtte og struktur, de får på en STU, og den støtte de får her. Så vores opgave er at lære dem at forholde sig til de selvstændige og mere frie rammer.

Støjen har lagt sig

Vi fik en elev i 2021, hvor vi hurtigt fik øje på, at der foregik for mange ting omkring hendes plads. Der var støj både lydæssigt og visuelt. Vi så en elev, som havde meget brug for vores opmærksomhed. Hun talte højt om, hvad hun lavede, og tog mange private ting med ind i klassen, som forvirrede både hende og de andre i klassen. Hun havde svært ved at koncentrere sig om skolearbejdet.

Vi bliver enige om at fjerne noget af det, der støjede. Vi ryddede op og fjernede en del ting for at rydde op i støjen i hendes synsfeltet. I forhold til lydniveauet lavede vi aftaler omkring at kalde på voksne. Hun får én side ad gangen fra bøgerne, fordi en hel bog bliver for meget information for hende. Derudover har vi lavet en synlig struktur for hende om, hvad hun skal lave hver dag i skolen, og hvad der ellers er på

hendes program: Om hun skal hjem til far, mor eller i aflastning. Vi arbejdede kompenserende ved at rydde op og fjerne ting, der forvirrede og forstyrrede. Det har givet hende overskud til at fokusere på skolen, og det har været en succes.

Du kommer aldrig til at lære at læse

Vi talte om en elev i klassen, som ikke har haft lyst til at lære noget. Så det har handlet meget om at finde nøglen til hans lyst til at lære. Vores hypotese er, at han nok er blevet undervist på for højt plan tidligere og har haft mange nederlag. Det har gjort, at han ikke har haft gode erfaringer med skolen, og ikke har kunnet se formålet med at lære noget. Vi har derfor forsøgt at begejstre ham med små synlige succeser. Desuden har han selv været med til at lave mål, for at fange hans interesse. Det viste sig, at han gerne ville lære at sende SMS'er – og måske engang lære at læse undertekster på film og serier. Seneste har han også fået Instagram og er blevet interesseret i at kunne kommunikere med piger. Det har startet en interesse for dansk og nu også matematik. Vi oplevede, at vi skulle gøre op med narrativet om, at han aldrig skulle kunne komme til at læse. Det var blevet til en del af hans identitet, og det ville vi ændre på. Så vi har lavet sejrspanse og har sendt videoer til hans mor, med de ting vi er lykkedes med. Det har faktisk også ændret hans grundstemning. Han er blevet mere positiv helt generelt.

CASES – SAMARBEJDE PÅ TVÆRS AF KLASSER OG FAGLIGHEDER

Følgende cases handler om læring udvikling fra børnenes perspektiv og blev beskrevet på workshops i november 2021.

Det fremskudte frikvarter med en anden klasse

Problematikken var manglende legemuligheder i klassen eleverne imellem. Der var ikke legemuligheder nok, så målet var at øge elevernes sociale kompetencer til elever i andre klasser, så de kunne udvide deres horisont og dermed træne deres sociale færdigheder.

I samarbejde med den anden 0.klasse startede vi vores frikvarter 15 minutter før frikvarteret ellers startede. Det var for, at eleverne kunne lege på tværs og derved få flere legemuligheder. Meningen var, at de voksne skulle være igangsætter, da de ellers nok ville vælge de ”sædvanlige” legekammerater.

I dette tilfælde handlede det om at bruge større dele af skolen for at skabe flere muligheder for børnene.

Elevbesøg på tværs af klassetrin

Vi har tidligere haft en elev i udskolingen, som vi inviterede på besøg hos de små elever i indskolingen. Eleven var god til de

små elever og fik derfor lov til at besøge klassen, når der bød sig en mulighed. Han var meget tryk i klassen, da han kendte to af de voksne godt.

I den tid vi havde fornøjelsen af at have eleven i klassen, kunne vi se, at han udviklede sig socialt i takt med, at han modtog meget anerkendelse fra de små elever, som nærmest forgudede ham. For dem var han en dreng, der bare kunne det hele. Han var meget omsorgsfuld overfor de små og ville gerne lytte, lege og tale om alt det, de havde lyst til. Teamet omkring ham kunne ligeledes se en udvikling hos ham.

Han fik ydermere lov til at stå for undervisningssekvenser i form af deleskærm, som endnu engang var med til at anerkende, at han faktisk var god til noget eller om ikke andet, så var han blevet bedre til noget i takt med hans skoleforløb, og kunne nu lære fra sig til de yngste på skolen.

For en klasse som vores, hvor de fleste har ASF, har det gavnet vores elever at have besøg af en anden elev fra skolen, som har kunne bygge bro mellem de store og de små på skolen. For ikke også at nævne, at når der kommer en anden person ind i klassen, så øver vores ASF elever sig på, at folk er velkomne, selvom de faste rammer brydes lidt ned.

Vi har lært, at både de store, og de små kan have gavn af hinanden. Der er meget anerkendelse af finde i en god relation.

Rutiner er gode, men mange rutiner er ikke altid meget godt

I indskolingen har vi en dreng med autisme, som har et stort behov for rutiner. Han laver derfor løbende nye rutiner ovenpå sine gamle rutiner. Ofte bliver det et problem, da de mange rutiner gør ham rigid og sårbar overfor ændringer. Når vi prøver at hjælpe ham i hans rutiner, så de ikke er et problem længere, skaber han nye rutiner, som han bygger ovenpå. Så det bliver sværere og sværere for ham f.eks. at skulle ud til bussen.

Vi talte med vores båndkollega fra udskolingen, som stod med problemet, når hun var i båndet i klassen. Hun foreslog, at vi kunne hjælpe ham ved at fjerne nogle af de rutiner han løbende skaber. F.eks. om eftermiddagen hvor han vil lave den efterfølgende dags skema med piktogrammer på tavlen. Dette vil være en stor udfordring for drengen, men vi oplever, at det vil være en hjælp for ham på sigt. Vores mål er, at vi skal barbere nogle af hans rutiner af og hjælpe ham til at acceptere det.

Vi lyttede til vores båndkollega, fordi hun også kendte til drengens problemstillinger.

Svømmehal i stedet for badebassin

Vi har en dreng, som vi havde i badebassin, i stedet for at tage ham med i svømmehallen sammen med de andre. Over en længere periode havde vi dog observeret, at han havde mistet energien og motivationen ift. at bruge badebassinet. Det var

både ressourcekrævende, og vi observerede ikke den store udvikling.

Vi undrede os over, hvad der mon var galt, og hvad vi kunne gøre anderledes. Det drøftede vi med fys/ergo. Vi spurgte drengen og hans mor, og de var klar til at afprøve. Han ville gerne være mere som hans klassekammerater.

Casen viser, at vi tog vores observation af hans motivation alvorligt, vi tog problemstillingen op med fys/ergo.

Ligeværdighed i stedet for besøg på konferencer

Da vi startede med at holde konferencer her på skolen, så havde klasserne deres møder, hvor vi skulle fare ind og ud af deres møder. Vi følte meget, at vi var på besøg og ikke rigtigt kom i bund. Det var ikke helt tilfredsstillende, så vi tog det op med én af klasserne og blev enige om at være med på to hele konferencer.

De to møder har været meget givende, og gav os en erfaring med at komme i bund med drøftelser med en følelse af, at vi var ligeværdige i vores ønsker og behov for at løse, de problemer vi tog fat i.

Der er noget forkert i, at fys/ergo/tale indimellem skal inviteres, for det betyder, at de ikke er nok med og ikke får nok føling med problemstillingerne - og mulighed for en ligeværdig position. Det er et stående dilemma, fordi klasserne ikke altid ved hvad en fys/ergo/tale ville få øje på, og de kan derfor komme for sent ind i processen. Det kan være svært for klasserne at vurdere, hvad de har brug for, og fys/ergo/tale kan

komme til at fremstå som en dominerende ekspert, der er ude af trit med, hvad der kan lade sig gøre eller ej.

Det er godt, at konferencerne er spredt lidt mere ud, så fys/ergo/tale kan være mere med, og det vil være godt at være opmærksomme på, hvordan vi får udnyttet dette bedre.

Planlægning på tværs i udkolingen kræver tydelig uddelegering af, hvem der gør hvad

Vi har en case som handler om socialfag, som vi ville lave på tværs i udkolingen. Hele udkolingen har derfor haft socialfag om mandagen, og her skulle børnene så lave aktiviteter på tværs af klasserne. Det har ikke rigtigt kørt hensigtsmæssigt. De har som oftest spillet fodbold med dem de kendte i forvejen. Planen var ellers, at de skulle få venskaber på tværs, men det er ikke rigtigt sket. Så vi har konkluderet, at det ikke fungerede efter hensigten, og vi måtte tage ansvaret på os: Det var simpelthen ikke planlagt godt nok.

Det har vi heldigvis fået øje på, så nu har vi aftalt med de andre klasser, at det skal struktureres mere, så hver klasse står for et arrangement. Vi tager ansvar for, at der er en planlægningsopgave, vi skal have styr på, hvis vi skal lykkes med den pædagogiske udviklingsopgave. Det peger ydermere på, at vi ofte har svært ved at få ting på tværs til at fungere. Måske er det typisk for os, at vi ikke får uddelegeret, hvem der står for arrangementet og planlægningen tydeligt nok. Det vil vi have fokus på fremadrettet.

STOREBÆLTSKOLENS MEDFORFATTERE

En stor tak til alle på Storebæltskolen, som har været med til at tænke, lytte, reflektere, diskutere og skrive.

Alaa-Aldin Chehayber	Helle Skøt Sørensen	Mette Mathiesen
Anders Falck	Henriette Holm	Mette Høj Rasmussen
Anne Kruse	Isabella Sørensen	Mette Rahbek
Bea Michele Rosenørn	Jacob Asger Hansen	Bregendahl
Bøgelund	Janne Wesselhoff	Mette Vincentz Eriksen
Benjamin Ejlersen	Ellekvist	Michelle Eliassen
Camilla Halldorsdottir	Janni Monefeldt Joan	Nina Anne O' Neill
Clausen	Louise Kjær Nielsen	Pavlina Lyshøj Olsen
Camilla Sabrina Hansen	Jon Birch Engsager	Peter Søjgaard Pedersen
Casper Kaas Wass	Kalya Apputhurai	Pia Mark
Casper Pilgaard Callesen	Kuganeswaran	Pia Brandhøj Jensen
Charlotte Graugaard	Karina Rosasco	Rita Hedegaard Petersen
Charlotte Hesselbjerg	Karina Liv Klaumann	Sara Cathrine Kjeldgaard
Henriksen	Andersen	Signe Moess
Charlotte Søvang	Kasper Finn Kristensen	Silvija Kazija Andersen
Pedersen	Kateryna Haviadinova	Sofie Kruse Nielsen
Charlotte Wiinberg	Katja Andersen	Sofie Nagel Holst
Søfeldt	Laura Lindegaard	Sol Kofod Berg Hansen
Ditte Maria Rotbøl	Lene Christensen Vej	Stine Duval Reckeweg
Mikkelsen	Line Bachmann Olsen	Nielsen
Dorte Lund Lyng	Lone Rasmussen	Stine Vindskorp Hansen
Dorthe Frimann	Lone Jakobine Hansen	Søren Noort Hansen
Dorthe Karina Jakobsen	Lonnie Linda Kristiansen	Terese Boutrup Sørensen
Eva Ahmad Abd El-Hafiz	Lotte Hviid Andersen	Thomas Bo Hansen
Evy Annette Agertoft	Louise Maarlev	Tina Bonnie Jacobsen
Fie Nanny Folkvardsen	Louise Flensted Gaardboe	Tina Gullmaj Petersen
Windeleff	Louise Strunge Andersen	Tina Skov Jepsen
Freja Klit Hansen	Maja Stoltenberg Løntoft	Wandi Williamsdóttir
Hana Ghali	Malthe Fischer Striberg	Lysdal
Helene Sickan Leismann	Marianne Juul Pedersen	Zoia Shchyrka
Helle Handberg	Marie Loose Aagren	