

BASENS 10 METODER

Indholdsfortegnelse

SKOLEVÆGRING/ISOLATIONSPROBLEMATIKKER - BROBYGNING	3
<i>HISTORISK RIDS</i>	3
<i>TEORETISK GRUNDLAG</i>	3
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	3
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	4
KOGNITIV ADFÆRDSTERAPI	6
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	7
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	7
<i>PRAKSISEKSEMPEL</i>	7
<i>CASE</i>	8
LOW AROUSAL	9
<i>HISTORISK RIDS</i>	9
<i>TEORIEN BAG</i>	9
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	9
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	10
<i>CASE</i>	10
LØFT	11
<i>HISTORISK RIDS</i>	11
<i>TEORETISK GRUNDLAG</i>	11
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	11
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	12
<i>PRAKSISANVENDELSE</i>	12
SYSTEMISK OG NARRATIV METODE	15
<i>HISTORISK RIDS OG TEORETISK GRUNDLAG</i>	15
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	15
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	16
<i>CASE</i>	17
PSYKOEDUKATION	18

<i>HISTORISK RIDS</i>	18
<i>TEORETISK GRUNDLAG</i>	18
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	19
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	19
<i>PRAKSISANVENDELSE</i>	19
SIGNS OF SAFETY (SOS)	21
<i>HISTORISK RIDS</i>	21
<i>TEORETISK GRUNDLAG</i>	21
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	22
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	22
SYNLIG LÆRING	24
<i>HISTORISK RIDS</i>	24
<i>TEORETISK GRUNDLAG</i>	24
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	24
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	26
<i>PRAKSIKSEMPEL/CASE</i>	27
TEACCH	28
<i>HISTORISK RIDS</i>	28
<i>TEORETISK GRUNDLAG</i>	28
<i>CENTRALE BEGREBER</i>	28
<i>SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN</i>	29

SKOLEVÆGRING/ISOLATIONSPROBLEMATIKKER - BROBYGNING

HISTORISK RIDS

Denne metode er mere en tilgang og en tænkning, der bygger på Basen erfaringer med at arbejde med overgange. I arbejdet med skolevægning og brobygning inddrages der mange forskellige metoder og tilgange. Vi forstår brobygning som når et barn eller en ung bevæger sig fra en tilstand/lokation til en anden.

Skolevægning og isolationsproblematikker er historisk set et nyere fænomen, som kan spores tilbage til Japan hvor det betegnes *Hikikomori*. *Hikikomori* er et japansk begreb, som betyder selvfængsling, og refererer til unge der igennem længere tid udsættes for et stort pres, og isolerer sig i hjemmet som et resultat heraf. Det japanske sundhedsministerium definerer *Hikikomori* som en person, der har været isoleret fra det øvrige samfund i 6 mdr. eller længere. I Danmark anvender man ofte betegnelserne *Skolevægning* og *Isolationsproblematikker* om både lettere og mere massive tilfælde af fravær fra skolen og ensomhed eller isolation.

Brobygning er en betegnelse for overgange, f.eks. fra hjemmet til Basen, eller fra Basen og ud i almenområdet.

TEORETISK GRUNDLAG

Den metodiske tilgang til arbejdet med skolevægning og brobygning baserer sig ikke på ét metodisk grundlag, men bygger på flere elementer fra forskellige teoretiske retninger. Man inddrager elementer fra den systemiske tænkning, idet man anlægger en oprigtig nysgerrighed ift. eleven og dennes problematikker. Elementer fra den psykodynamiske og miljøterapeutiske tilgang inddrages ved brugen af spejling og struktur, og den kognitive tilgang inddrages idet vi fokuserer på at hjælpe eleven til at udvikle nogle kognitive strategier, f.eks. "når jeg går ud af hjemmet, skal jeg tænke på xx, så jeg ikke bliver bange".

CENTRALE BEGREBER

Gradvis eksponering

Dette er et helt centralt begreb i arbejdet med skolevægning og isolationsproblematikker, og en effektiv metode til at arbejde med brobygning.

Screening

Skolevægning og isolationsproblematikker kan have udgangspunkt i mange komplekse problemstillinger. For at kunne tilrettelægge arbejdet med eleven i elevens hjem, arbejdes der i de første 2-3 mdr. med Basens profilschema. Medarbejderen udfylder profilschemaet løbende over de første 2-3 mdr., og dette gemmes i elevens mappe. For børn og unge med angst, udfyldes endvidere SCAS, som er en angstsкала for børn/unge i alderen 8-15 år og deres forældre. For de ældre elever anvendes DASS, som er en skala til at måle angst, depression og stress hos unge fra 14-årsalderen og for voksne.

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

Årsagerne til skolevægning og isolationsproblematikker er ofte meget komplekse. Vi kan dog se at der er flere fælles faktorer, der går igen hos de elever vi behandler.

Fælles for dem er at:

- de er stressede eller overbelastede
- de er ofte sendiagnosticerede med Autisme/ASF og kan have komorbiditet i form af angst, OCD, depression og andre psykiske forstyrrelser
- de har en mobbehistorik bag sig
- der har været mange skoleskift
- der er samarbejdsproblemer i netværket
- der er "mismatch" mellem forventninger og kompetencer
- de kan have svært ved at tilpasse sig et ungdomsliv og forventninger hertil

Ved skolevægning og isolationsproblematikker ser vi ofte, at forældrene til barnet/den unge føler sig stressede og udbændte. Forældrene oplever at de står i et spændingsfelt, hvor skolen på den ene side lægger et pres på dem om at motivere deres barn til at komme i skole, og samtidig fylder følelser som magtesløshed og frustration over ikke at være i stand til, at få deres barn afsted.

Det er ikke usædvanligt at én af barnets/den unges forældre er sygemeldt eller arbejder på nedsat tid. Forældrene har sammen med deres barn været igennem mange tiltag, som ikke har virket, eller de har ikke fået den nødvendige rådgivning, og er på den måde – i samspil med andre faktorer – kommet til at medvirke til, at vedligeholde den unges komplekse og invaliderende adfærd. Derfor betragter vi også forældrene som de vigtigste samarbejdspartnere, i forhold til at bryde den unges isolation.

Udredning og forståelse

Vores arbejde i forhold til skolevægning og isolationsproblematikker er først og fremmest at lave en grundig udredning og undersøgelse i forhold til, hvad der ligger bag skolevægningen/isolationen. Vi interesserer os særlig for disse parametre:

- Sanseprofil
- Spise- og søvnmønstre
- Familiære aspekter
- Funktionsniveauer
- Neuropsykologisk profil, herunder autistmetypiske områder
- Dagtilbud og skole-/institutionshistorik
- Tidlige indsatser (har virket/ikke virket)
- Afdækning af evt. tidsmæssigt sammenfald mellem isolation og specifikke hændelser
- Socialt netværk
- Vurdering af selvforståelse samt refleksionsniveau
- Vurdering af involverede personers perspektiv på isolationen

Formålet med indsatsen er igangsætte en proces som vil medvirke til at bryde elevens isolation og øge den psykiske trivsel. I praksis arbejder vi bl.a. med at udvikle flere tilpasningsfærdigheder, som er målrettet den enkelte elevs problematik. Vi tager udgangspunkt i en behandlingsmodel, som indeholder tre fokusområder: *angsten, den nedsatte selvforståelse og tilpasning af det omgivende miljø*, med det formål at gøre eleven i stand til at kunne modtage uddannelse eller sociale tilbud. Det er en systemisk tilgang, hvor der både arbejdes med elevens psykiske udfordringer, men også med det omgivende system, forældrene og det daglige skolemiljø.

I vores arbejde med eleven, er det primære fokus at få etableret tillid og en relation, der kan bygge bro til det videre arbejde. Efterfølgende vil vi arbejde med et selvforståelsesforløb, hvor vi sammen undersøger elevens muligheder og barrierer. Vi arbejder bl.a. med *stressmodellen* og at finde nye mestringsstrategier og inddrager programmer så som *Cool kids ASF* og *Chilled* som er tilpasset målgruppen. Vi vurderer løbende, hvordan vi kan samarbejde med eleven om en plan for at kunne komme i skole, idet elevens egen motivation er afgørende i denne proces.

Vi har gode erfaringer med tætte forældresamarbejder, hvor elevens ressourcer og vanskeligheder drøftes, og hvor vi i fællesskab får afdækket familiens ressourcer i forhold til det videre forløb. De undervisere som vil varetage arbejdet med eleven, vil være grundigt forberedte og have et indgående kendskab til elevens udredning, problematikker og de pædagogiske strategier som vi vil arbejde med fremadrettet. På den måde sikrer vi, at alle der er omkring eleven, har en grundig viden om elevens måde at anskue verden på, samt en forståelse for hvordan og hvorfor vi intervenserer efter den plan der er lagt.

KOGNITIV ADFÆRDSTERAPI

En psykoterapeutisk retning, hvis sigte er en forandring af tænkningen.

HISTORISK RIDS

Den kognitive terapi blev grundlagt af Aaron T. Beck og Albert Ellis, hhv. psykiater og psykolog, og har historisk set udviklet sig igennem tre faser.

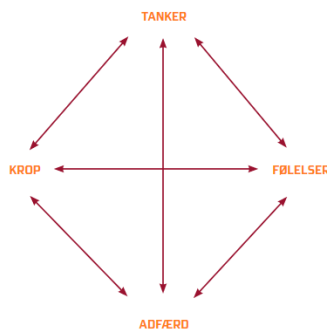
Den første fase havde afsæt i Watson og Skinners behaviorisme, der betragter adfærd som noget der er indlært, og bestemt af ydre påvirkninger. Behaviorismen forstår ikke adfærd som betinget af indre drifter og ubevidste processer, men som betinget af stimuli og respons, og står således i modsætning til f.eks. psykoanalysens forståelse af adfærd.

Den anden fase opstod i 1960'erne og 70'erne med Beck og Ellis' udvikling af den såkaldte kognitive terapi. Beck & Ellis var oprindeligt uddannede indenfor psykoanalysen, men via studier af mennesker med depression fandt de ud af, at dét, der var fælles for deres klienter, var en forvrænget (uhensigtsmæssig) tænkning. De opdagede, at klientens tanker (uanset om de var bevidste eller ubevidste) var helt afgørende i forhold til at ændre klientens følelser og handlemuligheder. Beck konkluderede således, at årsagen til psykisk lidelse var en forvrænget tænkning og endvidere; at tanker, følelser og handlinger hænger uløseligt sammen.

Den tredje fase dateres til omkring 1990'erne og år 2000. Det nye er her, at kognitiv adfærdsterapi nu anvendes til behandling af stort set alle psykiske lidelser – og at terapiformen bliver integreret med andre psykologiske retninger.

TEORETISK GRUNDLAG

I kognitiv adfærdsterapi arbejder terapeuten ud fra den grundidé, at psykisk lidelse er et resultat af forvrængning i tænkningen. Dette betyder, at hvis man kan ændre sin måde at tænke på, så kan man også få det bedre psykisk. Derudover antager de, der arbejder med kognitiv adfærdsterapi, at tanker, følelser, kropsfornemmelser og adfærd hænger uløseligt sammen. Den såkaldte kognitive diamant (se nedenfor) er terapiformens grundmodel og illustrerer denne sammenhæng. Tanken er således, at når klienten begynder at tænke på en ny måde, så vil dette generere nye handlemuligheder (adfærd) og åbne op for, at vedkommende kan få det bedre både i sind og krop (følelse, krop).



I kognitiv adfærdsterapi arbejder man med baggrund i ovenstående ud fra to slags metoder, hhv. kognitive metoder og adfærdsterapeutiske metoder. De kognitive metoder er et sæt af metoder, som terapeuten, i samarbejde med klienten, bruger til at udfordre de nuværende (uhensigtsmæssige) tanker, som vedkommende har, samt til at finde troværdige, alternative tanker. Det er helt afgørende, at klienten oprigtigt tror på de alternativer, han eller hun finder

sammen med terapeuten – ellers vil terapien ikke lykkes. Når terapeut og klient i fællesskab har fundet på en ny, hensigtsmæssig tanke, vil klienten altid blive bedt om at vurdere, i hvor høj grad han eller hun tror på denne tanke. Her skal tallet således ligge højt.

Udover de metoder, der går på klientens tænkning, findes der metoder, der går på klientens adfærd. **De adfærdsterapeutiske metoder** er et sæt af metoder, hvor terapeuten hjælper klienten til at ændre sin uhensigtsmæssige adfærd. Dette sker ved at klienten via gradvist mere udfordrende adfærdseksperimenter hjælpes til at gøre dét, som han eller hun er bange for at gøre. Her er det helt afgørende at eksperimentet lykkes, så klienten får en følelse af at have haft succes og klaret dét, som vedkommende før har undladt at gøre.

CENTRALE BEGREBER

Kognitiv omstrukturering

Henviser til, at terapeuten gennem forskellige (kognitive) metoder hjælper klienten til at udfordre sine uhensigtsmæssige tanker – og finde mere hensigtsmæssige alternativer. Som nævnt skal disse tanker hele tiden evalueres. Et eksempel herpå kunne være, at klient og terapeut i fællesskab finder beviser på, at det ikke (altid) er farligt at bevæge sig ud blandt andre mennesker eller tage offentlig transport. Et alternativ til tanken: *Jeg er sikker på, at jeg falder om og får hjertestop, hvis jeg går ud blandt andre mennesker*, kunne være: *Jeg får det nok ubehageligt, når jeg går ud blandt andre mennesker, som jeg har det lige nu – men der sker mig ikke noget farligt.*

Gradvis eksponering

Henviser til vigtigheden af, at de adfærdseksperimenter, som terapeut og klient i fællesskab aftaler, skal være gradvist eksponerende. Heri ligger, at et eksperiment nok skal være udfordrende for klienten, men at det ikke må være så udfordrende, at der er risiko for, at det ikke lykkes. Har man med en klient at gøre, der er bange for at være ude blandt mange mennesker, så er det således vigtigt, at vedkommende først starter med at gå ud, hvor der er relativt få mennesker, og for eksempel har en ven eller terapeuten med sig. Efterhånden, som vedkommende bliver mere tryk, kan adfærdseksperimenterne blive mere udfordrende.

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

Ovenfor er kognitiv adfærdsterapi blevet beskrevet teoretisk. I praksis handler arbejdet med kognitiv adfærdsterapi på Basen om, at undervisere og psykologer sammen hjælper eleverne med at blive bevidste om, at de ved at ændre på deres adfærd og udfordre den måde, de tænker om dem selv og deres omverden på, kan forbedre deres humør og opleve at have nye handlemuligheder.

PRAKSISEKSEMPEL

Som konkret eksempel på dette daglige arbejde kan nævnes, at mange af eleverne på Basen oplever problematikker, der knytter sig til angst. Eleven med angst vil i samarbejde med psykolog og primærlærer tale om og udfordre sine ængstelige tanker og blive hjulpet til at finde på alternativer, der er mere sunde – og som han eller hun oprigtigt tror på. I forhold til arbejdet med adfærden, vil eleven eksempelvis blive taget med ud blandt andre mennesker, hvis det er dét, der

er vanskeligt – først sammen med primærlærer og/eller psykolog, siden alene, når vedkommende føler sig tryk nok til dette.

CASE

En elev på Basen har socialangst, og dette har vi arbejdet med vha. eksponering. Indledningsvist sad eleven alene i et rum på vores STU-afdeling, formålet var at vænne eleven til, at være på Basen. Langsomt eksponerede vi eleven – først åbnede vi døren, derefter kom han ud og sad i sofaen på gangen, så begyndte han at deltage i frokosten.

Ved at arbejde med coping og mestringsstrategier, og med brobygning ud i almenområdet er eleven blevet kulturbærende for STU'en på Basen. Han tager Hf-enkeltfag og deltager bl.a. selv i undervisningen på Hf-Efterslægten, og skal udsluses til en gymnasial uddannelse.

LOW AROUSAL

En konfliktnedtrappende metode til at undgå sensorisk og følelsesmæssig overstimulering.

HISTORISK RIDS

Andrew McDonnell udviklede Low Arousal metoden, da han i sit arbejde i 1980'erne på specialinstitutioner oplevede, at de ansatte blev undervist i konflikthåndtering, der ofte optrappede konflikter med eleverne. Low Arousal tilgangen bygger på en grundtanke omkring problemskabende adfærd, der har afsæt i konfliktnedtrapping og undgåelse af vold.

Oprindeligt blev tilgangen anvendt til elever diagnosticeret inden for autismspektret, men i dag anvendes den mere bredt, blandt andet inden for ADHD, udviklingshæmning og Nonverbal Learning Disorder.

TEORIEN BAG

Teorien bag Low Arousal læner sig op ad Ross Greenes sætning: *"Børn, der kan opføre sig ordentligt, gør det"*, hvor elevens adfærd betragtes som et resultat af, at eleven ikke kan se andre handlemuligheder i en given situation. Dette kan eksempelvis være fordi der stilles for høje krav til eleven, at der er manglende overblik over en situation, eller at eleven overvældes af sanser/følelser eller angst. Konfliktfyldt adfærd anses som elevens måde at kommunikere at der er stillet krav, der i den givne situation er uoverkommelige for eleven.

I Low Arousal tilgangen anses konfliktfyldt adfærd dermed ikke, som afstedkommet af ond vilje fra elevens side. Den voksne har således ansvaret for at aflæse eleven og sætte sig ind i elevens situation – for derved at kunne støtte eleven gennem sin frustration. Dermed berører Low Arousal tilgangen også den voksnes indre følelsesmæssige tilstand, idet en voksen, bedst kan hjælpe et barn gennem en stresset og frustrerende situation, ved selv at være følelsesmæssigt centreret. Ro smitter, og den voksnes ro er med til at berolige et barn, hvis nervesystem er i et såkaldt alarmberedskab, hvor arousal-niveauet er højt.

CENTRALE BEGREBER

Kravsætning

Kravsætningen til eleverne tilpasses individuelt, under hensyntagen til elevens kognitive funktioner og eventuelle sanseforstyrrelser. I en potentiel konfliktsituation nedbringes kravene til eleven.

Arousal-triggere

I Low Arousal tilgangen er der en øget opmærksomhed på de kontaktformer, der kan øge et barns arousal-niveau u hensigtsmæssigt. Dette kan for eksempel være direkte øjenkontakt og berøring.

Selvbevidsthed

De voksne omkring eleven er bevidste om eget indre følelsesliv samt hvordan dette projiceres i samspillet med eleven. Herunder den voksnes verbale og nonverbale kommunikation såsom kropssprog og intonation, og hvorledes disse påvirker eleven i en given situation.

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

På Basen arbejder vi på at være proaktive i forhold til elevens behov, således at elevens stresstolerance ikke overskrides. På Basen tilpasses kravene den enkelte elev. Dette kan for eksempel være ved, at en elev får lagt pauser ind i løbet af dagen, har mulighed for at trække sig til et andet lokale eller er på et nedsat skema. Samarbejdet med forældrene er her vigtigt, f.eks. kan forældrene give besked om, at det har været en vanskelig morgen og at eleven har behov for at kunne sætte sig alene fra morgenstunden eller at kravene til eleven den givne dag skal nedjusteres. Endvidere er medarbejderne på Basen opmærksomme på at respektere elevens grænser i forhold til øjenkontakt og berøring. På Basen har vi ofte elever, hvor denne form for kontakt kan være yderst grænseoverskridende. I praksis oplever vi på Basen, at dette ofte medvirker til at forebygge eskalering af situationer, der har potentiale for at udvikle sig til voldsomme konflikter.

Medarbejdere omkring eleven modtager supervision ved eksterne psykologer og sparring med Basens egne psykologer. Derudover er der en kultur omkring kollegial åbenhed i forhold til egen selvbevidsthed og praksis omkring eleverne.

CASE

En elev havde ikke taget sin medicin og var blevet psykotisk. Hun var efterlyst af politiet da hun dukkede op på Basen. Der opstod tumult blandt de resterende elever som blev utrygge ved situationen. Elevens primærperson og en anden underviser ydede psykisk førstehjælp til den psykotiske elev. De resterende undervisere beroligede de andre elever og lod dem stille spørgsmål til episoden. De manede til rolighed og opretholdt strukturen – og netop dette, er det essentielle i arbejdet med Low Arousal.

LØFT

Løsningsfokuseret tilgang: *"Snak om problemer skaber problemer – snak om løsninger skaber løsninger".*

HISTORISK RIDS

Den løsningsfokuserede tilgang opstod i 1980'erne som en modreaktion til den problemfokuserede tilgang. Steve De Shazer og Kim Insoo Berg er pionererne bag den løsningsfokuserede tilgang, og kom frem til metoden ved at observere egne og kollegaers kliniske terapeutiske arbejde for at se, hvad der var mest gavnligt i den terapeutiske proces.

TEORETISK GRUNDLAG

Afgørende for tænkningen bag paradigmeskiftet fra problemløsning til løsningsopbygning er, at der ikke forudsættes en direkte sammenhæng mellem et problem og dets løsning. Man kan spørge, hvad får ellers mennesker til at vælge forskellige løsninger til det samme problem?

En central filosofi i LØFT er disse 3 grundlæggende teser:

1. Hvis det virker, så gør mere af det samme
2. Hvis det ikke virker, så gør noget andet
3. Hvis det ikke er et problem, så la' vær' med at løse det

For os er LØFT også et menneskesyn der indebærer, at den enkelte er ekspert på eget liv, og er kompetent med både ressourcer og potentiale til at håndtere livets udfordringer samt har ideer om, hvilken fremtid de foretrækker.

Antagelsen er, at personen, teamet eller organisationen allerede på forhånd besidder afgørende elementer af løsningstiltag, som vil kunne være vigtige at undersøge og udvikle.

Det handler altså ikke om at tilføje nyt – andet end der hvor det selv ønskes – men om at styrke og bygge videre på det, der allerede virker og fungerer godt.

CENTRALE BEGREBER

Undtagelser

I overensstemmelse med den løsningsfokuserede tilgang undersøger Basen de undtagelser, der beskrives af elev/forældre. Til ethvert oplevet problem findes der undtagelser til problemet; situationer, hvor problemet kunne opstå, men ikke gjorde det. Situationer hvor f.eks. en elev, der har vanskeligt ved at være i sociale relationer, enkelte gange oplever positive sociale samspil. Disse undtagelser undersøges ud fra en ikke-vidende position, hvor forældrene og eleven er eksperten.

Ikke-vidende position

På Basen mener vi, at eleven/forældrene er eksperterne på deres eget liv. Dette betyder, at elev/forældre mødes med en åbenhed overfor deres oplevelser og antagelser, og at Basen tager udgangspunkt i den enkeltes situation ift. hvordan den enkelte elev og familie bedst kan støttes og hjælpes.

Målsætning og evaluering

En tro på at forandring og udvikling hele tiden er til stede, baner vej for at sætte realistiske, konkrete og målbare mål for den enkelte elev. Målene defineres sammen med eleven. I den løsningsfokuserede metode evalueres målene gennem skala-spørgsmål. Skalaspørgsmål tilskynder eleven/forældrene at placere deres observationer, forudsigelser og tanker i forhold til den ønskede fremtid, på en skala fra 0-10. Dette er med til at gøre komplekse aspekter af elevens liv mere konkrete og tilgængelige for eleven selv og for Basen.

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

I praksis anvendes den løsningsfokuserede tilgang i hele tænkningen omkring arbejdet med eleven og familien, idet medarbejderne påtager sig en ikke-vidende position, hvori eleven er eksperthen. I de daglige samtaler benyttes metoden til at samskabe nye mål og delmål for eleven, det kan være faglige mål i undervisningen eller sociale behandlingsmål om elevens ageren i fællesskabet. Desuden undersøger medarbejderen undtagelserne sammen med eleven/forældrene, hvor medarbejderen har et særligt fokus på elevens/forældrenes styrker og ressourcer.

På Basen møder vi elever og forældre med en åbenhed overfor de oplevelser, de har med sig. Den enkelte elevs situation vurderes ift. hvordan Basen kan tilbyde hjælp og støtte i den enkeltes situation.

PRAKSISANVENDELSE

Teorien er, at jo mere man lader et problem fylde, ved at beskæftige sig med problemets årsag og indhold, des større er sandsynligheden for at man fastholdes i problemsituationen. Koncentrerer man sig omvendt om mulige løsninger af problemet, øges sandsynligheden for faktisk at løse det. I praksis handler det om at blive klar over, hvad man kan ændre for at kunne opnå sine fremtidsønsker.

1. Mirakelspørgsmål
2. Skalaspørgsmål
3. Mestringsspørgsmål
4. Undtagelsesspørgsmål

MIRAKELSPØRGSMÅL

En nat sker et mirakel og dagens problemer/udfordringer er løst. Hvordan opdager man miraklet? Hvad er blevet anderledes?

Undersøg miraklet i mange detaljer:

- Hvordan vil forældrene opdage det?
- Hvordan vil andre opdage det?

Find undtagelser i fortiden og skab broer til fremtiden:

- Hvornår er dele af miraklet allerede til stede?
- På hvilken måde?
- Kunne du selv gøre noget allerede nu, som ville skabe miraklet?

SKALASPØRGSMÅL

Skalaspørgsmålene benyttes til at undersøge elevens tilstand og opfattelse af forskellige ting. Det er ikke skalamålingen i sig selv der er interessant, men de ord og det sprog som eleven og læreren anvender og knytter til de tal som de placerer på skalaen.

"På en skala fra 1–10 hvor er du nu, hvor vil du gerne være, hvordan kommer du derhen?"

Indenfor skalaspørgsmålene benyttes to typer:

Statusspørgsmålet: *"Hvad er grunden til at du trods alt er på 3 og ikke på 2?"* og

Fremtidsspørgsmålet: *"Hvad skal der til, for at du flytter dig fra 7 til 8?"*

MESTRINGSSPØRGSMÅL

Ret fokus mod det der virker, på trods af problemet. Derved styrkes elevens bevidsthed om, hvad han kan.

1. *"Hvordan klarede du en tilsvarende situation, hvad skal der til for at du kan klare denne?"*
2. *"Når du har så meget angst, hvad gør, at du trods alt kommer i skole?"*
3. *"Er der andre situationer, hvor du kan benytte disse egenskaber?"*

UNDTAGELSESSPØRGSMÅL

Den dybe undersøgende tilgang, som kan skabe en meningsfuld bevidsthed om egne hensigtsmæssige strategier i fremtiden. Undtagelsesspørgsmålet er et meningsfuldt moment, og anvendes til at undersøge steder, tidspunkter og situationer hvor problemet ikke er til stede.

1. Find undtagelser: *"Hvornår er det bedre?" - "Hvor er det bedre?" - "I hvilke situationer er det bedre?"*
2. Forstør undtagelserne: *"Hvad er anderledes på de tidspunkter?"*

3. Forstå/Forstærk undtagelserne: *"Hvilken forskel gør det at...?"*
4. Find flere små succeser: *"Er der andre tidspunkter hvor...?"*

SYSTEMISK OG NARRATIV METODE

HISTORISK RIDS OG TEORETISK GRUNDLAG

Den systemiske og narrative teori har rod i poststrukturalismens opgør med positivismens ide om, at vi alle deler dybere, bagvedliggende sandheder, som vi med videnskab kan finde frem til. Helt centralt i den systemiske og narrative tilgang er, at ethvert menneske har sin egen forståelse af verden (multiverser) og at vi derfor aldrig kan få fuldstændig adgang til andres oplevelser.

CENTRALE BEGREBER

System

er en betegnelse for de arenaer, vi som mennesker bevæger os i. Vi har et familiesystem, et skolesystem, et kollegialt system, et zumbasystem og mange flere. Systemerne er via organisering og strukturering med til at skabe vores narrativer med de rammer og relationelle positioneringer som de byder på. Det behandlingsmæssige greb, som følger den systemiske tilgang er, at for at vi kan ændre adfærden hos eleven, er vi nødt til at se på vedkommendes miljø i en bred forståelse.

Narrativ

Narrativ betyder fortælling. Det er fortællingerne der organiserer vores erfaringer og derigennem giver dem mening. Vi definerer således os selv, gennem de fortællinger vi har om vores liv. Med et narrativt greb vil man som behandler således være nysgerrig på at få udfoldet, hvilke fortællinger, eleven har om sig selv. Man taler om tykke og tynde fortællinger: tykke fortællinger er de dominerende narrativer, som vi fortæller om os selv, f.eks. *"jeg er dårlig til alt"* og tynde fortællinger er undtagelserne, som behandleren kan forsøge at fremhæve, for at nuancere den enkeltes selvforståelse f.eks. *"men i går fik jeg 10 for mit essay"*. Som behandler er man altså optaget af, at livet er multihistorielt: Der kan altid fortælles en anden historie om det skete. Hvis eleven ikke selv kan forestille sig en anden historie, vil man inddrage det systemiske perspektiv og spørge til, hvad mors eller fars fortælling mon ville inddrage. Dette greb styrker samtidig mentaliseringsevnen.

Sprog

Når vi som udgangspunkt ikke deler virkelighed, bliver sproget centralt som et redskab til medskabelse. Sproget giver mening og form til vores fortællinger og således er sproget også definerende for vores handlemuligheder: *"han er sådan en ADHD, han kan aldrig sidde stille"*. Denne udtalelse medskaber elevens narrativ om sig selv, og hans handlemuligheder indskrænkes. Udtalelsen medskaber samtidig behandlernes narrativ om eleven, og deres handlemuligheder får på sin vis skyklapper på.

Intention

Alle handlinger er intentionelle i den systemiske og narrative tilgang. Dette betyder, at handlinger er meningsfulde og tjener et formål i den enkeltes verden. Som behandler er det vores opgave på en nysgerrig måde at finde frem til denne mening f.eks. ved at undersøge: *"hvorfor blev du vred?"* i stedet for *"du kan da ikke blive så vred over, at han tager din kuglepen"*. Man vil indenfor denne

retning søge at få et indblik i den andens livsverden, idet vi søger grunde (tolkning/hermeneutik) og ikke årsager (kausalitet/positivisme).

Eksternalisering

Eksternalisering er en grundlæggende forståelsesmåde, og på samme tid et konkret metodisk greb. Idéen i eksternalisering er, at problemet er adskilt personen: problemet er problemet (en selvstændig størrelse med egne intentioner og planer for personen) og personen er personen (en anden selvstændig størrelse, som kan mobilisere andre intentioner og planer mod problemet). F.eks. kan angst eksternaliseres. På denne måde kan man med sproget anspore til udvidede handlemuligheder at arbejde med alternative fortællinger (multihistorier) og søge undtagelser, som kan tykne tynde narrativer.

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

Den systemiske og narrative tilgang danner en overordnet ramme for den måde, hvorpå vi møder eleverne på Basen. Alle vores elever kommer med erfaringer, håb og drømme. En fælles tyk fortælling for mange af vores elever er, at de ikke har kunne lykkes i deres liv og at de på en eller anden måde er problembærere. Det er vores opgave, med nysgerrighed, at se bag problemet og støtte eleverne i at finde sprækkerne i de tykke fortællinger.

EKSTERNALISERENDE SPROGBRUG

Med fokus på at skabe en distance mellem eleven og problemet, så eleven får muligheden for at finde frem til måder at håndtere problemet på: *"Så den her angst – eller hvad kalder du det egentlig selv – hvordan er den for dig? Hvornår kom angsten (eller helst det ord, eleven bruger) ind i dit liv?"*

TYKNE DE TYNDE NARRATIVER

Med **undtagelser**: *"Og når du så alligevel kan sidde her i dag sammen med mig, hvad er det så, der er anderledes med angsten (eller det ord, som eleven bruger) lige nu?"*

Med **tynde fortællinger**: *"Så nogle gange kan du på en måde snyde angsten? Fortæl mig lidt mere om, hvordan det kan være?"*

Med **multihistorier/alternative historier**: som her også falder sammen med den kognitive tilgang og mentaliseringsbaseret teori: *"Så hvis nu din bror skulle give sin forklaring af, hvad han tror du tænker, hvad ville han da sige?"* eller *"Hvad tror du din lærer ville sige om det?"*

MØDE ELEVEN MED INTENTION

Både i form af en bevidst intention fra behandlerens side om, at vi er nysgerrige på elevens verden og selvforståelse og i form af det udgangspunkt, at eleven altid har en intention bag sine handlinger, bevidst eller ubevidst. Vi er nysgerrige på grundene til, at eleven gør som han gør og laver ikke vores egne årsagssammenhænge. Vi har i denne proces hele tiden fokus på at dobbeltlytte dvs. at vi både lytter til det, der bliver sagt eller signaleret med kropssprog, og samtidig lytter vi efter, hvorfra eleven taler. Vores tolkninger skal ikke stå alene, men afklares med eleven,

hvorved vi også opøver hans mentaliseringsfærdighed, f.eks. *"Når du sidder med ryggen til mig, så tænker jeg, at du ikke har lyst til at tale med mig om det, der skete. Er det rigtigt forstået?"*

Vores opgave er, at støtte eleverne i at skabe nye systemer, nye fortællinger og begynde at skabe erfaringer med, at de kan lykkes og har kvaliteter, der rækker ud over de problematikker, som ellers har været definerende for deres liv.

Vi arbejder kontinuerligt på at skabe trygge relationer til tydelige voksne, der tilbyder en mestringsfokuseret kommunikation, der kan hjælpe med at opbygge en mere nuanceret identitet og selvforståelse hos eleven. Vi skal fremme alt det, som eleverne lykkes med samtidig med, at vi har en ærlig opmærksomhed på de områder, som eleverne har brug for hjælp til at håndtere.

Som medarbejdere på Basen er vi opmærksomme på den naturlige asymmetri, der er mellem undervisere og elever. Vi er bevidste om, at vi som voksne har det primære ansvar for, at relationen og systemet bliver givende for eleven, og vores position i forhold til eleven skal være fordrende for elevens udvikling og ikke tilgodese vores egne behov. Vi er i høj grad personlige, og i lav grad private.

Ved at blive rigtig gode til at søge intentioner og dobbeltlytte, bliver det også lettere for os at afgøre, hvornår vi skal gå foran (stille krav), ved siden af (aflede) eller bagved (aflaste/støtte) eleven.

CASE

En elev på Basen har tidligere kæmpet med en spiseforstyrrelse. Hun har ikke spist frokosten på Basen siden hun startede, men har altid haft sin egen madpakke med. Ved et statusmøde blev eleven, forældrene og behandleren enige om, hvorvidt det skulle være et fokusråd, at eleven skulle kunne spise Basens frokost.

Udfordringen er blevet eksternaliseret, det er ikke eleven, men spiseforstyrrelsen, der spænder ben. Udfordringen er blevet delt i små delmål, og der er blevet lagt en klar plan for, hvordan eleven støttes i processen. Aktuelt er eleven der, hvor hun, sammen med sin primærmedarbejder altid står sidst i køen, så hun kan forberede sig og ikke føler sig presset ved at andre venter på hende. Hun fylder mad på en tallerken, og vurderer hvor meget, hun synes er passende til en almindelig portion. Derefter lader hun tallerkenen stå, og spiser sin medbragte mad. Under forløbet er behandleren ved siden af, og vurderer hele tiden, om hun skal positionere sig mere bagved (støtte og bakke op) eller foran (tage styringen og afslutte dagens udfordring). Trygheden ved at der er en tæt og tryk relation til primærbehandleren, støtter eleven i at foretage den aktuelle vurdering, som pt. er udfordringen.

Ved en konkret lejlighed oplevede behandlerne at eleven i løbet af formiddagen blev mere og mere utryk, hyperventilerede og havde svært ved at samle sig. Primærmedarbejderen italesatte, at hun tænkte at det måske var frokosten der begyndte at fylde, og gik med eleven ned for at få noget luft. Efterfølgende fulgtes de op på afdelingen igen, og havde sammen fokus på elevens vejrtrækning. Frokosten forløb fint, og dagen efter blev der lagt en ny strategi; at eleven i en periode skulle være med til at hente frokosten, hvilket betød, at overgangen til frokostudfordringen blev mere tydelig.

PSYKOEDUKATION

Undervisning af eleven (og pårørende) i egen diagnose, symptomer og behandling.

HISTORISK RIDS

Psykoedukation (læring om psykisk lidelse) opstod som en modreaktion på den "alvidende læge", der ikke informerede patienter og deres pårørende, men altid vidste bedst. Behandling af sygdom blev udelukkende varetaget af sygehusvæsenet, og patienter og pårørende stillede ikke spørgsmål til behandlingen. Gjorde de det alligevel, fik de sjældent noget at vide. Op igennem 70'erne vandt den holdning i sygehusvæsenet desuden frem, at man som behandler måtte skåne patienten for information om deres sygdom. Denne kultur lagde ikke op til psykoedukation.

Op igennem 80'erne og 90'erne vandt den holdning imidlertid frem, at man måtte have fokus på patienternes tækning og mestring af tilværelsen. Her vandt metoder som kognitiv adfærdsterapi frem, og også psykoedukation blev et vigtigt element i behandlingen af mennesker med psykiske lidelser.

I dag anvendes psykoedukation bredt i arbejdet med psykiske lidelser, og ofte under inddragelse af pårørende. Pårørende kan nemlig være en stor ressource, ikke blot ift. at støtte eleven, men også ift. at kunne genkende og forstå diagnosespecifikke signaler og symptomer, samt at lære hensigtsmæssige handlestrategier.

Herhjemme er det mest kendte eksempel på psykoedukation muligvis den såkaldte Toronto-model, som bl.a. anvendes i behandlingen af unge med spiseforstyrrelser på Psykiatrisk Hospital I Risskov.

TEORETISK GRUNDLAG

Psykoedukation er undervisning i både den psykiatriske diagnoses kendetegn og i psykisk velvære. Det er en metode til at give eleven viden om en specifik psykiatrisk diagnose, samt til at gøre eleven bedre i stand til at forstå sig selv, diagnosens symptomer, og hvad der kan udløse dem. Et eksempel på dette kunne være, hvad symptomerne på angst er, samt hvordan man kan håndtere at leve med denne psykiske lidelse. Psykoedukation bruges især i behandlingspsykiatrien, og det mere overordnede formål med metoden er, at klient og pårørende foruden en forståelse af symptomerne, vil blive hjulpet til at udvikle strategier, der er hjælpsomme for klienten i det daglige. Forskning viser desuden, at psykoedukation mindsker risikoen for tilbagefald.

Psykoedukation indgår som en fast bestanddel af en række terapiformer, bl.a. kognitiv terapi. Det primære formål er, at eleven opnår en grundlæggende viden om sin lidelse og dens fremtrædelsesformer, teori om årsager samt gennemgang af lidelsens udvikling, dynamik og specielle mekanismer, der kan reducere eller forstærke tilstanden, samt at eleven lærer nogle hensigtsmæssige handlestrategier.

CENTRALE BEGREBER

Sproget

Når vi arbejder psykoedukativt med eleverne på Basen, er det særligt sproget der er det centrale. Ved selve sprogbrugen og ordvalget, kan vi medvirke til at skabe muligheder, fremfor begrænsninger. Eksempelvis når man taler om at *have* en diagnose, frem for at *være* en diagnose. Eleverne har måske en eller flere diagnoser, men de er også rigtig meget andet, og dette er vigtigt at betone og tale frem, i arbejdet med den enkelte elev, så man undgår at stigmatisere og skabe begrænsninger gennem italesættelser.

Forståelse

Psykoedukation handler bl.a. om at hjælpe eleven og de pårørende til at forstå diagnosen, symptomerne og mekanismerne bag, samt til at kunne se den i en større sammenhæng med miljø og på tværs af forskellige situationer.

Genkendelse og handlestrategier

At lære eleven at kunne genkende og forstå de diagnosespecifikke signaler og udløsende faktorer, samt at lære nogle hensigtsmæssige handlestrategier.

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

I praksis anvender vi psykoedukation til kommunikationstræning og problemløsning, samt som en metode til at eleven opnår erfaring i at forstå og anvende psykologisk viden, i arbejdet med egen udvikling og i samspillet med andre.

Vi arbejder med psykoedukation ift. at opbygge et fælles sprog med eleven, som er i øjenhøjde og hvor igennem elevens problemer og kompleksiteter italesættes og forklares, på en måde som er brugbar for den enkelte elev. Det er ligeledes en væsentlig bestanddel af det psykoedukative arbejde, at eleven lærer nogle hensigtsmæssige handlestrategier, som den enkelte kan anvende i mestringen af eget liv, på tværs af situationer og sammenhænge.

Psykoedukation er ligeledes vigtigt, for medarbejderne på Basen, ift. til at få defineret såvel som afgrænset hvad den enkeltes rolle er, og hvor den ophører. Da vi ofte arbejder med elever med komplekse problemstillinger, er det essentielt at man som medarbejder ved hvad der er ens opgave, og hvornår det er en opgave der tilhører en anden fagprofessionel. Dette fordrer, at vi på Basen har et fælles sprog som vi hele tiden udvikler via et tæt samarbejde og dialog.

PRAKSISANVENDELSE

Når en elev bliver indskrevet på Basen, bliver forældrene indledningsvist tilbudt et par samtaler hos en af Basens psykologer, med henblik på at undervise dem i, hvad det er for diagnoser, deres barn har fået samt i, hvordan de bedst muligt støtter deres barn. Foruden disse indledende samtaler med en psykolog, vil der, hvor det er relevant, også være mulighed for, at forældrene kan tale med den psykiater, vi samarbejder med på Basen.

Sidst men ikke mindst, har eleverne på Basen Nord et fag kaldet "Fælles fordybelse" et par timer om ugen. Her bliver de undervist i, hvilke symptomer de har og drøfter så i fællesskab med psykolog, underviser og andre elever, hvordan de bedst muligt kan håndtere at leve med deres psykiske sårbarhed. Erfaringen med fælles fordybelse i Nord er, at det er meget hjælpsomt for eleverne at modtage information om deres psykiske lidelse i fællesskab med andre. Undervisningen åbner op for, at de unge lærer sig selv bedre at kende, samt udveksler erfaringer i gruppen.

SIGNS OF SAFETY (SOS)

HISTORISK RIDS

Signs of Safety blev udviklet i Australien i 1990'erne af socialarbejder og korttidsterapeut Andrew Turnell og Steve Edwards, som er praktiker indenfor arbejdet med beskyttelse af udsatte børn.

Signs of Safety er blevet anvendt i Danmark siden 2006. Metoden er oprindeligt udviklet til at klarlægge hvornår socialforvaltningen/sagsbehandleren havde *tegn på sikkerhed* nok ift. et barns trivsel og udvikling til at kunne lukke en sag. Det skulle være tydeligt og konkret for såvel barn, forældre og andre professionelle hvad der skulle ske og hvorfor. Det centrale er, at man ikke er så interesseret i om en mor f.eks. drikker, men udelukkende fokuserer på hvilken effekt det har på barnet.

Hvor man hidtil, indenfor Socialforvaltningen, har fokuseret på, at *barnets mor skulle holde op med at drikke*, er fokus nu flyttet til, at *barnet skal komme i skole til tiden, og være iført rent tøj*.

TEORETISK GRUNDLAG

Sos er udviklet som et konkret værktøj i børnesager, og udspringer af praksis. Tænkningen udspringer af LØFT og af den systemiske og narrative tilgang.

Observationer, beskrivelser og bekymringer konkretiseres og det er disse, som danner grundlag for en fokuseret indsats i forhold til elevens udvikling og trivsel. Man kan sige at Signs of Safety (SOS) er en *balanceret* og *systematisk* vurdering, som er med til at skabe overblik over ressourcer og bekymringer i forhold til eleven. Det overordnede fokus er på at styrke elevens trivsel gennem et konstruktivt samarbejde med eleven, forældrene, Basen, sagsbehandler og det øvrige netværk.

Skalaspørgsmål benyttes til at undersøge elevens tilstand og opfattelse af forskellige ting. Skalaspørgsmål benyttes desuden til at drøfte graden af bekymring, graden af håb, relationen til eleven/familien, eller til at drøfte de fremskridt der er sket i forhold til elevens udvikling. Det er ikke skalamålingen i sig selv, der er interessant, men derimod de ord og det sprog som eleven og læreren anvender, og lægger i de tal, som de placerer på skalaen.

I Signs of Safety er samtaler i primærtiden relevante, da de åbner op for at undersøge, hvad der går bedre for eleven. Målet med disse samtaler er at *fastsætte, forstørre og forstærke* de ting, der har forandret sig i en positiv retning mod målet.

CENTRALE BEGREBER

Fungerer/går godt, bekymrer/udfordrer - undtagelser, se ske, mål og aftaler – disse overskrifter er udgangspunktet for selve strukturen i SOS/statusmødet.

Skalaspørgsmål samt undersøgende og uddybende spørgsmål; hvad mere? Hvad ellers?

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

En indskrivning på Basen er en dyr foranstaltning, hvorfor det skal være tydeligt for sagsbehandler, forældre og eleven, hvad vi sammen skal arbejde med, med den enkelte elev. Det er vigtigt at være realistisk og tydelig i forhold til de bekymringer der er, og at foranstaltningen afspejler de bekymringer der er.

Signs of Safety har til formål at:

- Konkretisere de bekymringer der er for eleven. *Hvad er vi bekymrede for?*
- Kortlægge de ressourcer og styrker someleven besidder, og som skaber trivsel og tryghed. *Hvad fungerer?*
- Konkretisere forandringer der må gøres anderledes, for at bekymring og mistrivsel omkring eleven mindskes eller forsvinder. *Hvad må vi se ske?*

	Hvad går godt?	Hvad bekymrer?	Skal se ske	Aftaler & ansvarlig
Behandling	Skalaspørgsmål, 1-10	Skalaspørgsmål, 1-10		
Undervisning	Skalaspørgsmål, 1-10	Skalaspørgsmål, 1-10		
		Undtagelser		

Signs of Safety tilbyder en alternativ tilgang til undersøgelser og forståelse af problemer idet der fokuseres på løsninger, forandringer, og det der fungerer frem for på de konkrete problemer. En grundlæggende hypotese i den løsningsfokuserede indsats er, at når der tages udgangspunkt i det som eleven i forvejen kan (tidligere succeser), så kan der skabes en positiv udvikling, ved at gøre mere af det, og engagementet og motivationen for forandring vil styrkes. Signs of Safety

baserer sin problemforståelse på konkrete beskrivelser af adfærd og handlinger, og de konkrete bekymringer beskrives således på baggrund af disse.

Signs of Safety hjælper læreren til at blive opmærksom på de positive undtagelser i elevens eller familiens adfærd. Fokus er på at hjælpe hinanden med at opdage de situationer, hvor alle forventer noget problematisk, men hvor det problematiske ikke opstod, fordi forældre, eleven eller læreren gjorde noget, der var anderledes. Således er der også fokus på elevens eller familiens egne ressourcer og evne til at løse deres problemer, samt hvordan læreren kan hjælpe familien med at omsætte ressourcerne til ønskede fremtidige handlemønstre. Man er i SOS optaget af den konkrete adfærdshandling, og de mål der opstilles, skal være helt konkrete og specifikke, således at eleven tydeligt ved, hvad det er der forventes. F.eks. kan et SOS-mål ikke være *at komme mere i skole*, men vil i stedet blive formuleret som *at være i skole minimum 15 timer om ugen* eller *at være i skole 3 ud af 5 dage* (hvis det er det, der er elevens nærmeste udviklingszone). Dermed bliver det klart for forældre og elever, hvad der forventes.

SYNLIG LÆRING

Læring, der er synlig for den, der lærer.

HISTORISK RIDS

Med folkeskolens dårlige placering i PISA-undersøgelsen i 2003, reagerede den daværende regering ved at skærpe fokus på evaluering. Derfor er folkeskolen i Danmark i dag præget af en evalueringskultur. For at øge elevernes læringsudbytte i skolen vedtog politikerne en stramning af evalueringskulturen, der blandt andet medførte indførelsen af nationale tests, elevplaner og offentliggørelse af afgangsklassernes eksamensgennemsnit.

Disse tiltag indikerer, at en resultatfokusering vil øge elevernes læringsudbytte, hvilket der ifølge professor James Popham, ikke findes evidens for. Derimod viser flere studier, at systematisk anvendelse af kommunikation i form af feedback, kan øge læringsudbyttet, især hos svage elever.

I Danmark introducerede Undervisningsministeriet i forbindelse med folkeskolereformen begrebet læringsmålstyret undervisning med inspiration fra John Hattie. Men i Hatties terminologi betyder Synlig læring (Visible Learning), at læringen er synlig for eleverne.

TEORETISK GRUNDLAG

Kernen i Synlig læring er med Hatties egne ord, at undervisere ser læring gennem elevernes øjne, og at elever ser sig selv som deres egne undervisere. Det handler om at gøre målet og skridtene frem mod målet synlige for eleverne og løbende evaluere. Det handler om at give eleverne god og relevant feedback på deres arbejde, og om at elever giver sig selv og hinanden feedback. Og det handler om, at lærere skal kende succeskriterierne for, hvilken effekt deres undervisning har på elevernes læring.

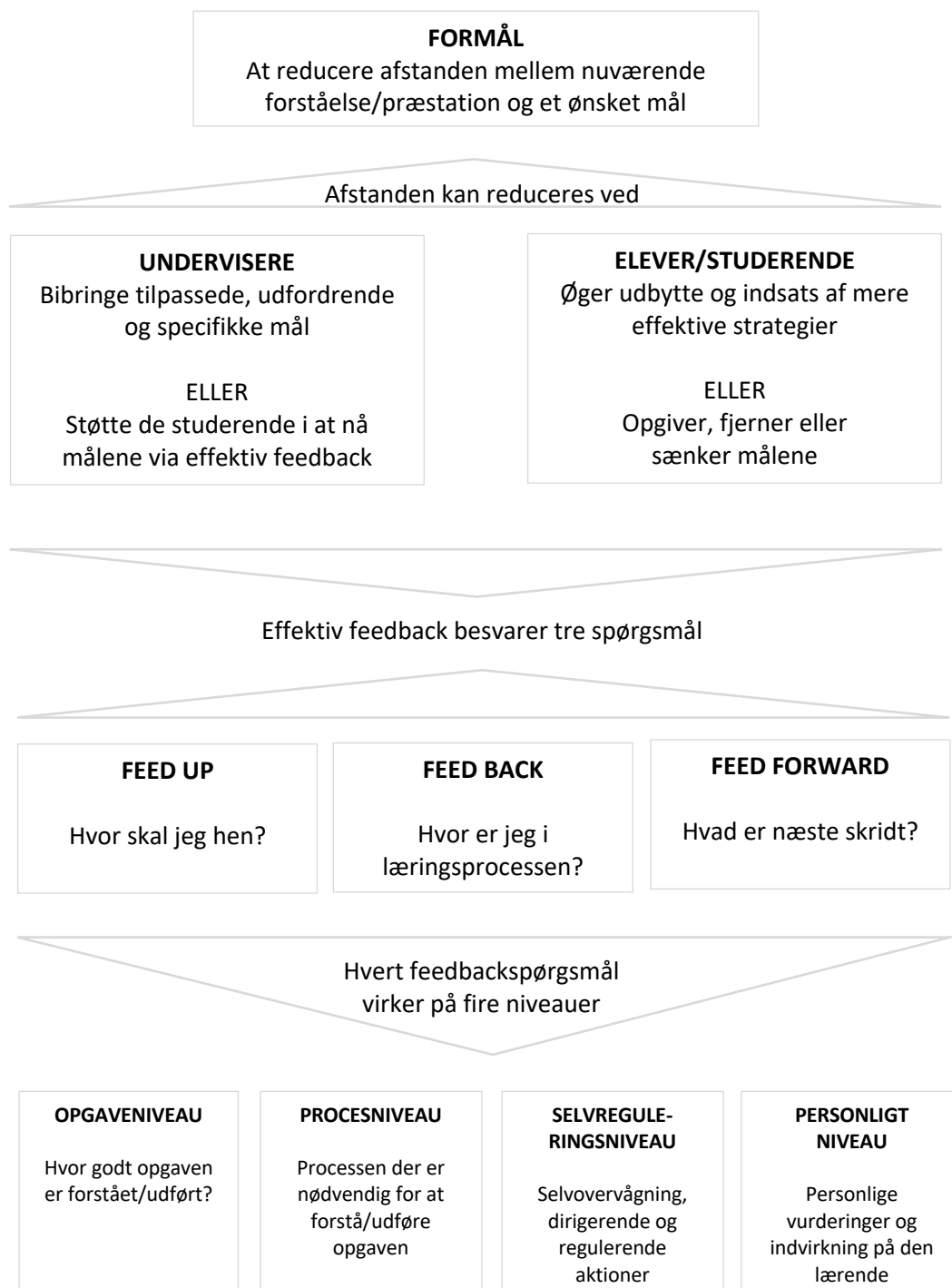
Tidligere var vi mest optaget af, hvordan eleverne løste opgaven. Med synlig læring er målet, at eleverne fokuserer på, hvad de kan lære af at løse opgaven.

CENTRALE BEGREBER

Konklusionen på Hatties undersøgelse var, at nedenstående parametre var de vigtigste for de studerendes egne læringsprocesser (i prioriteret rækkefølge)

1. Undervisningens kvalitet
2. Tidligere opnåelse
3. Lærer-student relationer
4. Feedback
5. Kreativitetsprogrammer
6. Selvrapportering

På baggrund af ovenstående resultat fra undersøgelsen stillede Hattie spørgsmålet: *Hvad er effektiv feedback?* For at besvare dette spørgsmål, tog han udgangspunkt i sit omfangsrige forskningsprojekt og udarbejdede nedenstående feedbackmodel. Modellens formål er at reducere afstanden mellem elevernes nuværende forståelse og deres læringsmål ved at bibringe effektiv feedback (Hattie & Timperly, 2009).



SYNLIGE LÆRINGSMÅL

Det er væsentligt, at læringsmålene ikke nødvendigvis bliver et mål i sig selv at opnå – det er elevens proces og refleksioner over bestræbelserne på at nå målet der er det centrale. Denne metarefleksion skal til, for at eleverne på sigt bliver mere selvevaluerende og kan træffe hensigtsmæssige valg. Det er dermed afgørende, at undervisningen og læringen leder mod at eleven kan forholde sig til og få metarefleksion over: nåede jeg mit mål, hvilke strategier brugte jeg og hvad skal jeg være opmærksom på næste gang? Ved at indføre klare og synlige mål i skolens undervisning, er der mulighed for at kommunikere om, og dermed opnå bevidsthed om, i hvor høj grad det udfordrende mål er opfyldt. Dette giver eleverne mulighed for at lære at tage medansvar for deres egen læring og udvikle en tro på forventning om mestring. Synlig læring må basere sig på en differentierende tilgang, som har elevens forudsætninger som udgangspunkt.

FEEDBACKSPØRGSMÅLENE

For at optimere elevernes læringsproces mod læringsmålet, er det nødvendigt at de synlige læringsmål understøttes af feedback. Hattie benytter tre grundlæggende feedbackspørgsmål, der skal besvares:

1. Feed Up - Hvor er jeg på vej hen?
Målet for læreprocessen og hjælper til, at eleven altid ved, hvor vedkommende er på vej hen.
2. Feed Back – Hvor er jeg i læreprocessen mod målet?
Viden om, hvor eleven er i læreprocessen og dermed elevens nuværende forståelse.
3. Feed Forward – Hvad er næste skridt mod målet?
Hvordan eleven stilladseres sikkert videre i læreprocessen mod målet.

Desuden kan spørgsmålene anvendes på undervisernes egne undervisningsplaner, og dermed styrke de faglige og didaktiske refleksioner omkring målopnåelsen i årsplanerne.

FEEDBACKNIVEAUERNE

Formålet med feedbackmodellen er ikke kun at reducere afstanden mellem den studerendes faglige viden og det faglige mål. Modellen har også til hensigt at støtte den studerendes udvikling fra afhængig til selvstændig. Stilladseringen af den studerendes læreproces aftager således i takt med, at han udvikler selvregulerende færdigheder.

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

På Basen har vi rigtig gode erfaringer med at anvende synlig læring – eleverne giver udtryk for, at det er rart med genkendeligheden og den strukturelle form, hvilket gør, at eleverne kan bruge mere energi på indholdet da formen er kendt for dem.

Desuden er tilgangen og strukturen med til at gøre overgangen fra eneundervisning til fællesundervisning nemmere, da trygheden ved formen og de forventninger der måtte være, er tydelige for eleven.

Fag: Medborgerskab – Herre i eget hus 11/1/18

HVAD lærte vi sidst og hvad skal vi arbejde med i dag?

- Avisprojekt.
- Nyt tema: Herre i eget hus

HVAD skal vi lære i dag? (mål og kriterier):

- Alle: At opnå kendskab til NemID/e-Boks
 - Jeg har afprøvet platformen demo.borger.dk
 - Jeg kan finde minimum én boligmulighed der vækker min interesse.
- Nogle af jer: Jeg har logget ind på min egen e-Boks.
 - Jeg ved hvordan man finder de rigtige papirer i e-Boks.
 - Jeg kan reflektere over min nuværende boligsituation og stille skarpt på, hvad jeg ønsker i fremtiden.

HVORDAN skal vi lære det?

1. Hvad er NemID/e-Boks – Hjemme
2. Aktivitet: Hvem har logget ind på NemID/e-Boks/logget ind i år.
3. Log ind på demo.borger.dk
4. Gå ind på hjemmesiden e-boks.dk
 - a. Hvem kan du få post fra? Orienter dig godt på siden.
5. Log ind og tjek om der ligger et brev fra et uddannelsessted. Evt. Efterslægten.
6. Brainstorm over: Herre i eget hus.
7. Boligmuligheder: Find billeder/udfyld skema.
8. Evaluering.

Fælles afrunding: opsamling, evaluering på mål og kriterier og kort forberedelse af næste lektion.

Tur ud af huset.

HVORFOR skal vi lære det? (kontekst og metaperspektiv)

Som dansk statsborger er det en pligt, at man kan tjekke sin digitale post. På e-Boks modtager man post fra f.eks. banken, uddannelsessteder, kommunen osv. Derfor er det vigtigt, at de studerende opnår kendskab til, og øver sig i, at finde rundt i e-Boks.

TEACCH

Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children.

HISTORISK RIDS

TEACCH blev udviklet i 1970'erne af Eric Schopler og hans kolleger på University of North Carolina i USA. TEACCH er en metode til undervisning af børn med autismspektrumforstyrrelser eller andre kommunikationsvanskeligheder. Programmet kan ligeledes benyttes til voksne med lignende vanskeligheder. Der er ikke tale om en egentlig terapiform, men et terapeutisk redskab der kan anvendes til at hjælpe mennesker med autisme, til bedre at forstå og gebærde sig i deres omgivelser.

I 1986 fremhævede Theo Peeters tilgangen ved en forelæsning i Danmark, hvor han nævnte 4 væsentlige faktorer der gør TEACCH programmet unikt. Metoden har sidenhen bredt sig til store dele af den specialpædagogiske praksis her i landet.

TEORETISK GRUNDLAG

TEACCH baserer sig på en forståelse af, at omgivelserne må tilrette miljø og struktur, på en måde der passer til den enkelte elevs behov. Det handler grundlæggende om at anerkende elevens måde at være på, med respekt for vedkommendes interesser og særpræg. Fokus er således ikke på at normalisere personen, men på at støtte den enkelte i forhold til hans/hendes ressourcer og udviklingsmuligheder.

TEACCH-programmet er designet ud fra karakteristiske og adfærdsmæssige kendetegn ved autisme, bl.a. vanskeligheder ved kommunikation, sekventiel hukommelse og håndtering af ændringer i miljøet. TEACCH tilbyder eleven struktur og organisering af arbejdsopgaven. I sin *rene form* anvendes TEACCH i undervisningen, hvor klasseværelset indrettes på en bestemt måde, så eleven sidder i sin egen bås, skærmet for forstyrrende sanseindtryk fra omverdenen. Eleven arbejder i sekvenser, hvor der arbejdes fra venstre mod højre og oppefra og ned. Når eleven har lavet sit arbejde, tjekker læreren på en liste, om arbejdet er udført korrekt.

CENTRALE BEGREBER

Forudsigelighed er afgørende i TEACCH. Jo mere forudsigeligt hverdagen og opgaveløsningen er tilrettelagt, des lettere er det for eleven at overskue de krav der stilles. Forudsigelighed skabes gennem gensidig **forventningsafstemning**. Forventningsafstemning opnås gennem at stille de 8 hv'er:

- Hvad skal vi lave i dag – indholdet?
- Hvorfor skal vi lave det – skabe mening?
- Hvornår skal vi lave det – tidspunkt?
- Hvor skal vi lave det – placering?
- Hvem laver vi det med – voksne, børn, alene?
- Hvordan laver vi det – metode?

- Hvor længe laver vi det – tidsperspektiv?
- Hvad skal vi lave bagefter?

Forudsigeligheden opnås også, ved at følge de 5 basale principper i TEACCH:

Fysisk struktur refererer til måden de fysiske omgivelser er indrettet på. Fysiske rammer er tydeligt afgrænsede og definerede efter hvad de benyttes til – arbejde, leg, snak, musik mv.

Skemalægning af dagens, ugens og månedens aktivitet. Hvad forventes af eleven og hvornår forventer man at det bliver gjort. Hele skemaet tydeliggøres for eleven gennem ord, billeder, piktogrammer - hvad end der er lettest for personen at forstå.

Arbejdssystemer, der fortæller hvilke forventninger der er til eleven i en aktivitet, hvor meget det er meningen at der skal opnås og hvad der skal ske, når den aktivitet er færdig.

Arbejdssystemet er organiseret på en måde så eleven har meget lidt, eller ingen, vanskelighed ved at finde ud af hvad han/hun skal gøre. Målet er at lære eleven at arbejde selvstændigt vha. indarbejdning af rutiner. Ifølge TEACCH-metoden er en rutine der involverer at tjekke ens skema og følge den lagte plan, den mest funktionelle færdighed for en person med autisme. En sådan færdighed kan bruges hele livet og i mange forskellige situationer.

Visuel struktur henviser til visuelle ledetråde til organisering, klarhed og instruktion der støtter eleven i at forstå hvad der forventes af ham/hende. Eksempelvis at have forskellige farver til forskellige fag (rød til dansk, blå til matematik), eller at der foreligger en fast og tydelig struktur for, hvordan man opbygger en personkarakteristik i danskfaget.

SÅDAN BRUGES DET PÅ BASEN

På Basen ses TEACCH-programmet bl.a. i den måde som undervisningslokalerne er indrettet på, med både individuelle arbejdsstationer og et fælles bord. Desuden ved at der er indrettet enkeltelevers rum, og ved mulighederne for afskærmning og forudsigelighed. Elever og undervisere har faste spisepladser og klart definerede pause- og undervisningsområder.

I undervisningen arbejdes der med en detaljeret, tydelig og forudsigelig struktur. Eleverne har individuelle skemaer, og der tages højde for den enkeltes behov. Undervisningen foregår hovedsageligt efter den samme struktur hver dag over en længere periode, og eleverne forberedes i god tid når strukturen må brydes.

Der arbejdes med at skabe en tydelig, visuel struktur, f.eks. via et fast ugeskema og daglige morgenmøder hvor dagens program gennemgås.

Der er fokus på afskærmning fra unødvendige stimuli, f.eks. ved at vælge særlige pærer til loftbelysningen, der ikke flimrer, og gulvtæpper så støj reduceres. Ligeledes er høreværn og flytbare afskærmningspaneler let tilgængelige.