

**FLAK
KE
BJ
ERG**



EFTERSKOLE

Dialog om og med
sårbare unge
i efterskolen

FLAKKEBJERG EFTERSKOLE

www.flakkebjergefterskole.dk

/06



/20



/24



| | | | |
|---|----------|---|-----------|
| Indledning | 3 | Værktøjer | 21 |
| Forord | 3 | NMN-analysemodellen | 21 |
| Kort om Flakkebjerg Efterskole | 4 | Case | 23 |
| Målgruppebeskrivelse | 5 | | |
| Skolens og medarbejdernes opgave | 5 | Organisation af trivselsarbejdet | 24 |
| Samspil med "Hele Danmarks Efterskole" og samfundet i øvrigt .. | 6 | Bud på funktioner og udvalg | 24 |
| | | Struktur | 24 |
| Teoretiske perspektiver | 7 | Særlige trivsels funktioner | 25 |
| Det neuroaffektive- og mentaliseringsbaserede perspektiv | 7 | Trivselsudvalget og resten af skolen | 25 |
| Case-beskrivelser | 9 | Efteruddannelse | 25 |
| Det Narrative perspektiv | 11 | | |
| Case-beskrivelser | 13 | Kollegiale mødeøjeblikke | 26 |
| Miljøpædagogik | 14 | Domæneteorien | 27 |
| Case-beskrivelser | 16 | "Kollegiale mødeøjeblikke" i praksis | 27 |
| Det konsekvenspædagogiske/adfærdsmodificerende perspektiv .. | 18 | | |
| Case beskrivelser | 20 | Afrunding | 28 |

/ HÆFTET ER SKREVET AF:



Konsulent
Johnny Kristensen,
Konsulenthuset Bråby



Konsulent
Karin Maj-Britt Kehlet,
Konsulenthuset Bråby



Trivselslærer
Rasmus Olsen,
Flakkebjerg Efterskole



Viceforstander
Lennart Lykke Nielsen,
Flakkebjerg Efterskole



Forord

foråret 2016 indgik Konsulenthuset Bråby en aftale med Flakkebjerg Efterskole om at forestå et kompetenceløft til efterskolen.

Flakkebjerg Efterskole havde det klare mål at ville være dygtigere og en af de bedste efterskoler til at kommunikere med og håndtere unge på efterskolen, som var udfordrede eller udfordrende i deres adfærd og væremåde.

Konsulenthuset Bråby indgik i dette arbejde med udgangspunkt i fire specialpædagogiske perspektiver, som du kan læse om herunder. Unge på efterskolen kommer fra og ud af forskellige genetiske og miljømæssige forhold. Vores erfaring er derfor, at det bliver vigtigt at have en bred palet af forskellige pædagogiske tilgange overfor de meget forskellige unge, der starter på efterskole.

Vi søgte en samarbejdsmodel/problemanalysemodel, der skulle bringes ind i arbejdet med at professionalisere og strukturere måden at tale om elever på, samt finde mulige problemreducerende tiltag. Vi udarbejdede således en model, som vi har valgt at kalde NMN-modellen. Det hænger sammen med, at vi integrerer det Neuroaffektive, det Mentaliserende og det Narrative perspektiv i de to første faser af problemanalysen. I de efterfølgende faser i modellen, hvor der er fokus på intervention, problemreduktion og konkrete aftaler, vil man desuden kunne bringe det Konsekvenspædagogiske og det Miljøpædagogiske perspektiv i spil.

Vi håber, at denne folder giver et kort, men meningsfuldt indblik i, hvilke teoretiske og metodiske tilgange vi har præsenteret, og hvorledes det har taget sig ud i praksis, som beskrevet i de medfølgende case-beskrivelser.

God læselyst

Konsulenthuset Bråby / Flakkebjerg Efterskole

Kort om Flakkebjerg Efterskole

Flakkebjerg Efterskole er en almen efterskole med 154 elever, der er fordelt på 6 temalinjer. På linjerne har man udover sit linjefag, som f.eks. kan være Science, også to skolefag der hænger sammen med linjens tema - fx matematik og naturfag. Undervisningstilbuddet tager udgangspunkt i, at man som elev fagligt "er på niveau" i de skolefag, der er knyttet sammen med linjen.

Grundtanken for undervisningen på Flakkebjerg Efterskole er, at det skal være et led i elevens uddannelsesplan. Et efterskoleophold er det første år i resten af elevens liv, altså ikke et skolemæssigt

friår, men derimod en unik mulighed for at kvalificere til videre uddannelse.

Undervisningen på Flakkebjerg Efterskole bygger på en række overvejelser om læring og god undervisning. Igennem den projektorienterede undervisning på linjerne arbejdes der med følgende 6 kompetencer; faglige, kreative, handling, samarbejde, læring og formidling. Det er altså ikke kun et spørgsmål om at tilegne sig en masse viden og færdigheder, men også om at kunne anvende dem hensigtsmæssigt.



Målgruppebeskrivelse

Projektet "Den professionelle dialog om sårbare unge" er rettet mod medarbejdere og ledere, som beskæftiger sig med sårbare elever inden for skoler med kostskoleform. Særligt efterskoler med alment skoletilbud. Der kan være mange medarbejdere involveret i arbejdet med skolens sårbare elever fx: faglærere, kontaktlærere, køkkenlærere, bolærere, vejledere, ledere m.fl. Hver medarbejder har en rolle i forhold til den sårbare elev. Mange skoler har også ansat eller uddannet medarbejdere med særlig indsigt i sårbare elever. Disse forskelligartede relationer og indsigter giver sig ofte til kende som usikkerhed i samarbejdet, forståelsen og kommunikationen om den sårbare unge, fordi der ikke er et fælles sprog at tale ud fra.

Dette kan blandt andet skyldes, at medarbejdernes kompetencer til at håndtere sårbare unge ikke altid er en del af deres formelle uddannelse. Det gælder både seminarieuddannede lærere, der har kvalifikationerne på plads inden for deres linjefag, men som kan bli-

ve udfordret som kontaktlærer for en ung med en angstproblematik. Eller en køkkenlærer med baggrund som professionsbachelor i ernæring, der møder modstand fra en sårbar ung, når der er 10 minutter til maden skal være på bordet.

En efterskole er kendetegnet ved at være en skoleform, der tilbyder undervisning og samvær hele døgnet. Ingen elever kan skjule sin sårbarhed 24 timer i døgnet, og det medfører at alle skolens medarbejdere vil komme i kontakt med skolens sårbare unge, og ikke altid i situationen kan henvise til medarbejdere med særlige kompetencer. Det stiller både krav til de sårbare unge, man ønsker at være skole for, og til de kompetencer som alle medarbejdere skal være i besiddelse af. Hensigten med projektet er ikke, at alle skal være specialister inden for alle sårbarhedsproblematikker, men at alle har en grundlæggende indsigt i og viden om hvordan man med udgangspunkt i sin funktion professionelt kan møde og samarbejde om skolens sårbare unge.

Skolens og medarbejdernes opgave

Efterskoler modtager hvert år unge med både *erkendt og uerkendt* sårbarhed¹. Den erkendte sårbarhed er typisk unge med velbeskrevne vanskeligheder som fx ADHD, familiære problemer eller forskellige former for adfærd- og personlighedsforstyrrelser. Det kan også være mere konkrete personlige eller faglige udfordringer som f.eks. ordblindhed, sukkersyge, angst eller depression. Mange skoler har inklusionsbeskrivelser, hvori det fremgår hvilke vanskeligheder man har mulighed for at tilrettelægge særlige forløb i forhold til. Den erkendte sårbarhed vil ofte blive et tema i forbindelse med optagelsesproceduren, og giver skolen mulighed for at planlægge indsatsen og starte en åben dialog med forældrene og den unge.

Den uerkendte sårbarhed viser sig som forskellige grader af faglige, sociale og følelsesmæssige vanskeligheder, som ikke bliver italesat i forbindelse med optagelsen eller ved skoleårets start. Sårbarheden kan også opstå i forbindelse med efterskoleopholdet, eller blive særlig synligt i nogle af de spidsbelastning, som kan opstå i løbet af et efterskoleår. Udfordringer som fx tristhed eller ensomhed kan fremstå meget tydeligere i en efterskolehverdag, fordi man konstant er omgivet af andre og ikke kan "trække sig" i samme omfang som derhjemme.

Som skole ser vi det som vores opgave at kunne tilbyde alle unge, der ønsker det, et efterskoleophold. Vi er en almen efterskole, der optager sårbare unge inden for vores inklusionstilbud.

For projektet har vi opstillet følgende succesparametre:

- at blive styrket i en forståelse af denne elevgruppe
- at vi kan støtte hinanden konstruktivt når vi frustreres
- at vi er handlingsorienterede og målrettede i vores indsats
- at vi nedbringer frafaldet til mellem 5-8% over 2 år

Efterskoler har en grundlæggende interesse i både at de erkendte og uerkendte sårbare unge gennemfører deres ophold på efterskolen på den bedst mulige måde. Dels fordi sårbare unge påvirker både medarbejderne og andre unge omkring dem, og dels fordi der er en økonomisk motivation for en efterskole i at beholde de elever, som har tilmeldt sig.

Arbejdet med sårbare unge stiller krav til skolens medarbejdere og en overskrift fra rapporten "Sårbare unge på efterskole" formulerer dette meget præcist - "*Sårbare unge kan give sårbare lærere*". Arbejdet med sårbare kan være hårdt fordi både ens egen og den unges "*liv*" er i spil. Som medarbejdere kan man f.eks. føle afmagt, hvis man ikke føler sig klædt på professionelt til at håndtere en bestemt situation, eller står i et dilemma mellem tavshed og bekymring, hvis en sårbar ung betror sig til en. Sårbarhed kan opstå på alle tidspunkter på tværs af tid og relationer, og derfor er det vigtigt med en løbende intern afklaring om medarbejdernes og skolens samlede kapacitet ovenfor problematikker, der knytter an til sårbarhed.

¹ Begreberne *erkendt og uerkendt* sårbarhed stammer fra rapporten "Sårbare unge på efterskole" Efterskoleforeningen 2009

Samspil med "Hele Danmarks Efterskole" og samfundet i øvrigt

Efterskoleforeningens udspil om "Hele Danmarks Efterskole" rummer tre visioner og bud på, hvordan skoleformen kan efterleve at være hele Danmarks efterskole. En af visionerne handler om, at efterskolen skal være mulig for alle, og inkludere flere sårbare og udsatte unge samt unge med ikke vestlig baggrund. Vores projekt skal også ses i denne sammenhæng, og vi håber på både at løfte vores egen organisationsevne til inkludere sårbare og udsatte unge og inspirere andre.

En af de seneste opgørelser fra Efterskoleforeningen² viser at 93% af alle efterskoler har elever med "alvorlige tegn på sårbarhed", og at gruppen samlet set udgør 5,8% af eleverne. Undersøgelsen er fra 2016, og har selv det forbehold, at der ikke findes en endelig definition på sårbarhed, og at der derfor ikke findes valide tal. I notatet fremhæves det dog at "flere og flere efterskoler fortæller imidlertid om sårbarhed uden nogen åbenbar grund, hvor de oplever unge på tværs af sociale skel, som har ondt i livet". Tallene og oplevelsen vil sikkert også variere fra skole til skole, men en optælling fra egen skole bekræfter oplevelsen af, at der er flere sårbare unge blandt vores elever. Ved skoleårets slutning har vi 17 ud af 142 elever, som i løbet af året har krævet særlige sociale, personlige og faglige

hensyn i forhold til deres sårbarhed. Det kan være at skemalægge alenetid, daglige samtaler med trivselslærere, hensynstagen i planlægning af køkkentjanser, særligt hensyn ved konflikter på værelset m.m. For os er det et billede på nogle af de hensyn man skal tage, hvis vi skal være "Hele Danmarks Efterskole", og hjælpe elever til at gennemføre et efterskoleår. Som skole er det en balance mellem personlige og individuelle hensyn overfor projektet om at leve i et forpligtende fællesskab. På en efterskole er man nødt til opgave dele af sig selv og indgå kompromis, for at blive en del af noget større. Det er en grundlæggende udfordring for mange unge, og det kan være en endnu større udfordring, hvis man er socialt udsat, sårbar eller er kommet til landet for få år siden.

I efterskolernes charter for socialt ansvar fra 2016 er denne hensyntagen beskrevet som tilgængelighed både kulturelt og socialt samt konkret. En elev med udfordringer skal kunne se sig selv i skolen og få modet på at gøre forsøget. Det skal afspejles i den pædagogiske linje, tilgangen til regler og rammer at vi som skole tager vores sociale ansvar alvorligt. Udviklingsprojekt "Dialog om sårbare unge" skal ses i dette lys.

2 Notat "Frafaldstruede elever - definitioner og data ift social omfordeling"



På følgende sider vil vi udfolde de 4 perspektiver vi har valgt at fokusere på. Efter hvert afsnit vil der være en række cases der viser hvordan man kan forstå og arbejde ud fra det pågældende perspektiv. Alle cases stammer fra Flakkebjerg Efterskole.

Det neuroaffektive- og mentaliseringsbaserede perspektiv

At have hjerne og hjerte med i pædagogikken

Hovedpointer

Her kobles neurovidenskaben med udviklingspsykologien. Man taler om, at hjernen består af tre samarbejdende enheder. Den treenige hjerne består af: Det autonome nervesystem, det limbiske nervesystem og det præfrontale nervesystem. I daglig tale på efterskolen kunne det hedde: sansehjernen, følelhjernen og tænkehjernen. Den relationelle interaktion mellem omsorgsgiver og spædbarn har en afgørende betydning for, hvorledes hjernen organiseres i de tre samarbejdende enheder og således en betydning for, hvordan barnets, den unges og i sidste ende, den voksnes hjerne fungerer. De 3 nervesystemer bygges ovenpå hinanden og samarbejder umærkeligt uafbrudt. Herunder beskrives systemerne ganske kort.

Det autonome nervesystem arbejder instinktivt og udvikles allerede fra før fødslen og frem til barnet er omkring 3 måneder*. Det er et aktiverings- og beroligelses system. Her reguleres arousal, puls, vejrtrækning, blodcirkulation, muskelspændinger, fordøjelse, søvn, appetit m.v. Det autonome nervesystem er personlighedens fysiologiske grundlag for at sanse noget som helst. Systemet stimuleres gennem spejling, imitation, berøring, bevægelse etc. Systemets neurale vækst er meget afhængig af, at "kram"-hormonet, oxytocin, udskilles (sker bl.a. via berøring).

Det limbiske nervesystem udvikles i perioden fra omkring 3 måneder og frem til ca 12 måneder*. Barnet er afhængigt af følelsesmæssig afstemning og markeret spejling. Her skabes grundlaget for vores følelsesliv. Også grundlaget for udvikling af sociale kompetencer og hukommelse skabes her. Her grundlægges barnets tilknytningsmønster i relationen ml. barnet og de primære omsorgspersoner. Barnet får erfaringer med sig selv og andre, hvilket fører til forventninger. Barnet får erfaringer med andres kropssprog, stemmeføring, mimik, måder at være sammen på og måder at slappe af på. Barnet erfarer, hvorledes det kan være alene og sammen med andre. Barnet erfarer, hvad der er sjovt og hvad der ikke er sjovt.

Det Præfrontale nervesystem udvikles i perioden fra omkring 12 måneder og videre frem til 2 år*. Her udvikles mentaliseringskompetencen (at se sig selv udefra og andre indefra mhp. følelser, behov, mål, grunde, tanker). Her udvikles evnen til at impulshæmme

og impulsaktivere. Nervesystemet skal til at kunne klare et nej. Her får tankerne om det, der sanses og føles et sprog. Der bliver skabt mening i det, der opfattes. Her sker de bevidste handlinger, planlægning m.v. Overordnet set er det systemet for komplekse følelser, mentalisering, abstraktion og ræsonnering. Dette område er på mange måder unikt for mennesket.

Selvbeskyttelsesstrategier/stressrespons

Vi er alle udstyrede med selvbeskyttelsesstrategier. I korte træk kan disse oplistes således:

I sansehjernen "trigges" beskyttelsesstrategien, hvis eleven føler sig "truet på livet". Her er det de helt primitive forsvarsmekanismer som kamp-flugt-freeze, der træder frem. Andre responser kan være hyperaktivitet, overeksaltering, afmagt, underkastelse, kollaps, depressiv adfærd, dissociation, ekstremt dagdrømmeri og narkolepsi.

I følelhjernen "trigges" beskyttelsesstrategien, hvis eleven oplever eller føler at relationer og fællesskaber forsvinder. Bliver jeg alene? Bliver jeg ensom? Her ses benægten, idyllisering, og projektion. Her ses, at unge kan fremstå opslugt af egne fortræffeligheder eller andres positive respons, opslugt af egen lidelse eller andres negative væremåde. Eleverne kan fremstå vanskelige at få en emotionel kontakt til eller fremstå alt for kontaktsøgende (klistrende). Eleverne kan fremstå fastlåst i et offer-hævner-hjælper-mønster (Karpman - dramatrekant).

I tænkehjernen "trigges" beskyttelsesstrategien, hvis eleven føler, at selvbilledet er truet (Angsten for at miste det selvbillede man har og måske har kæmpet for, at andre skulle se). Fx hvad vil andre sige om mig, hvis jeg ikke klarer eksamen? Vil andre nu synes, at jeg er dum? Eleven kan fremstå intellektualiserende, have rigide forestillinger, være optaget af, hvad man skal og bør, være fastlåst i skyld og skam, være fejlfindende, "slavepisker" eller rationaliserende uden følelser m.m.

*[husk at der også efterfølgende kan ske udvikling, men dette er den optimale vækstperiode/ den kritiske periode]

Metoder

Unge mennesker på en efterskole vil ligesom alle andre unge træde ind i undervisningen og i fællesskaberne med hver deres helt særegne neurale konstitution, mentaliseringskompetence samt selvbeskyttelsesstrategier. Vi voksne kan efterfølgende observere og identificere, hvilke kompetencer men også sårbarheder den unge har med sig fra tidligt i livet. Når vi er sammen med unge, vil vores nervesystemer automatisk forbinde sig og påvirke hinanden. Man kan sige, at nervesystemerne synkroniseres eller "danser" sammen. Ind imellem fungerer "dansen" bare slet ikke. Da må vi som voksne kommunikere og afstemme os emotionelt alt efter, hvor den unge befinder sig. Vi skal forholde os reflekterende og nå at justere korrektioner således, at relationen ikke kompromitteres. *"Never let correction sabotage for connection"* (Weele 2011).

I praksis skal vi i dette perspektiv være opmærksomme på, hvordan vi opfattes af de unge. Vi bruger ganske få sekunder på at afkode hinanden! Tonefald, kropsholdning, tempo og vejrtrækning er elementer i dette perspektiv, som tillægges værdi. Fremstår vi stressede, uopmærksomme, hurtige, kortfattede og irritable? Kan vi sætte tempoet ned? Kan vi give mere tid til at være til stede i fællesskaberne? Kan vi bevare vores nysgerrighed overfor det, som den unge bringer med ind i efterskolelivet? Kan vi finde tålmodigheden, når vi føler os pressede til at nå bestemte mål? Har vi mulighed for kollegial sparring mhp. at bevare overblikket (at holde hovedet koldt og hjertet varmt)? Kan vi finde tid til de glædesfyldte øjeblikke med os selv og elever?

I forhold til teenagere skal vi være særligt opmærksomme på, at sans- og følehjernen i udpræget grad trænger sig på. De sender kraftige signaler og derved sættes tænkehjernen på pause. Således kan elever på en efterskole fremstå ret irrationelle og impulsstyrede. Vi opdager det særligt, når vi har samtaler med unge, laver aftaler og de efterfølgende går lige ud og bryder aftalen. Vi voksne skal således være særdeles velfunderede både mht. at kunne afkode de unges signaler og emotioner, men ligeledes mht. at bevare en høj mentaliseringskompetence i vores interageren med de unge. Vi vil i mange situationer blive irriterede og udfordrede og havde svært ved at bevare en nuanceret forståelse af de unges intentioner. Vi har behov for at have et mentalt overskud og på en måde at optræde som en **menneskekærlig spædbarnsorienteret omsorgsperson**. Vi skal have "sind på sinde" og forholde os åbent og nysgerrigt til det, der sker omkring os.

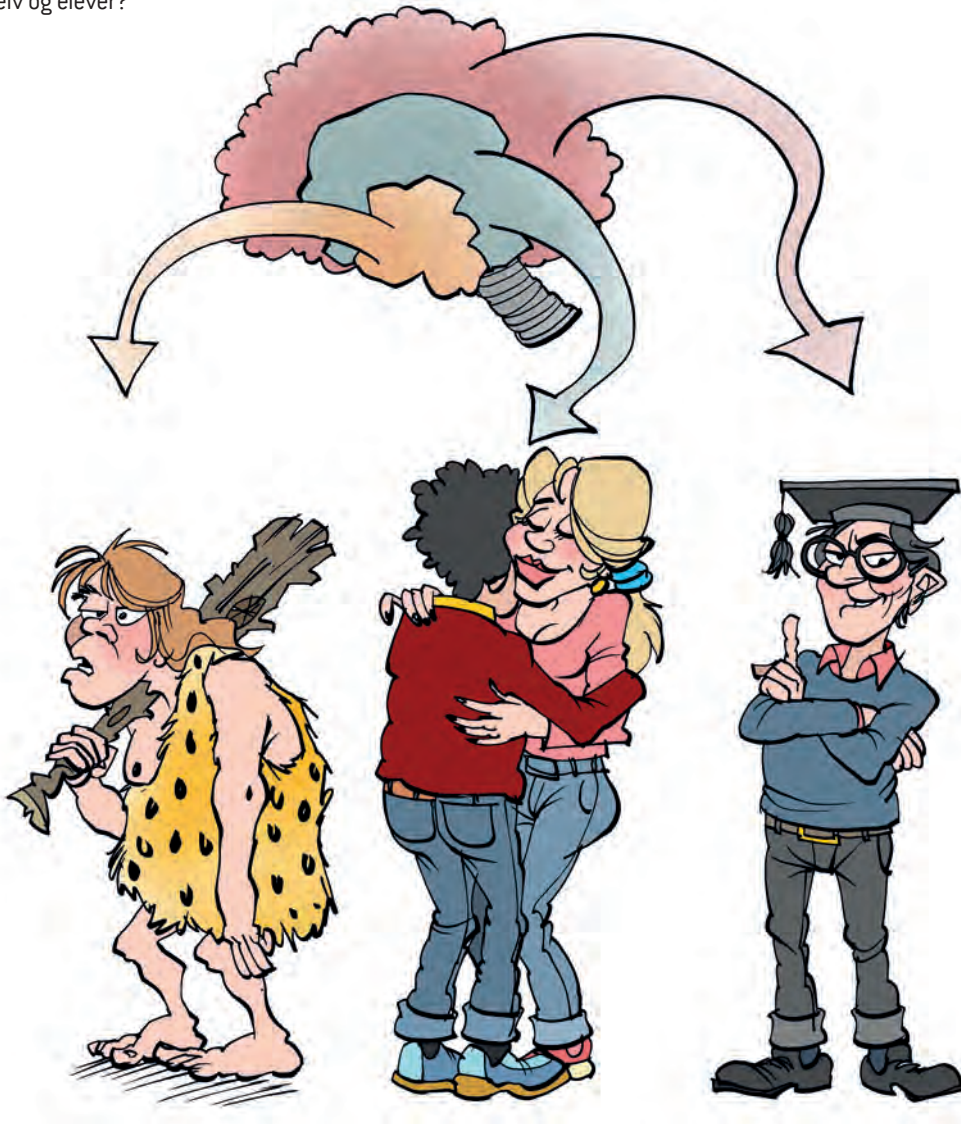
VIL DU VIDE MERE:

Susan Hart: *Hjerne, samhørighed, personlighed, introduktion til neuroaffektiv udvikling.*

Stephen B. Karpman's dramatrekant. <https://www.karpmandramatriangle.com/>

Bruce Perry: *Drengen, der voksede op som hund.*

Janne Østergaard Hagelkvist: *Mentaliseringsguiden.*



Case-beskrivelser

Når mentaliseringen lykkedes:

Reaktion på og håndtering af regelbrud

To drenge bliver taget i at ryge e-cigarett på et af skolens værelser, og skal derfor sendes på en "tænker". Inden de sendes hjem skal de forbi skolens ledelse til en kort snak om hvad der sket, og hvorfor de bliver sendt hjem. Inden eleverne kan komme tilbage på skolen skal de svare på en række spørgsmål som forberedelse på den samtale, som afgør om de kan komme tilbage.

Her et par uddrag af det ene brev:

"Hvad tænker du om det og dig nu" Jeg er rent faktisk glad for at situationen ikke blevet overdrevet alt for meget. Det var et uheld fra både Kims og min side. Men det kunne have været så meget slemmere end det var, og det skylder jeg Christian en tak for. Nu ved jeg jo ikke hvad I syntes om situationen nu. Men den måde det blev håndteret af Christian på, syntes jeg var godt klaret. Jeg ved jo godt, at det var dumt gjort. Men det var godt, at Christian havde tid og overskud til at snakke og ordne det ordentligt med Kim og jeg.

"Hvorfor er det vigtigt for dig at komme tilbage på F.E." Jeg har gået på efterskole i snart to år. På to helt forskellige efterskoler, Frydenborg Efterskole, og nu Flakkebjerg Efterskole. Jeg har altid følt, at jeg har været lærernes mindst elskede elev, og jeg ender på en eller anden måde rigtig tit med at være den slemme elev. Det har jeg bare ikke rigtig følt på Flakke, så for mig at sige, at jeg ikke gad følge reglerne en sidste gang, den sidste tid jeg går her på flakke,

ville være det rene vanvid! I det hele taget bare været en fed skole, og jeg vil gerne kunne slutte dette år med jer, og de andre elever.

Refleksioner:

For eleven har det været en stor hjælp, at den pågældende medarbejder har været i stand til at mentalisere i en situation, hvor alle elevens selvbeskyttelsesstrategier er sat i højeste alarmberedskab. Potentielt kan eleven miste sit efterskoleophold og det "truer" både sans-, føle- og tænkehjernen. Den pågældende elev omtaler selv handlingen som et "uheld", og noget som er "dumt gjort", og det er vigtigt, at man i situationen kan rumme disse forklaring frem for at affeje dem som dårlige undskyldninger eller løgn. Som medarbejder skal man i situationen have mere fokus på at "standse ulykken", frem for at udtrykke holdninger og følelser til hvad der er sket, da man selv er udfordret, når man opdager elever, som bryder skolens regler. Ved den efterfølgende samtale med forældrene er der mulighed for at udfordre disse forklaringer, hvor tænkehjernen har mere plads.

Når mentaliseringen slår fejl

J har gennem hele året haft svært ved fagligt at føle sig hjemme på sin linje. Han har valgt forkert, og det har ikke været muligt at imødekomme hans ønske om ændringer af linje. I forløbet op til prøverne stiger Js fravær på trods af flere samtaler, og risikoen for ikke at komme til prøve på grund af manglende forberedelse. Tæt



på deadline for synopsis i naturfag giver J besked til sin gruppe om, at han ikke kommer til timen fordi han er i gang med et spil på sin computer, og risikerer at blive udelukket fra spillet hvis han afslutter det før tid.

En af skolens medarbejdere fanger J til en snak på vej til næste time, hvor han giver udtryk for sin personlige skuffelse over Js valg. Medarbejderen fremhæver, at han føler sig trådt på, fordi han har kæmpet for at J skulle blive på skolen, og så *"pjækker han for at undgå at blive banned"*. Medarbejderen fortæller J, at han har svært ved forstå, hvorfor han er mere bekymret for at blive banned fra sit spil, end hvordan det skal gå til hans prøver.

Refleksion:

Medarbejderen bliver i situationen overtaget af sine egne frustrationer, frem for at forstå hvorfor J ikke kommer til time. Medarbejderen overser at deadline presser Js selvbeskyttelsesstrategier og at hans valg om at spille computer skal ses i den sammenhæng. Det er ikke et oprør mod det arbejde, der er blevet gjort for ham eller en afvisning af relationen.

Når mentalisering lykkes i anden omgang

Ved en formiddagspause på lærerværelset i starten af skoleåret, fortæller nogen at en elev er vågnet op smurt ind i barberskum. Der er i forvejen opmærksomhed på, at denne elev er lidt udfordret i forhold til samvær med nogle andre på samme bo-område.

Før vi ser os om, er der en stemning af forargelse over hvad der er sket, og det er tydeligt at de lærere som hører om dette, forestiller sig at en dreng har fået tømt en flaske barberskum ud over sig.

Da historien når frem til ledelsen, er den umiddelbare reaktion, at dette overskriver hvad man bør tolerere og at den som har gjort dette, læner sig op ad en hjemsendelse.

En hurtig mentalisering kommer til gode, og en stille undersøgelse af sagen viser, at der tale om en knap så alvorlig episode, hvor eleven er vågnet op med barberskum på kinden.

Til samtalen med de involverede elever, fortælles ærligt om, hvad der er sket og en undskyldning afhjælper krisen.

Refleksion:

Det er i starten af året, og vi er sårbare over for indtryk, som fortæller os, hvilke elever vi skal være opmærksomme på. Samtidigt er vi påpasselige med at vise, hvor grænsen går.

Da denne historie kommer fra en elevgruppe vi allerede er lidt opmærksomme på, stikker den ekstra til vores frygt, og vi når ikke at styre det. Mentaliseringen slår i første omgang fejl, men sagen bliver undersøgt med en mentaliserende tilgang, og vi øjner at vi tog fejl af alvorligheden.

Hvis skolens reaktion over for eleven, var eksekveret på første indtryk, kunne vi have startet mere skævt end nødvendigt, og vi havde måske ikke opdaget de positive sider af den, som stod bag problemet.



Det Narrative perspektiv

De unge er ikke problemet. De unge VISER os problemerne.

Hovedpointer

Det narrative har sit udgangspunkt i den socialkonstruktionistiske teori. Socialkonstruktionisme fortæller os, at virkeligheden er en social konstruktion, som defineres i relationer og i kommunikationen. Denne ide om, at sprog og relationer i høj grad skaber virkeligheden, tog den australske familierapeut Michael White til sig og udformede derfor narrativ terapi og praksis.

Det narrative perspektiv bygger derfor på tanken om, at livet og vores identitet skabes gennem fortællinger. Det vil sige de fortællinger, vi har om os selv og dem, der bliver fortalt om os.

Fortællinger tager ofte udgangspunkt i problemer, og det narrative perspektiv har den tænkning, at i problemer findes værdierne – og værdier er vigtige for os i livet. Hvis vi oplever, at samarbejdet med en elev er et problem, er det fordi vi ser værdi i et godt samarbejde, og vi ved hvad et godt samarbejde er og har ønsket om at ville det gode samarbejde.

Det er derfor antagelsen i narrativ pædagogik, at man kan have for få og for tynde konklusioner om sin identitet. En tynd konklusion kunne fx være "jeg er dum" og står i modsætning til begrebet at "tykne" en mere foretrukken fortælling. Det er et af hovedformålene i narrativ pædagogik at medvirke til at tykne de fortællinger, som kaldes *foretrukne fortællinger*. En foretrukken fortælling kunne fx handle om hvad der er vigtigt og har værdi i ens liv.

Metoder

Det fraværende, men implicitte

Der bliver via spørgsmål stillet skarpt på, hvor i historien der kan findes "det fraværende, men implicitte". Det er tanken, at i enhver historie er der implicit andre historier. Tydeligst er dette i en systemisk/narrativ vending, som lyder: "bag ved enhver frustration ligger der en drøm", og det er netop drømmen, vi skal have fat i, da den er meget mere energifyldt og livsbekræftende.

I samtalen går vi på jagt efter alternativer til den dominerende, tynde fortælling om et problem. Vi forstørrer i stedet undtagelserne for at kunne yde problem-historierne modstand og opbygge andre fortællinger om, hvad man også kan og også er.

Det intentionelle

En af de konkrete måder at søge det fraværende men implicitte på, er at gå efter det intentionelle. På den måde bliver fokus på adfærdens mindsket, og der kommer i stedet fokus på det, vi kunne kalde "selve ideen".

Ex.: en kollega kommer hen på kontoret, brokker sig højlydt over en elev og er dybt frustreret. Dette kan opfattes som en snak om de frustrationer der er i spil. Ofte vil en kollega lytte og måske bede om

at få genfortalt historien om eleven – og man vil lytte til frustrationen.

I det narrative vil man kigge efter intentionen – som grundlæggende må være, at ens kollega gerne vil have en god arbejdsdag og dermed en god arbejdsplads. Hans bagvedliggende ide kunne være, at han faktisk vil have et godt forhold til eleven osv. Hvis man som kollega taler ind i denne historie, vil der måske dannes grobund for en anden mere positiv og nuanceret samtale. Der søges ikke i det narrative en egentlig løsning, men efter en mere nuanceret og intentionel meningsfuld fortælling. Dette bevirker ofte, at konflikten løses op.

Eksternalisering

En af de mest kendte teknikker indenfor det narrative er eksternalisering. Eksternalisering tager udgangspunkt i, at "problemet er problemet". Det vil sige, at man ikke *er* problemet, men at man så at sige "flytter problemet ud fra en selv".

At eksternalisere et problem gøres ved bl.a. at give problemet et navn. Det er lettere at tale om "dæmonen" der kommer på besøg, end at man "er meget hidsig" som person. Det kan blive lettere for elever at tage aktiv del i en samtale om et eksternaliseret problem frem for et internaliseret problem. ("Du er ikke dum, men du gør dumme ting").

En brugbar metode er, at sætte "en" efter problemet når man eksternaliserer. Altså eksempelvis "hidsigheden" har ramt dig eller "ked-af-det-heden" kom til dig. Det at tale eksternaliserende giver mod og vilje til at deltage i en løsningsorienteret og refleksiv samtale om problemet frem for den tunge konstaterende snak om, at "du er hidsig", "du er dum" osv.

I skolen ville det have den betydning, at alle kan deltage i at tale om, at "stressmonstret" er på besøg. At "forandringsuhjret" forsøger at skræmme os til at ville det kendte osv. Du bliver ikke draget ind i en historie om, at du er, men ind i en historie om, at noget udenfor er til. Derved får medarbejdere lettere ved at håndtere og samtale om problemet.

HVIS DU VIL VIDE MERE:

Michael White *Kort over narrative landskaber*



Case-beskrivelser

Case: Møde med piger der oplever at de har fået et dårlig ry

En gruppe på 4-5 piger har gennem skoleåret været nævnt i flere omgang som nogle piger, der har svært ved at følge skolens regler omkring sengetider, fravær og undervisning. Pigerne bor i samme gruppe kaldet "Heimdal", og bliver blandt lærere omtalt som "Heimdalpigerne" både på skrift og i tale. Pigenes kontaktlærere fortæller, at pigerne selv oplever at de bliver omtalt som en gruppe, og at lærerne på skolen holder særligt øje med dem.

I forbindelse med et brud på skolens regler, bliver der holdt en fælles møde med pigerne. Dagsorden er primært at få sat ord på deres oplevelse af at blive set som en gruppe og at lærerne holder øje med dem. Til mødet præsenterer den ene kontaktlærer vores tanker omkring mødet, og pigerne får efterfølgende mulighed for at give udtryk for deres oplevelser.

Selvom pigerne umiddelbart virker meget frustrerede, viser det sig hurtigt at der er tale om 4-5 mindre episoder som deres fortælling bygger på. Lærerne kunne byde ind med undtagelser i deres fortælling, hvor der ikke er gjort forskel på dem og de andre. Mødet slutter med at lærerne lover at dele deres oplevelser med resten af lærergruppen, og fremover være opmærksom på ikke at lave forskelsbehandling.

Refleksion:

Det stiller krav til mentaliseringssevnen, når man giver en gruppe piger mulighed til dele deres oplevelse af, hvordan vi som skole behandler dem. Det viste sig dog hurtigt at deres egen fortælling bestod af få og tynde oplevelser, vi som lærere havde mulighed for at tykne ved at komme med alternativer. I situationen er det vigtigt, at det ikke bliver en kamp eller forhandling om at have ret, men en samtale hvor der er plads til den enkeltes oplevelse af situationen. Samtalen med pigegruppen gav også mulighed for at få en snak om de intentioner, der lå bagved deres handlinger. Når de blev taget i natterend, handlede det ikke om at bryde skolens regler, men om at få talt sammen efter weekenden.

Case: Når eksternalisering lykkes

R havner gentagende gange i konflikter med de værelseskammerater, han deler område med, og nogle gange også i forhold til faglige relationer.

Ved observationer og samtaler tegner der sig et mønster, som tyder på at R reagerer stærkt når fx. regler omkring værelse eller rengøring på fællesområde ikke følges præcist. Når nogle glemmer at rydde op efter sig selv i badet, beder R dem pænt om at gøre det. Hvis det gentager sig, eller hvis hans henstilling ikke respekteres, føler han sig berettiget til at udtrykke utilfredshed. Det observeres også at R hurtigt kommer til at bruge kraftigere stemmeføring, end han selv er klar over.

R er klar over at han tit havner i konflikter, men kan ikke se hvordan det kan undgås. Han kan jo ikke bare vende ryggen til uretfærdigheden. Han ser sig selv som en der tjener retfærdigheden, og det tænker han også at andre forventer at han er. For det har han jo altid været. Han bliver spurgt om han kan huske situationer, hvor han har overset en uretfærdighed med vilje. Han fortæller, at han aldrig har ladet en uretfærdighed ligge, men at han nogle gange har ladet som ingenting i første omgang og senere gået til en lærer eller andet.

R roses for sin selvopofrende indsats i forhold til retfærdighed, men gøres også opmærksom på at det jo så ikke er "altid" han har været "retfærdighedstjener" i direkte forstand. At det nogle gange er lykkedes at tjene retfærdigheden indirekte.

Da han efterfølgende spørges om, hvad han kan gøre for at undgå rollen som "retfærdighedstjener", der giver ham problemer, foreslår han selv, at han måske skulle arbejde for retfærdigheden mere indirekte. Vi aftaler, at han skal øve sig i ikke at lade "retfærdighedstjeneren" tale irriteret til de andre, når de ikke overholder aftaler, men vente til det bliver muligt at dele det med en voksen i stedet, og derved få hjælp til at finde en løsning.

R støttes fortsat via samtaler i at øve sig i dette og konflikter mindskes betydeligt.

Refleksion:

R har bærer på en fortælling om sig selv, som værende én de andre uundgåeligt bliver irriteret på i ny og næ, fordi han ikke kan se igennem fingre med det, hvis noget uretfærdigt sker. Da det gennem samtalen bliver tydeligt at konflikterne er relateret til opmærksomhed på uretfærdighed, bliver uretfærdigheden italesat og eksternaliseret som en rolle [retfærdighedstjeneren] der kommer på besøg, og herved noget man kan forholde sig til, frem for at forblive en uundgåelig del af én selv.

Narrativet "jeg har altid været den der gjorde sådan", brydes ved opmærksomhed på undtagelser.

Miljøpædagogik

”Det må du undskyldte. Jeg fik forlangt for meget af dig.”

Hovedpointer

Miljøpædagogik er vores måde at pædagogisere en miljøterapeutisk tænkning ind i almen efterskolepædagogik. Miljøterapi er derfor ikke tænkt ind som metode, men afkastninger af det metodiske kan bruges i den pædagogiske tænkning over for efterskoleelever, der har udfordringer. Når vi derfor vælger at tage tænkningen med, er det fordi vi oplever at efterskoler nogle gange står med unge mennesker, der ikke responderer på almene pædagogiske interventioner. De synes mere at have brug for en pædagogik der tænker den unges miljømæssige baggrund med og den unges tilknytningsstil, som bla. kan vise sig som relations-afvisende, kravafvisende og mistroisk adfærd. Derudover fordrer pædagogikken også, at den voksne er sin rolle og ansvar meget bevidst – ansvaret er altid den voksnes, som man ville sige i denne tænkning.

For nogle kan det virke provokerende sådan at skulle tage ”ansvar” for den unges handlinger. Vi lægger derfor altid op til debat når vi underviser i dette perspektiv, og meningerne er mange.

Miljøpædagogikken går overordnet ud på at skabe et miljø rundt om eleven, der gør det muligt at guide eleven frem for at sætte konsekvenser og restriktioner op.

I miljøpædagogikken vil man have fokus på hvad efterskoleeleven har gjort sig af erfaringer helt fra den tidlige barndom.

Herunder følger derfor udsnit af det teoretiske ophav, og de metodiske tilgange.

Lige fra fødslen går det spæde barn i gang med et fintunet samspil med sine primære omsorgspersoner. Det er i dette samspil, at barnet gennem de første leveår udvikler en forståelse af sig selv i verden, sammenhænge i verden og egne følelser. Forældrene hjælper barnet med at identificere, navngive og regulere egne følelser. Et eksempel er moren, der spærrer øjnene op og siger til sit lille barn ”Orv, der blev du nok forskrækket” eller spidser munden og siger ”Der slog du dig vist. Op igen.” Over årene lærer barnet gennem trygge og stabile voksenrelationer at forstå egne og andres følelser. Barnet lærer også, at det er meningsfuldt at samarbejde med andre. Samtidig lærer barnet, at børn og unge har meningsfulde og gode intentioner.

Børn og unge, der ikke tilbydes muligheden for at danne en tryk og stabil tilknytning til deres primære omsorgspersoner har et svære udgangspunkt for at forstå egne og andres følelser nuanceret. De er ligeledes i risikozonen for at danne indre arbejdsmodeller, hvor voksne bliver tildelt en negativ rolle, hvis de gang på gang møder uforudsigelig eller utilstrækkelig omsorg fra deres primære eller sekundære omsorgspersoner. Det kan fx være, at den unge får en antagelse om, at man ikke kan stole på voksne eller, at voksne ikke kan/vil hjælpe. Fokus i ”miljøpædagogikken” er at ændre på de negative arbejdsmodeller af voksne, og gennem en tryk vok-

sen-ung-relation at lære den unge at forstå egne og andres følelser på en nuanceret og meningsfuld måde.

For at det kan ske, er det centralt, at den voksne tager ansvaret for, hvad der sker i relationen. Den unge har en bunke negative erfaringer og skuffede forventninger med i bagagen, og den voksne skal nu påtage sig ansvaret for at skabe korrigerende emotionelle oplevelser.

Metoder

I ”miljøpædagogikken” spiller hele personalegruppen og det fysiske miljø en vigtig rolle for at skabe korrigerende emotionelle oplevelser for eleven. Hvis eleven mødes af et rodet lokale, hvor møblerne måske er itu, kan det genaktivere negative erfaringer, som den unge tidligere har gjort sig. Der vil således blive en større risiko for, at den unge trækker på sin erfaring: ”Voksne kan man ikke bruge til noget”. Derfor er det hele organisationens ansvar, at efterskolen fremstår ren og rydelig. Det er ligeledes de voksnes ansvar at strukturere hverdagen for eleven på en måde, så den virker forudsigelig og meningsfuld. Alle på efterskolen skal være sig sin professionelle rolle overfor eleven bevidst. Det er de professionelle, der er eksperterne i at lave et udviklende miljø for eleverne.

Et gennemgående træk i den ”miljøpædagogiske” metode, er at de voksne på forskellige måder tager ansvaret for, hvad der kommer til at foregå. Det kan tage sig ud på forskellige måder:

- Som den voksne, der måske undskylder, når man er kommet til at stille for store krav til en eller flere elever. Det kunne eksempelvis være den voksne der siger: ”Det var da også uigennemtænkt af mig, at bede dig om at gøre værelset rent og så bare gå. Det må du undskyldte. Jeg ved jo fra tidligere, at det er svært for dig at blive i opgaven på egen hånd i længere tid, så næste gang skal jeg nok blive lige i nærheden.”
- Som *jeg-støtte*, hvor den voksne tager ansvaret, hvis eleven har svært ved at løse en opgave. Jeg-støtten kunne fx være at være helt tæt på eleven og hjælpe med at komme i gang med stilen, at huske at stille sin tallerken på plads eller hjælpe eleven ved at rutinerne er de samme fra dag til dag.
- Som når den voksne kan mærke, at han/hun er ved at være træt og brugt i relationen og søger sparring med en kollega, beder om et voksenskift i en konfliktsituation eller søger supervision.
- Det kan tage sig ud som *containing*, hvor den voksne rummer alle elevens store og svære følelser og giver dem tilbage i mindre bidder, når eleven er klar til at tage dem ind. Det kunne fx være en stor konflikt, hvor den voksne i situationen blot stiller sig til rådighed og først flere dage senere vender tilbage med et bud på meningsfuldheden i, hvorfor eleven kunne blive så vred over netop det.
- Endelig kan den voksne tage ansvaret for at gøre elevens følelsesmæssige tilstand meningsfuld gennem *spejling*. Spejling handler om at tilbyde eleven meningsfulde ord og sætninger til

forståelse af egne emotionelle tilstande. Derved får eleven mulighed for at udvikle et sprog for tanker og følelser. Ved samme lejlighed får eleven mulighed for at mærke, at den voksne interesserer sig for hvordan eleven har det.

De formelle krav til en spejling er:

- at den er et udsagn, ikke et spørgsmål
- at den handler om barnets eller den unges indre tilstande
- at den skaber mening og sammenhæng
- at den indeholder et forbehold

Spejlingen rummer ideen om, at den unge har svært ved at korrigere sine egne følelsesmæssige tilstande, og dermed heller ikke har ord for sine indre tilstande. Spejlingen hjælper til at den unge føler sig forstået, rummet og anerkendt på sine følelser og derved "sig selv"

Man kan spejle på forskellige måder:

- Direkte spejling kunne være at sige, "Jeg kunne få en ide om, at du råbte og kastede med papiret, fordi du blev rigtig skuffet over den karakter, som jeg havde givet dig, fordi du havde håbet på noget mere"

- Indirekte spejling kunne være, at tale med en kollega om en elev, mens eleven lytter, eller fortælle en historie om en ung, som man engang kendte, som stod i noget af det samme.
- Forsinket spejling kunne være, at sige "I sidste uge, efter at vi talte sammen, kom jeg til at tænke på, at..."
- Foregribende spejling kunne være at sige: "Om lidt kunne du måske blive rigtig gal på mig..."

Holdningen hos den voksne skal være givende. Det er vil sige, at spejlingen er et *tilbud* til eleven. Det betyder, at hvis eleven afviser spejlingen, holder den voksne ikke fast, men kan blot sige "Nårh, ok, det var bare en ide jeg kunne få...". Det vil også sige, at voksne hele tiden overvejer, hvad det kunne være udviklende for eleven at høre.

VIL DU VIDE MERE:

Lars Rasborg: *Miljøterapi med børn og unge*



Case-beskrivelser

Case: Morgenordningen i familien

Som resultat af at alt for mange elever ikke står op i hverdagen, indførte vi i skoleåret 17-18 en ny morgenrutine. Hver morgen skal to elever i hver bogruppe vække de andre, og samle dem til morgenmad. Hele familien skal være samlet inden de kan komme ind i spisesalen.

Refleksion:

Som skole har vi erkendt at det er for svært for den enkelte elev at stå op, og få en god start på dagen. Vi vil gerne give eleverne sunde morgenrutiner, hvor det ikke er en debat med sig selv, der afgør om man kommer op.

Case: Blive mødt positivt

K opleves som ikke-imødekomende, og alt for lidt deltagende i fællesskabet på FE.

Ved samtaler giver han udtryk for, at han ikke mener undervisningen er interessant, og de voksne behandler ikke eleverne med respekt.

K udfordrer rummeligheden fordi udstråling og udtalelser kan opleves som personligt anfægtende.

I personalegruppen beslutter vi os for at forsøge, på mentaliserende vis, ikke at give K igen af samme skuffe, men modsat skrue op for imødekommenhed og positive henvendelser.

Refleksion:

Det er svært at nå ind til K gennem samtalen, da modstanden overfor de voksne er høj.

I neuroaffektivt perspektiv, er vi dog opmærksomme på at Ks negative udstråling og udtryk, efter al sandsynlighed, er en forsvarshandling. Herved handler vi på baggrund af observationer, og ud fra vores viden, og forsøger gennem fælles indsats at påvirke R i en mere positiv retning, gennem de rammer han møder.

Efter en tid med bl.a. med denne indsats, oplever vi en mere smilende K.

Case: Natterend i en weekend

I forbindelse med en bliveweekend, hvor alle elever er på skolen, vælger en gruppe elever at lave indendørs "sæbeglidebane" i en skolens bogrunder. En af skolens herboende lærere vågner ved larmen, og går over på skolen, hvor eleverne bliver taget på fersk gerning. Dagen efter bliver der besluttet at eleverne ikke sendes på tænker, men i stedet skal ringe til deres forældre og fortælle, hvad de har gjort.

Refleksion:

Normalt vælger vi at sende elever hjem på en "tænker" ved natterend som er organiseret eller har konsekvenser for andres nattero eller skolens inventar, og en indendørs glidebane af sæbe må siges at leve op til disse! Når vi vælger ikke at sende eleverne hjem, skyl-

des det, at vi som skole erkender at vi har stillet for store krav til vores elever. Vi har tidligere oplevet alvorlig natterend i forbindelse med bliveweekender, og det skulle vi have lært af. Hvis vi havde valgt at have en nattevagt på arbejde ville situationen aldrig have udviklet sig som den gjorde.

Case: Når tvivlen fylder

N har haft en uheldig start på en anden efterskole, og kommer derfor til FE. lidt senere end de andre elever. Efter en tid vil han heller ikke være på denne skole længere, selvom efterskole fra starten var hans store drøm. Der går en måned eller mere med intensiv støtte omkring hans efterskoleprojekt, før tankerne om at stoppe, tager af.



Mens problemet står på, er der ikke meget i elevens eget udtryk som peger på, at der er lyst nok til at få det til at lykkes, men kva viden om nederlaget fra forrige efterskole, og tumult i familielivet hjemme, beslutter lærergruppen at være ekstra hjælpsomme og tålmodige med, at lade ham nå frem til et mere sikkert ståsted på skolen. Vi forsøger os med små skræddersyede prøveetaper, som dog gang på gang, ender ved samme tvivlende udgangspunkt.

Vendepunktet er da vi voksne omkring eleven, inklusiv forældrene, bliver enige om at vi ikke kan prøve ordentligt, før vi stopper med at tale om tvivlen, for i stedet at fokusere på at støtte i det svære ved at være på efterskole.

Refleksion:

Eleven ender med at få et år, som han har drømt om. I høj grad på baggrund af de voksnes beslutning og deres synkronede arbejde med elevens rammer/miljø. Vi fjerner mulighed for at tale om "at stoppe", men giver plads til at "det er svært"

Narrativ pædagogik er også anvendt her, da vi bevidst (også for eleven) forsøger at ekskludere "tvivlen" i samtaler, sådan at støtten og kampen udelukkende har fokus at komme igennem det svære ved at blive.



Det konsekvenspædagogiske/adfærdsmodificerende perspektiv

Sammenhæng mellem handling og konsekvens og indenfor en rimelig tidshorisont, tak!

Hovedpointer

Når vi er ude og undervise bruger vi som oftest noget tid på at tale om konsekvenspædagogikken. Det er et valg vi træffer, fordi den i praksis spiller en rolle på langt de fleste efterskoler og pædagogiske institutioner i det hele taget. Konsekvenspædagogikken har ikke et bredt teoretisk bagkatalog. Den kan underbygges teoretisk fra to forskellige steder, som vi har valgt at læne os op ad:

Det ene sted er den gruppe af forskningspsykologer, som man under en samlet betegnelse kalder *behaviorister*. De springer ud af en amerikansk tradition, der interesserede sig for adfærd hos dyr og mennesker. Her blev der forsket i, hvilke stimuli, der fremkaldte hvilke responser. Særligt kendt er forsøgsopstillingen med Pavlovs hunde, der blev præsenteret for mad og en ringende klokke på samme tid. Efter en rum tid viste det sig, at hundene begyndte at savle ved lyden af klokken, også selvom den ikke blev fulgt af mad.

Behavioristerne undersøgte, hvordan man bedst styrer adfærd hos dyr. De fandt, at man kunne få dyr til at gøre mange ting, hvis man belønnede dem, hver gang de viste tegn på en ønsket adfærd (positiv forstærkning). Det fungerede også godt, hvis man tog noget ubehageligt væk fra dyret, når det viste en ønsket adfærd (negativ forstærkning). Derimod kunne man ikke forudsige dyrets adfærd, hvis man påførte dem noget ubehageligt, ved en uønsket adfærd (straf). Dyrene blev derimod urolige og utilregnelige. Behavioristerne med B. F. Skinner i spidsen konkluderede derfor, at straf som metode ikke har en gavnlig effekt, og at man helt bør undgå det.

Det andet teoretiske sted, som konsekvenspædagogikken kan udbygges fra, er den danske erhvervsskoleforstander Jens Bay. Han var filosofisk interesseret og mente i tråd med eksistentialismen, at ethvert valg, vi som mennesker træffer, vil følges af en række positive og negative konsekvenser for os selv og andre. Han mente, at den konsekvenspædagogiske opgave med unge, består i at vejlede dem i konsekvenserne af deres mulige valg. Han mente, at alle unge ønsker at være en del af meningsfulde fællesskaber, men at de ikke altid kan overskue konsekvenserne af de valg de træffer. Derfor kan de havne på kanten af samfundet uden adgang til bidragende fællesskaber. På hans skoler består den konsekvenspædagogiske praksis af en blanding af vejledning og træning. Det kunne fx være, at den unge vejledes om krav og forventninger på uddannelsesretningen, og oplyses, at hvis de krav og forventninger ikke mødes, vil den unge blive tilbudt hjælp og vejledning til at møde dem. Hvis den unge ikke tager imod den hjælp og gør en aktiv indsats, kan konsekvensen blive en "fyreseddel". Herefter skal den unge skrive en ansøgning for at blive optaget på en anden fagretning.

Ideen er, at den unge med hjælp og støtte lærer, at hans/hendes handlinger har konsekvenser, og at han/hun har mulighed for at drage indflydelse på sit eget liv. Her er det vigtigt at fremhæve, at der heller ikke er tale om en straf, men at den negative konsekvens derimod ligger i en samfundsmæssig logisk forlængelse af den unges handlinger.

Metoder

I praksis vil man være optaget af, at anvende både konsekvenser og belønninger.

Sammenhæng

Behavioristerne vil have fokus på sammenhæng i tid. Det vil sige, at en belønning eller løftet om en belønning skal komme umiddelbart efter at en elev har udført en ønsket handling.

Belønninger kan have mange ansigter. Det kan være karakterer, bolcher, en udflugt, et hurtigt smil eller et ærligt "tak".

Især når det drejer sig om konsekvenser, vil man være optaget af, at der skal være sammenhæng mellem den negative handling og indholdet af konsekvensen. Eksempelvis vil der ikke være sammenhæng i, at en elev ikke må komme med på hyttetur, fordi han kommer for sent til morgenmaden. Derimod vil der være god sammenhæng i, hvis eleven hver morgen blev vækket 20 minutter før morgenmaden af morgenvagten.

Kendte konsekvenser

I et Jens Baysk perspektiv vil man være optaget af, at eleverne i videst muligt omfang kender til potentielle konsekvenser af deres handlinger. Målet er, at eleverne kan tage oplyste valg og på den måde vinde deres plads i fællesskabet. Derfor vil man løbende vejlede eleverne om mulige positive og negative konsekvenser af deres handlinger. Inden for den Bay'ske tankegang vil det være oplagt, at elever og forældre i starten af skoleåret oplyses om, hvilke handlinger, der kan medføre konsekvenser fra skolens side. Det kan dog stille skolen et svært sted, hvis man pludselig har et ønske om at fravige et sådant regelsæt.

Faldgrupper

I det konsekvenspædagogiske og adfærdsmodificerende perspektiv vil man også være nødt til at medtænke, om eleven overhovedet

har forudsætningerne for at ændre sin adfærd på baggrund af konsekvenser. Nogle elever har så svært ved at erfaringsdanne, at de reelt ikke kan bruge konsekvenser som rettesnor. Andre elever igen kan blive "hårde" og gå i opposition til voksne, ved at blive mødt af konsekvenser. Møder man disse elever med belønninger, kan resultatet også blive en "hvad får jeg for det?"-kultur.

VIL DU VIDE MERE:

www.konsekvenspaedagogik.dk

Jens Bay: *Konsekvenspaedagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*

Konsekvenspaedagogik når det spidser til



Case beskrivelser

Konsekvenspædagogik i dagligdagen

Case: Fravær i hverdagen

Gennem flere år har vi som skole, været udfordret af fravær og manglende opfølgning. Det har været svært at sikre en fælles opfølgning som alle lærere har fulgt hele året. Fra skoleåret 17-18 har vi valgt at samle opfølgning på fravær hos skolens ledelse, der tager en daglig snak med de elever som har haft fravær. Ved fravær fra tjanser, undervisning og fælles aktiviteter indkaldes eleven til en samtale. Hvis fraværet gentager sig, eller overstiger mere end én gang ugentligt, tages der kontakt til forældrene. Udgangspunktet for samtalen er, at vi som skole tager fravær alvorligt, og det er noget vi følger op på. Samtalen har fokus på, hvorfor eleven har haft fravær, og hvad der skal til for at ændre det.

Refleksion:

Alle elever ved fra skolens start at fravær medfører en konsekvens, at blive kaldt til samtale. Før i tiden var det tilfældigt hvad der skete, og hvem der blev talt med. Nu er alle elever på radaren, og vi undgår at det bliver tilfældigt, hvem det er, vi snakker med.

Udfordringen ved registrering af fravær er, at de aktiviteter på skolen, hvor vi ikke registrerer fremmøde, bliver oplevet knapt så obligatoriske. Vi kan tydeligt se, at fremmødet til for eksempel morgensamling stiger, når vi tjekker fremmødet. Som skole er det en balance mellem at bruge ressourcer på at tjekke fremmøde og opfølgning, overfor elevernes ansvarsfølelse for det efterskoleprojekt, de selv har meldt sig til.

Case: Når der er for meget fravær

Hvis en elev har svært ved at nedbringe sit fravær, vælger vi nogle gange at "sætte dem på skema". Det betyder, at de skal have en underskrift af den medarbejder, som har eleven haft i timen. Forud for konsekvensen vil det være gjort klart for eleven, at hvis der ikke sker en forandring, vil det ende med at man bliver "sat på skema". Det vil også være klart for eleven, hvad de skal gøre for at komme væk fra ordningen igen, f.eks. to uger med et helt udfyldt skema.

Refleksion:

Tiltaget handler om at ansvarliggøre eleven i forhold til deres eget fravær, og at skabe en vej ud af det igen. De har haft for meget fravær, og konsekvensen er at de skal samle underskrifter ind, for at vise de godt kan passe deres skolegang igen.

Elever som bliver sat på skema reagerer meget forskelligt på det. Nogle opfatter det som et værktøj til at vise, at de faktisk godt kan, og andre opfatter det som et indgreb i deres hverdag. Det er et meget konkret værktøj til at løse en meget konkret opgave - at passer sine ting. Der er en dobbelt bonus indbygget, da eleven både overfor sig selv og de voksne viser at man kan ændre sin situation.



NMN-analysemodellen

En struktureret professionalisering af den reflektsive pædagogiske samtale

løbet af uddannelsesforløbet på Flakkebjerg Efterskole viste det sig, at der var behov for at udvikle en ny måde at tale om problemer på. En måde hvor problemoplevelse, problemforståelse og problemreducering blev adskilt i faser. En måde hvor fælles refleksion, fælles analyse og fælles indsigt kom i højsædet. Det blev klart for os, at vi måtte udvikle en ny analysemodel som i sin substans tager udgangspunkt i det Neuroaffektive, det Mentaliserende og det Narrative perspektiv. Det konsekvenspædagogiske og det miljøpædagogiske kan supplere de andre perspektiver i den problemreducerende fase og bruges til at aftale konkrete pædagogiske interventioner. Modellen skulle være let anvendelig, tidsbesparende og mulig at implementere i efterskolens praksis. (Man kan anvende analysemodellen mere pragmatisk, hvis ikke man er oplært i perspektiverne). Hjælpspørgsmål til perspektiverne foreligger.

Modellens anvendelse i praksis

1. fase Problemoplevelse (15 min):

En i teamet (fokusperson) har et problem. Resten af teamet behøver ikke at kende til problemet/eleven. Det kan også være teamet samlet, der har et problem. En vælges som tovholder- en holder øje med tiden.

Tovholder spørger fokuspersonen eller teamet, og tovholder skriver samtidig op på tavlen/flipover. Her er det vigtigt at blive i problemoplevelse. Vi skal ikke forklare eller forstå i denne fase. Hvad ser du? Hvad sker der? Hvornår? Hvor?

I første fase taler vi også om alt det, der går godt. Hvad virker? Hvornår på dagen er der ingen problemer? Fasen afsluttes med at man bliver enige om at udvælge ét problem eller finder en fællesbetegnelse for problemet.

2. fase Problemforståelse (25 min):

Her brainstormer/reflekterer alle over hvordan det udvalgte problem kan forstås. Tovholder spørger ud fra perspektiverne (det neuroaffektive, det mentaliserende og det narrative). Alle forslag skrives på tavlen ud fra en forståelse af, at der ikke findes sandheder. I denne fase arbejder man ligeledes med at forstå, det der går godt. Hvordan kan vi forstå det, der på trods af alt, virker i andre sammenhænge/steder?

3. fase Problemreducering (10 min)

Her brainstormer/reflekterer alle over, hvordan man kan "reducere" problemet. Vi tænker, at ideen om at løse/fixe problemer hurtig kan skabe en utilstrækkelighedsfølelse. I stedet kan man arbejde med ideen om at reducere problemet, hvilket efterlader teamet med større sandsynlighed for succes. Derved tilføres energi og lyst til at arbejde videre med problemstillingen.

Teamet brainstormer ligeledes på hvordan man bevarer det, der går godt. Alle forslag skrives på tavlen v. tovholder.

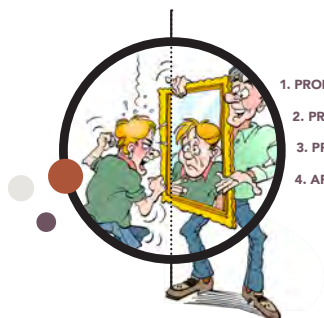
4. fase Aftaler (10 min)

Udvalgte interventioner aftales konkret. Hvem gør hvad, hvornår? Hvem har ansvaret. Kan man evt. gøre noget mere af det, der går godt? Hvem gør det?

Aftal en dato for evaluering af indsatsen!

(tag billeder af alle 4 faser!)

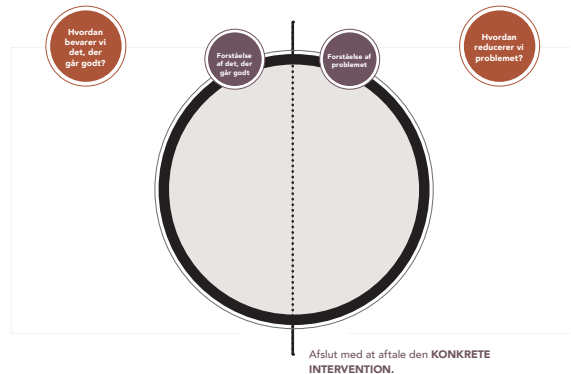
NMN – ANALYSEMODEL



1. PROBLEMOLEVELSE
2. PROBLEMFORSTÅELSE
3. PROBLEMREDUCERING
4. AFTALEARK

NMN – ANALYSEMODEL – WWW.KONSULENTHUSET-BRAABY.DK

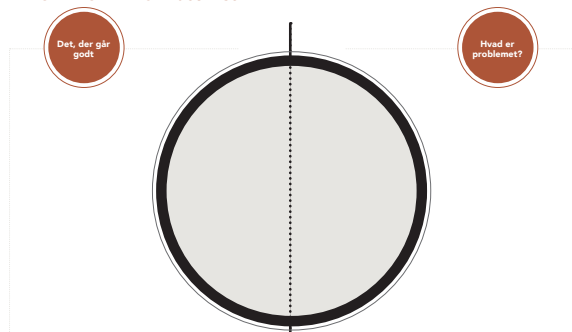
3. PROBLEMREDUCERING



Afslut med at aftale den **KONKRETE INTERVENTION.**

NMN – ANALYSEMODEL – WWW.KONSULENTHUSET-BRAABY.DK

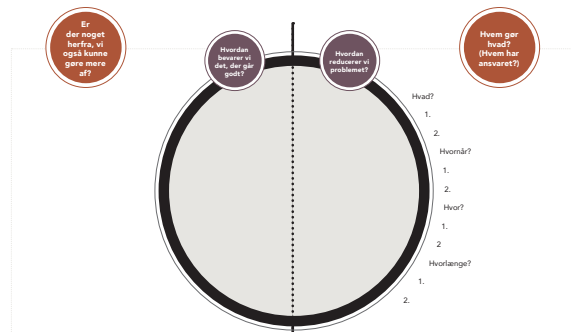
1. PROBLEMOLEVELSE – det vi ser!



Afslut med at finde en fælles betegnelse for **PROBLEMET** eller udvælg et problem, der skal arbejdes videre med samt en fælles betegnelse for **DET DER GÅR GODT**

NMN – ANALYSEMODEL – WWW.KONSULENTHUSET-BRAABY.DK

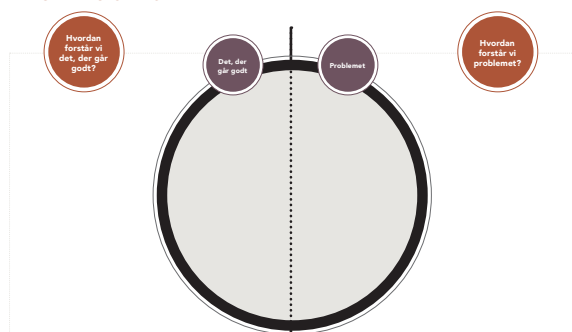
4. AFTALER



EVALUERINGSDATO:

NMN – ANALYSEMODEL – WWW.KONSULENTHUSET-BRAABY.DK

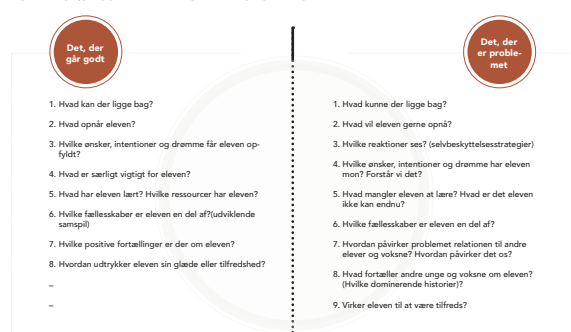
2. PROBLEMFORSTÅELSE



Se hjælpe spørgsmål på side 6

NMN – ANALYSEMODEL – WWW.KONSULENTHUSET-BRAABY.DK

HJÆLPESPØRGSMÅL TIL PROBLEMFORSTÅELSE:



NMN – ANALYSEMODEL – WWW.KONSULENTHUSET-BRAABY.DK

Case

A er en pige som er på efterskole i 9.klasse. A har ingen erkendt sårbar ved optagelse, udover et en kort notits om noget familierapi med far og mor efter optagelsessamtalen med en skolens medarbejdere. Ved den seneste tilbagemelding fra forældre 3 måneder før skolestart vurderer familien at A er godt med i alle fag, og svarer nej til spørgsmålet "Har du nogle sociale eller personlige problemer, som det er godt vi ved noget om?"

I starten af september begynder As fravær at vokse markant. Hun er til flere samtaler med skolens ledelse og kontaktlærer, men fra-

været fortsætter. Vi oplever, at A selv har en forståelse af at det går bedre end sidste år "hvor jeg havde vildt meget fravær"

A bliver et punkt trivselsmødet starten af oktober, og det bliver aftalt, at hun skal snakke med en af skolens "tværs"-lærere. Læreren oplever ikke, at hun kan trænge igennem, og vi vælger derfor at bruge NMN-modellen for fælles at blive klogere på As udfordringer.

| 1.fase Problemoplevelse | | 2.fase Problemforståelse | |
|---|---|--|---|
| <p>Det som virker</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fokus på konkret uddannelsesvejledning - Kan godt bede om hjælp til konkrete faglige ting - Udholdende til en vis grænse - Konkret information - Godt med i medborgerskab - Meget mindre fravær i forhold til sidste år - ifølge hende selv - Tætte veninder på skolen | <p>Problemer vi ser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Søger kontakt til folk som "forstår" hende - Svært at få kontakt til hende, nogle gange lukker hun helt ned - Svært ved når hun får et nej - Føler sig "hjemme" i samtaler om hash og sex - Tidlig rygestopssamtale i august - Har fokus på, hvem af voksne hun skal holde sig gode venner med for at undgå ballade - Man glemmer nogle gange hun er lille pige i 9.klasse - Hun er både en lille og stor pige - Har svært ved at håndtere linjeugerne | <p>Hvordan forstå det vi som går godt</p> <p>Forstår bedst ting som er enkle og forbundet med tydelige rammer</p> <p>Har det bedst, når tingene er forudsigelige</p> <p>Vælger at søge hjælp hos veninder, her bliver der ikke stillet krav</p> | <p>Hvordan forstå vi problemet</p> <p>Er der en diagnose? ADHD?</p> <p>Hvad er der sket siden hun er så svær at få kontakt med?</p> <p>Det sociale fylder alt, det giver ikke plads til fagligt</p> <p>Meget søgende efter anerkendelse</p> <p>Hun er på "hårdt" arbejde på efterskolen</p> <p>Er fanget i dramatrekanten</p> <p>Usikkerhed fylder meget, hun vælger det sikre og nemme f.eks. snak om hash og sex</p> <p>Fagligt</p> <p>Manglende indsigt i egne evner</p> <p>Forstå det åbenlyse, men har svært ved at læse mellem linjerne</p> <p>Har brug for forudsigelighed</p> <p>Søger identifikation i andres udfordringer</p> |
| 4.fase Aftaler | | 3.fase Problemreducering | |
| | <p>Hvem gør hvad</p> <p>Tværsteamet sørger for at lave fast aftale</p> <p>Linjelærerne holder møde inden hver linjeuge med A</p> <p>Viceforstander indkalder forældre til møde for at aftale hvilke fag der skal tages fra og høre mere om A historie</p> <p>Viceforstander tager kontakt til tidligere skole</p> | <p>Hvordan bevarer vi det som går godt?</p> <p>Fortsætte samtaler med tværslærere</p> <p>Konkret vejledning med skolens vejleder</p> <p>Støtte hende i fortælling om mindre fravær</p> <p>Overføre struktur fra normaluger i specialuge</p> | <p>Hvordan reducerer vi problemet?</p> <p>Tværs skal hjælpe hende med finde balancen mellem at undgå stress ved fravær og sørge for at hun passer sine ting</p> <p>Linjelærerne skal bruge tid på at sætte hende ind i linjeugens program.</p> <p>Skabe plads i skemaet til at A kan få ro</p> <p>Overblik over A skolegang</p> <p>Møde med forældre om PPR undersøgelse?</p> |

Refleksion

Arbejdet med NMN-modellen er med til at nuancere As udfordringer ved at være på efterskole. Ved at bruge fremgangsmåde i modellen, undgå vi at danne hurtige konklusioner i en kompleks dag. Til samtalen deltager der både medarbejdere med og uden direkte

kendskab til A. De medarbejdere, der ikke er direkte involveret, har nemmere ved at komme med nye vinkler på problemforståelsen, fordi de ikke er påvirket af sagen.

Bud på funktioner og udvalg

På Flakkebjerg Efterskole har vi gennem 3 år arbejdet med en trivselsindsats som har 3 ben:
struktur; etablering af trivselsudvalg og koordinatorrolle
særlige trivselsfunktioner; "tværs-team", fuldtids trivselslærer
efteruddannelse; fælles og individuel efteruddannelse

Struktur

Siden skoleåret 15/16 har trivselsarbejdet været et samlet ledelsesområde under skolens viceforstander, der står for koordinering af indsatsen fra optagelse til overlevering både internt og eksternt.

Siden 15/16 har skolen haft et trivselsudvalg bestående af skolens viceforstander, tværsteamet, trivselslærer og de involverede kontaktlærere. Udvalget har været under løbende udvikling og justering i forbindelse med de evalueringer som er gennemført. Skolens 6 linjer er opdelt i to grupper som skiftes til at holde møde i lige og ulige uger. Det har nedsat antallet af mulige møder for den enkelte lærer, som nu også på forhånd kender de mulige mødedatoer.

Det er skolens viceforstander, der står for at indkalde til og lede mødet som varer omkring en time. Indkaldelse sker senest tre dage før, og den enkelte kontaktlærer kan tilføje eller tage elever af dagsorden, hvis der er behov der ændrer sig. Mødet er opdelt i en



kort "opdateringsrunde", og en længere "behandlingsrunde". Under "opdateringsrunden" bliver der fulgt op på aftaler og elever som har været på dagsorden tidligere, og det er også her at nye elevsager bliver vendt første gang. Nogle elevsager klares ved at de bliver "vissiteret" til at tale med en af skolens særlige trivselsmedarbejdere, hvis der er en meget tydelig udfordring fx. bekymringer om præstationsangst eller lavt selvværd. Selvom disse er alvorlige nok, så er de ofte nogle af de erkendte sårbarheder, som vi på forhånd er informeret om, og dermed hurtigt kan sætte ind over for. De elevsager, hvor udfordringerne er uerkendte eller sværere at tage hul på, ender på "behandlingsrunden". Endelig er der også nogle sager som ender som "øget opmærksomhed", hvor tiden frem til næste møde går med at undersøge omstændighederne nærmere.

Under "behandlingsrunden" er det NMN modellen eller vores egen tilpassede udgave som bliver brugt til at udfolde udfordringerne omkring den enkelte elev. Den tilpassede udgave opdeler en elevsag i Observation - Refleksion - Handling, og følger dermed samme fremgangsmåde som NMN. Den er hurtigere at nå igennem og nemmere at arbejde med i forhold til at få skrevet referat. Alle udsagn bliver skrevet op på en tavle for at skabe og fastholde et fælles overblik, og undgå at vigtige pointer bliver glemt. Det er mødelederens opgave at være skarp på at holde fast i opdelingen mellem observationer og refleksioner når mødedeltagerne kommer med input.

Skolens sekretær har siden 1. jan 2018 deltaget som referent for at styrke dokumentationen af mødet.

Særlige trivsels funktioner

Trivselslærer: I skoleåret 16-17 valgte vi at ansætte en lærer hvis arbejdsopgave primært består af trivselsarbejde. Trivselslæreren har mellem 700-800 timer til trivselsarbejdet, og er selv ansvarlig for at planlægge sin tid. En del af timerne er reserveret til de elever med udfordringer, som vi har kendskab til på forhånd. Timerne kan være betalt af kommuner som vi har indgået et samarbejde med. Resten af timerne administreres i et samarbejde mellem trivselslærer, viceforstander og trivselsudvalget.

Trivselslæreren arbejder primært med de elever som har brug for støtte flere gange om ugen. Det er elever med udfordringer det kræver mere tid end kontaktlærer eller tværsteamet har tid til.

Tværsteam: Skolen har to medarbejdere med efteruddannelse indenfor for kognitive arbejdsmetoder, sorg- og angstproblematikker samt kostvejledning. Begge medarbejdere deltager i de ugentlige trivselsmøder, og har derudover tid til samtaler med de elever som bliver henvist fra trivselsmødet. Tværsteamet tager sig af de elever, der har behov for samtaler 2-3 gange om måneden.

Trivselsudvalget og resten af skolen

Dagsorden til trivselsudvalget bliver sendt til alle medarbejdere, så alle kan følge med i hvilke elever vi har dagsordenen. På efterfølgende medarbejdermøde bliver der givet et kort referat af beslutninger og tiltag omkring de enkelte elever, og der gives også mulighed for at spørge ind. Resten af medarbejdergruppen har også mulighed for at læse referat af trivselsudvalgets møder.

Vi er efterhånden blevet en stor skole, og derfor kan det være svært for medarbejderne at følge med i alle trivselssager på skolen. Det er grundlæggende udfordring at få kommunikeret både indholdet og ikke mindst "forståelsen" af sagerne fra trivselsudvalget til resten af medarbejdergruppen. Det er nemmere at forstå hvorfor en elev reagerer uhensigtsmæssigt i en presset situation, når man kender mere til baggrunden. Der kan hurtigt opstå "tynde" fortællinger omkring elever i en lærergruppe, og derfor har vores samtalekultur også været et tema i projektet.

Efteruddannelse

Både individuelt og som medarbejdergruppe har skolen brugt mange ressourcer på at opkvalificere vores trivselsindsats gennem de sidste 3-4 år. Tidligere har vi opfattet arbejdet med trivsel og sårbare elever, som en faglighed alle med en pædagogisk baggrund ville være i stand til at håndtere. Trivselsarbejdet handlede mere om struktur, rammer og regler end kompetencerne til at beskrive, forstå og arbejde med udfordringerne.

Efteruddannelse af den samlede medarbejdergruppe har været afgørende for at skabe og fastholde en kultur omkring trivselsarbejdet. Når en enkelt medarbejder eller leder vender hjem fra et kursus om fx. "narrativ samtaler" er det svært at skabe ejerskab omkring et nyt tiltag i medarbejdergruppen. Gennem samarbejdet og udviklingsprojektet med Bråby har vi lagt os fast på nogle fælles faglige begreber og metoder omkring sårbare elever og trivsel. Det er en stor styrke at alle medarbejder taler "trivl'sk" og kan mentalisere i en presset situation!

Kollegiale mødeøjeblikke

Under processen har vi haft fokus på hvordan vi som kollegaer bruger hinanden i hverdagen når vi har brug for at "vende noget". Når en kollega i forbifarten inddrager en kollega i en problemstilling om en elev, er der sjældent en fælles forståelse for hvad formålet er med denne snak. Nogle gange har man brug for at "læsse af", men bliver måske mødt med et godt råd om at "tage det roligt" frem for en støttende bemærkning om "det ville jeg også være ked af". Begge kollegaer risikerer at forlade sådan en samtale med en oplevelse af, at man ikke rigtig kom videre. Endvidere kan de problemfyldte samtaler blandt kollegaer, ud fra et narrativt perspektiv, også være med til at skabe "tynde" konklusioner omkring de elever, vi ofte støder ind i.

Med udgangspunkt i de ovenstående problematikker valgte vi sammen med Bråby at indføre begrebet "professionelle mødeøjeblikke" for at sætte fokus på de mange små interaktioner der finder sted mellem kollegaer. Udgangspunktet var ikke at stoppe eller indføre en særlig måde at tale på, men at skabe en fælles opmærksomhed på, hvordan vi bedre kan forstå hinandens kommunikation. Da vi tidligere har brugt domæneteorien i forbindelse med pædagogisk udviklingsarbejde valgte vi at bruge de begreber den stiller til rådighed.



Domæneteorien

Domæneteorien tager udgangspunkt i at der findes tre domæner som tilbyder forskellige kontekster for kommunikationen; det personlige domæne, produktionens domæne og refleksionens domæne. Kontekst skal i denne sammenhæng forstås som en menings- og forståelsesramme, der fungerer som et sæt spilleregler for, hvad det er muligt at kommunikere sammen om. Domænerne skal ses som metaforer for tre grundtyper af kontekster man kan tale ud fra, og ikke som en rammeforståelse for personlighedstyper eller bestemte "samtalerum" man kan opholde sig i konstant. Nogle gange kan de forskellige domæner være dominerende, men principielt er de alle til stede på samme tid i skiftende konstellationer. For den som taler er det helt indlysende og rimeligt, hvilket domæne man taler ud fra, men udfordringerne opstår når man ikke er enige om hvilke domæner der er i spil.

Med udgangspunkt i domænerne har vi opstillet 3 former for kollegiale mødeøjeblikke:

Personlig domæne

Formål: At læsse af, at få luft, at få lettet låget, rense luften.

Modtager tager ikke stilling, men lytter kun. Tager ikke stilling til rigtigt/forkert.

Handlingens domæne:

Formål: At få vejledning/rådgivning. Høre hvad andre ville gøre.

Modtager bruger sig selv og sin viden og erfaring, og stiller forslag til rådighed.

Refleksionens domæne:

Formål: At være nysgerrig og reflektere nysgerrigt over oplevelsen/episoden.

Modtager har ikke svaret, men stiller sig i en uvidende og nysgerrig position.

De 3 former skal bruges til at øge den gensidige forståelse når man inddrager hinanden. Både afsender og modtager har et ansvar for

at forstå hinandens intentioner. Hvis man som modtager tilbyder at lytte, men ender med at tage stilling uden at være "bedt" om det, så risikerer afsender at gå fra samtalen med en følelse af at være "irettesat". Det ville være unaturligt at alle samtaler skulle indledes med en afklaring af hvilket domæne som er i spil, og det ville også virke imod hensigten. Det handler i højere grad om en fælles bevidsthed om at al kommunikation altid sker i en kontekst, og at vi over os på at lytte efter hvad den anden har brug.

"Kollegiale mødeøjeblikke" i praksis

Vores oplæg om "kollegiale mødeøjeblikke" skete i starten af skoleåret på en dag sammen med Konsulenthuset Bråby og opfølgningen skete på en pædagogisk dag i starten af december.

Oplevelsen i medarbejdergruppen var at der var opstået en fælles bevidsthed om at vores vores samtaler og møder på skolen, i høj grad tog udgangspunkt i det personlige samt handlingens domæne. Der var sjældent tid til at være i refleksionens domæne, selvom der var bred enighed om at refleksioner, som f.eks. denne opfølgning, var vigtige.

En anden ny opmærksomhed var også det ansvar man fik når man havde en samtale med en kollega. Under evalueringen opstod der en fælles metafor om at modtage en "sten", som man efter samtalen ikke rigtig vidste hvor man skulle placere. Bevidstheden hos både både giver og modtager af "stenen" kunne være med til at lægge låg på lysten til at inddrage hinanden som kollegaer. I dagligdagen bemærkede flere medarbejdere også, at nogle af de redskaber vi har arbejdet med, blev brugt som en del af dialogen lærerne imellem f.eks. mentalisering og den narrative fortælling. "Der skulle du da vist lige have haft fokus på din egen mentalisering" var en sætning der blev brugt blandt kollegaer. Hvis man sad en gruppe kollegaer, var det også i orden at gøre hinanden opmærksom på ikke at skabe en negativ fortælling om en elev.



Udviklingsprojektet “Dialog om og med sårbare i efterskolen” har været med til at skabe et vigtigt kompetenceløft i trivselsarbejdet på Flakkebjerg Efterskole. Projektets titel “om og med” viser at der både er et behov for et professionelt samarbejde i medarbejdergruppen og med skolens elever, hvis en trivselsindsats skal lykkes.

Efteruddannelse af medarbejdergruppen er et grundelement i arbejdet med trivsel. Når en skole beslutter sig for at arbejde med inklusion, trivsel og sårbarhed skal kompetenceniveauet svare til ambitionerne. Udviklingsprojektet har gjort det tydeligt at skolens trivselsarbejde ikke alene kan løftes af særlige trivselspersoner. Trivselsarbejdet på en efterskole er en fælles indsats som lykkes når alle medarbejdere trækker i samme retning.

En fælles forståelse af og tilgang til trivselsarbejdet er med til at afstemme forventningerne til det arbejde der skal udføres. Arbejdet med sårbare unge kan være hårdt og udfordrende for den enkelte medarbejder, især hvis man er overladt til at “reflektere med sig selv”. Vores struktur omkring trivsel og sårbare unge er med til at sikre at man som medarbejder ikke står alene med udfordringerne. Trivsel er et fælles anliggende, og i medarbejdergruppen har det gjort en stor forskel for synet på trivselsarbejdet. Som medarbejder står man ikke længere alene med en elevsag, men kan både trække på kollegaer indenfor samme team eller trivselsudvalget, alt efter udfordringens omfang.

Vi håber at denne publikation skaber inspiration til refleksion og udvikling på skoler og institutioner hvor der arbejdes med unge. Skoler og institutioner er meget forskellige, og derfor er vigtigt at man bruger tid på at omsætte erfaringerne fra vores udviklingsprojekt til egen kultur.

God arbejdslyst!

KILDER:

Sårbare unge - vejledning til efterskolerne. Efterskoleforeningen

Sårbare unge på efterskole. Efterskoleforeningen 2009



FLAKKEBJERG EFTERSKOLE

Slagelsevej 13
4200 Slagelse
Telefon nr.: 58 18 61 00
info@flakkebjergefterskole.dk
www.flakkebjergefterskole.dk