

Fra: Thorsteinsson, Gilston & Jensen (2010): "Jeg kommer heller ikke i dag"

2

Metoder til at støtte sårbare unge i uddannelse

Her præsenteres to eksempler på unge, hvis sårbarhed kan påvirke deres mulighed for at gennemføre deres uddannelse. De unges historier inddrages løbende for at eksemplificere de metoder og værktøjer, som præsenteres i kapitlet.

Case 1: Pia, 17 år

Pia er 17 år og er lige begyndt på grundforløbet på social- og sundhedsskolen. Hendes mål er at blive social- og sundhedsassistent, og senere vil hun måske gerne læse videre til sygeplejerske. Pia har aldrig været rigtig glad for at gå i skole, derfor har hun valgt den praktiske uddannelsesvej. Hun har derimod altid godt kunnet lide at hjælpe mennesker, især i hendes familie har hun både passet sine små søskende og hjulpet sin mormor, som lider af leddegigt.

Pia bor sammen med sin mor, stedfar og fire mindre halvsøskende i en treværelses lejlighed. Pia tænker ofte på sin far, som hun ikke har set i flere år. Han har en ny kone, som han har en lille dreng med. Indtil Pia var 12 år, så hun faren regelmæssigt, men da han blev gift igen, havde han ikke rigtig tid til at mødes med hende mere. Hun kan ikke lide at spørge, hvorfor faren ikke har tid til hende længere, og hun tror, at det er, fordi han ikke kan lide hende mere.

Pia synes, at det er svært at finde tid til sig selv, meget af hendes fritid går med at passe de små søskende. Ud over det forventer hendes mor, at Pia hjælper til med rengøring og madlavning. Ofte vælger Pia at lave lektier på skolen, derhjemme er der aldrig nok arbejdsro.

Pia er til tider plaget af, at hun har mange negative tanker om sig selv. For eksempel tænker hun meget over sit udseende, som hun ikke er tilfreds med. Især hendes overvægt bekymrer hende. Hun synes, at de andre i klassen ser nedladende på hende, derfor siger hun ikke noget i timerne og holder sig lidt for sig selv i pauserne. I den seneste tid har hun haft svært ved at sove om natten, og hun føler sig udmattet og irriteret. Når hun ligger søvnløs om natten, bebrejder hun sig selv, at hun ikke bare kan være så sjov og dygtig som nogle af hendes klassekammerater.

Hun kan slet ikke være glad for noget. Hun kan ikke koncentrere sig om skolen, og hun føler, at hun bor i en osteklokke. Nogle gange begynder hun pludselig at græde, og hendes mor har sagt til hende, at hun skal tænke positivt. Men Pia synes, at verden er grå og trist, uanset hvor meget hun tvinger sig selv til at tænke på noget godt.





Case 2: Emil, 16 år

Emil er 16 år og går på teknisk skole. Han vil gerne være automekaniker, for hans store interesse er biler og motorcykler. Han bor hos sin mor sammen med sine to små halvbrødre på seks og otte år, som hans mor har sammen med stedfaren. Han har ofte konflikter med sin mor om regler i hjemmet og kravet om, at Emil passer sin skole. Han har en god kontakt til sin stedfar, som han synes forstår ham bedre. De holder begge med det samme hold i Superligaen og tager tit til fodboldkampe sammen på det lokale stadion.

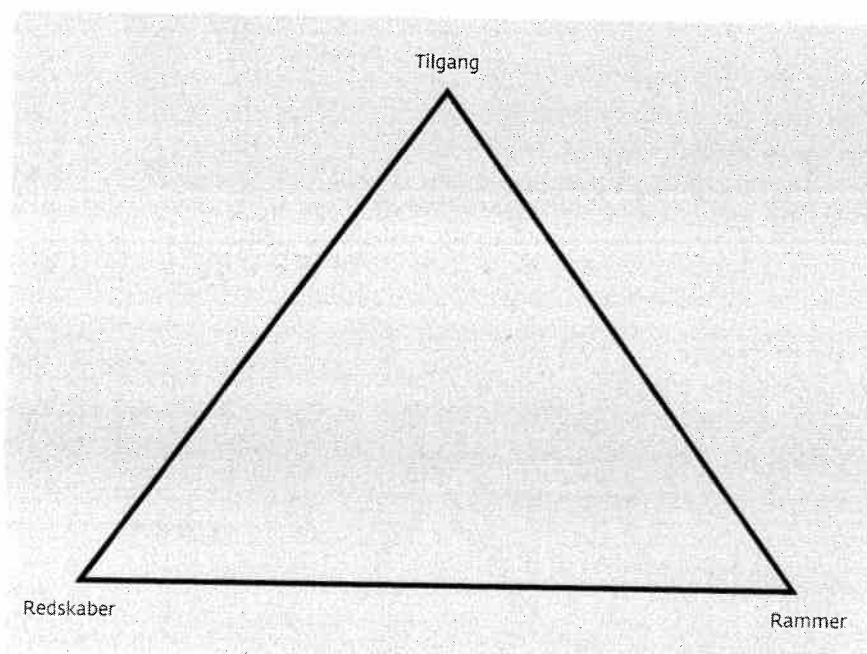
Da Emil gik i 8. klasse, fik han i forbindelse med en psykologisk udredning stillet diagnosen ADHD. Emil er en udadvendt og meget humoristisk dreng, som ofte har en frisk kommentar til alting. Han er meget vellidt og populær blandt de øvrige elever, og der sidder ofte en flok rundt om ham i pauserne. Hans humør er dog meget svingende, og han kan den ene dag være i top humør og andre dage virke vred og indimellem aggressiv i sin kommunikation. I skolen har Emil svært ved det boglige, men hans praktiske evner er rigtig gode. Hans lærer er imponeret over, at Emil tilsyneladende forstår og løser praktiske opgaver rigtig godt, på trods af hans boglige vanskeligheder. I perioder er Emil meget ustabil i sit fremmøde.

Emil havde i efteråret en samtale med uddannelses- og erhvervsvejlederen, hvor han fortalte, at han var klar over sine humørsvingninger og de mange fraværsdage. Emil mente, det kunne hænge sammen med, at han nogle gange røg hash om aftenen, og han derfor var meget træt, når han mødte i skole. Han fortalte, at han altid har været morgensur, og at det ofte fortsætter hele dagen, hvis han er træt. Han fortalte også, at han har fået mange bøder hos politiet og derfor har været nødt til at holde fri for at tage et par dages sort arbejde, så han kunne tjene nogle penge. Emil gav desuden udtryk for, at hans uddannelse er meget vigtig for ham, for hans store drøm er at få sit eget autoværksted.

“

Emil havde i efteråret en samtale med uddannelses- og erhvervsvejlederen, hvor han fortalte, at han var klar over sine humørsvingninger og de mange fraværsdage. Emil mente, det kunne hænge sammen med, at han nogle gange røg hash om aftenen, og han derfor var meget træt, når han mødte i skole.

Figur 2. Tilgang, redskaber og rammer



Det metodiske grundlag

Når man som professionel, for eksempel som lærer eller uddannelses- og erhvervsvejleder, skal påtage sig rollen som støtteperson, er der overordnet tre fokusområder, man bør forholde sig til. Disse er indbyrdes afhængige og kan indfanges i figur 2.

Valget af tilgang er afgørende. Tilgangen er baseret på de værdier, normer, teoretiske og metodiske overvejelser samt personlige egenskaber, som læreren lægger til grund for interaktionen med den unge. Tilgangen kan således være baseret på anerkendelse, nysgerrighed og interesse for den unge. Tilgangen - herunder pædagogisk metode - har stor indflydelse på de redskaber eller værktøjer, som den enkelte lærer vælger at sætte i spil i sin kontakt med eleven.



Man må som lærer tilpasse metoder og værktøjer til egne præmisser og praksisser.

Endelig er både tilgang og valg af redskaber gensidigt forbundne med visse rammer. Lærere, herunder kontaktlærere, støttepersoner, mentorer og vejledere, arbejder inden for forskellige rammer: De har forskellige ressourcer til rådighed og arbejder under varierende vilkår.

Man må som lærer tilpasse metoder og værktøjer til egne præmisser og praksis. Omvendt vil en bestemt tilgang eller bestemte værktøjer også have indflydelse på, hvordan man forholder sig til og prioriterer de fysiske rammer.

Hvis du som lærer for eksempel prioriterer nærvær og respekt højt i din kontakt til eleverne, så vil du sandsynligvis sætte pris på, at de fysiske rammer tillader dette, når du skal have en samtale med en elev.

Den grundlæggende tilgang, som præsenteres her, er anerkendende og løsningsfokuseret, og en stor del af det teoretiske og metodiske afsæt kommer fra den systemiske familierapi og den narrative terapi. Fælles for disse måder at tænke terapi og pædagogisk intervention på er, at der er fokus på de relationer – eller ifølge den systemiske tankegang systemer – det enkelte individ indgår i.

Ifølge den systemiske tankegang er systemet afgørende for, hvordan vi opfatter os selv og hinanden, samtidig med at det er afgørende for, hvilke muligheder vi har for handling.

I den narrative terapi er der fokus på de historier, vi skaber om os selv og hinanden. Vi forstår os selv gennem disse historier, og på den måde har de en identitetsskabende funktion. Ved at ændre på balancen i et system – for eksempel en skoleklasse – i form af nye samværsformer eller nye måder at tale sammen på er det muligt at ændre på elevens position og forståelsen af den unge. På samme måde vil nye måder at fortælle sig selv på ifølge den narrative tilgang have indflydelse på, hvordan en elev som Pia vil forstå sig selv og sin situation.

På den måde kan man sige, at både den systemiske og narrative tænkning er baseret på konstruktivistiske antagelser, hvilket i grunden betyder, at den virkelighed og de sandheder, vi forholder os til, egentlig er sociale konstruktioner, som kan gøres til genstand for diskussion og genforhandling.

I forlængelse af den systemiske tankegang er det vigtigt, at en støttende indsats inddrager og tager hensyn til de relationer, den unge indgår i med familie, venner, professionelle m.m. Ikke alle relationer er lige relevante, men det er en forudsætning for den pædagogiske og støttende indsats, at udfordringer og ikke mindst ressourcer og kompetencer bliver afdækket. Både dem, der knytter sig til den unge selv, og dem, der findes på tværs af den unges relationer.

På samme måde må det forventes, at en indsats ikke alene har indflydelse på den unge, men også på de relationer, den unge indgår i på skolen og udenfor.

Den systemiske tilgang støtter lærerens indsats ved at lægge vægt på en grundig afdækning og rette fokus mod ressourcer og kompetencer hos den unge selv og i den unges netværk. Et eksempel med udgangspunkt i casen om Emil kunne være: Emil har det på nogle områder svært med sin mor, men synes at trives godt med sin stedfar. Her kunne læreren undersøge, hvad det er, stedfaren og Emil gør for at holde kontakt og holde fast i de aftaler, de har indbyrdes.

Samtidig er der relationer i klassen, der peger i forskellige retninger. Læreren kan sammen med Emil undersøge, om der er nogen i klassen, som Emil kan støtte sig til. Er der konflikter, som i perioder afholder Emil fra at møde i skole?

Som beskrevet ovenfor, så er der ifølge den narrative tankegang ikke én sandhed om den unge, men det er derimod muligt at fortælle flere historier. Der kan være historien om den unge og fodbolden, den unge og vennerne eller den unge og skolen.

Historierne vil ofte flette sig ind i hinanden, og det vigtige for en støttende indsats er at tage udgangspunkt i den unges historie – eller selvfortælling. Lærerens opgave er at lytte og være opmærksom på muligheder for den gode historie, der ofte findes i den unges egen fortælling om sig selv.

“

Vigtigst er dog, at man som støtteperson er afklaret med sin rolle og husker, at den menneskelige kontakt – relationen – er det grundstof, som enhver god støtte udspringer af.

Den narrative tilgang støtter med andre ord den pædagogiske indsats ved at rette fælles opmærksomhed mod muligheder for en positiv fortælling, der oftest findes i den unges egen fortælling – også når den er optaget af de negative forhold.

I casen om Pia er det tydeligt, at tristheden fylder meget i hendes liv. Hun fortæller, at hun tror, at faren ikke kan lide hende, og hun fortæller også, at hun har negative tanker om sig selv.

Læreren kan støtte Pia ved at forholde sig nysgerrigt og undersøgende til de ting, Pia fortæller. Samtidig afsøger læreren mulighederne for alternative fortællinger. For eksempel holder Pia fast ved at lave lektier på skolen, og der er noget, der tyder på, at hun har en godt udviklet sans for at yde omsorg. Hermed er der materiale til en mere ressourceorienteret fortælling om, hvad Pia er god til og egentlig er i stand til.

Den narrative og systemiske tilgang supplerer hinanden godt og giver læreren en nyttig “værkstøjskasse” – både i form af en bestemt måde at anskue støttearbejdet på og i form af konkrete redskaber. Vigtigst er dog, at man som støtteperson er afklaret med sin rolle og husker, at den menneskelige kontakt – relationen – er det grundstof, som enhver god støtte udspringer af.

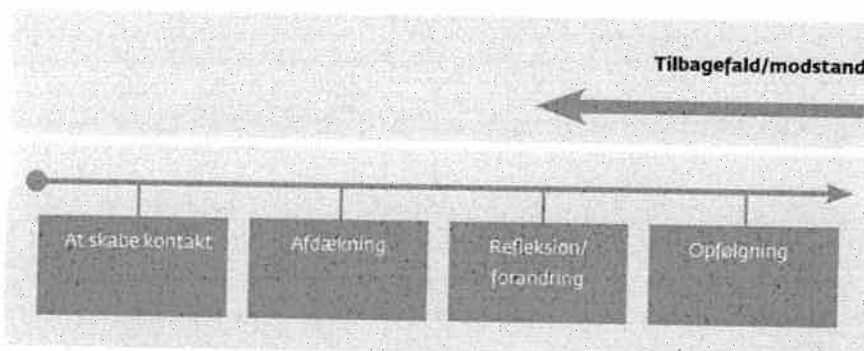


Procesorienteret støtte

I PsykiatriFonden arbejder vi ofte ud fra det, vi kalder en procesorienteret model for støtte. Det er en bestemt måde at anskue støttee arbejdet på, hvor det processuelle er helt centralt: Støttee arbejdet foregår over tid og består af faser eller fokuspunkter, som forudsætter og komplimenterer hinanden.

Modellen, som er skitseret i figuren nedenfor, illustrerer et samtaleforløb. Som regel består dette forløb af flere samtaler, hvor den unge og læreren ofte vil bevæge sig frem og tilbage i processen, når noget bliver særligt svært, og der opstår modstand hos den unge. Processen vil derfor sjældent forløbe så skematisk, som fremstillet i figuren. Den sårbare unge vil ofte have særlige forudsætninger for at deltage i en samtale og dermed også særlige behov, som der skal tages hensyn til.

Figur 3. Procesorienteret støtte





Kernen i og forudsætningen for samtaleforløbet er den trygge og tillidsbaserede relation – eller med andre ord, den gode kontakt mellem støtteperson og ung.

Kernen i og forudsætningen for samtaleforløbet er den trygge og tillidsbaserede relation – eller med andre ord, den gode kontakt mellem støtteperson og ung. Først når denne kontakt er etableret, er det egentlig muligt at gå videre til næste fokuspunkt, som er afdækningen, altså der, hvor du som lærer eller vejleder sammen med den unge skal forsøge at skabe overblik over både udfordringer og ressourcer. Når afdækningen er hel eller delvis, bliver det muligt at reflektere over mulige mål eller initiativer for forandring.

Støttepersonens opgave er at hjælpe den unge med at formulere mål og initiativer ved at stille nysgerrige og reflekterende spørgsmål. Processen bør munde ud i konkrete formuleringer af mål eller eventuelt næste skridt i vejen mod forandring, sådan at opfølgningen bliver så konstruktiv som muligt.

Det er vigtigt undervejs hele tiden at have fokus på relationen til eleven, så kontakten forbliver intakt – kontakten er som nævnt forudsætningen for, at processen holdes i gang. Der vil helt sikkert kunne opstå misforståelser, uenighed eller modstand undervejs. I de situationer må man som støtteperson tage et eller flere skridt tilbage og forsøge at genetablere en tryk relation til eleven.

Nedenfor beskrives hver enkelt fase i modellen, og der præsenteres konkrete metoder, som kan anvendes i de forskellige faser.

Fase 1: At skabe kontakt

De fleste unge vil være i stand til at etablere og vedligeholde stabile relationer med læreren før og under samtalen. Bliver relationen rystet i forbindelse med en konflikt, vil eleven selv bidrage aktivt til at få den genetableret ved at tage kontakt eller være åben over for lærerens initiativ.

Den sårbare unge kan være udfordret i at etablere og vedligeholde relationer og får derfor svært ved at håndtere situationen, hvis der opstår en konflikt. Tristhed, svære tanker eller lavt selvværd forhindrer den unge i at opleve tryghed og tillid. Det præger den unge, der undviger eller omvendt overskrider lærerens grænser. Elevens handlinger kan ofte ses som et udtryk for, at den unge forsøger at håndtere situationer, der er forbundet med utryghed og stress.

Læreren står derfor med en svær opgave. På den ene side skal kontakten give den unge en oplevelse af tryghed og tillid. På den anden side skal kontakten også skabe en proces, hvor den unge får mulighed for at ændre perspektiv på de svære tanker og følelser, og det kan gøre den unge utryg.

For at skabe tryghed og tillid hos den unge må læreren være opmærksom på egne reaktioner og udtalelser. Elevens tryghed er også afhængig af, at læreren formår at rumme eleven og hans/hendes problemer. En forudsætning for rummelighed er, at man er afklaret med egne grundlæggende værdier eller principper for tilgangen til den unge.

Vores erfaring er, at validering, eksternalisering og det at anvende en løsningsfokuseret tilgang ofte har en positiv indvirkning på kontakten og den videre samtale om emner, som kan være svære for den unge at tale om.

Validering er en metode, som gør det muligt for den voksne at indtage og anerkende den unges perspektiv – uden nødvendigvis at erklære sig enig i den reaktion, det synspunkt eller den holdning, som den unge fortæller om. Det centrale er, at den unge føler, at her er en voksen, som evner at sætte sig ind i den unges oplevelse og forholde sig nysgerrigt til den.

Det kan godt være, at læreren har en anden opfattelse end den unge, men det bliver ikke bragt frem i samtalen som en konkurrerende version af, hvordan virkeligheden ser ud. Derved undgår læreren at skabe en samtale, hvor to opfattelser kommer til at konkurrere. I stedet indtager læreren den unges perspektiv og stiller spørgsmål, der kan bringe en fælles forståelse frem.

Når Pia – se casen side 16 – oplever, at faren ikke kan lide hende, bliver læreren måske usikker på, om Pias vurdering er rigtig. Det vil sandsynligvis ikke ændre på Pias oplevelse – hun vil højst få oplevelsen af, at her er der endnu en voksen, der har svært ved at se tingene fra hendes synsvinkel. Læreren kan validere Pias oplevelse ved at spørge: "Du siger, at du tror, din far ikke kan lide dig. Det må føles svært. Kan du fortælle lidt mere om din far og de tanker, du gør dig?"

Formålet med valideringen er:

- At opbygge tillid og fortrolighed
- At understøtte værdien og berettigelsen af det oplevede
- At den unge føler sig set – og forstået
- At skabe grobund for videre støtte

Eksternalisering er en metode hentet fra den narrative terapi, hvor man adskiller person og problem. Personen er ikke problemet, problemet er problemet. Læreren undgår at beskrive den unge som trist, urolig eller angst og taler i stedet om tristheden, angsten og uroen.

Når Pia fortæller om tristheden, kan læreren tænke, at Pia "virker trist og mut" og blive optaget af at finde ud af, "hvad der er i vejen med hende". Disse tanker er helt naturlige, men det er vigtigt, at læreren sprogligt skiller tristheden og Pias person fra hinanden. Hvis lærerens tanker kommer ud i sætninger som: "Du virker trist og mut" eller "Hvad er der i vejen?", er der en risiko for, at Pia vil høre det som en beskrivelse af sig selv. I stedet kan læreren formulere sin bekymring i sætninger som: "Jeg kan høre, at tristheden fylder meget - hvornår fylder den mest/hvornår fylder den ikke så meget?" Så bliver tristheden og Pia adskilt, og lærer og elev kan sammen undersøge problemet.

Formålet med eksternaliseringen er:

- At den unges person ikke problematiseres
- At "problemet" mister grebet om den unge
- At skabe handlemuligheder
- At synliggøre ressourcer
- At problemet bliver mindre sårbart at tale om.

Løsningsfokuseret tilgang betyder, at læreren sammen med den unge prøver at fokusere på styrker og ressourcer. Sammen finder de frem til oplevelser, hvor den unge har oplevet succes, har opnået gode resultater osv. Det betyder ikke, at man ikke skal identificere udfordringer og problemer - man skal bare passe på, at man ikke dyrker dem, og at man sammen med den unge bliver fastlåst i det problemmættede. Når den unge for eksempel kun ser forhindringer, arbejder læreren på at hjælpe den unge til at finde løsninger. Samtalens fokus bliver det, der fungerer. Læreren taler i resourcesprog: "Du er god til ..."

Pia laver lektier på skolen, da der ikke er ro hjemme. I stedet for at familien er et problem, kan de inddrages i løsningen. Læreren kan undersøge, hvilke dage Pia bliver på skolen. Er der noget særligt ved disse dage? Det kan være, at det er på dage, hvor andre tager sig af de små søskende. Så er det måske muligt at få nogen til at passe de små flere dage om ugen? Læreren kan foreslå, at de sammen laver en lektielæseplan, der giver Pia nogle faste dage om ugen på skolen. Den kan Pia tage med hjem og vise moren og stedfaren. Måske kan familien sammen støtte op om planen?

Ud over principperne validering, eksternalisering og den løsningsfokuserede tilgang kan man som lærer forberede samtalen med den unge efter en huskeliste eller en form for "opskrift", som man gennemgår i planlægningen af selve samtalen. Nogle af punkterne kan virke banale, men hvis ikke de er gennemtænkt i forberedelsen, kan man risikere at snuble over dem i samtalen.



Det er ikke svært at huske at gennemgå listen med væsentlige punkter i planlægningen af en samtale. Men mange samtaler opstår spontant. Så bliver det vanskeligere, men ikke mindre væsentligt at sikre ro omkring den unge.

Et bud på væsentlige punkter til overvejelse er:

- Hvorfor vil du tale med den unge, og hvad du vil have ud af kontakten?
- Hvad har du set, hvad har du hørt, og hvad giver det anledning til?
- Hvordan kan du blive rustet til den aktuelle samtale?
- Hvilke handlemuligheder er til stede? Hvilke støttetilbud kan skolen for eksempel trække på?
- Hvilken kollega kan du eventuelt få sparring hos?
- Hvordan kan du/i undgå at blive forstyrret, mens I taler (sluk for eksempel mobilen)?
- Hvordan kan du bidrage til en behagelig og afslappet atmosfære?
- Hvordan tages hensyn til den unges behov?
- Hvor lang tid skal samtalen strække sig over?

Det er ikke svært at huske at gennemgå listen med væsentlige punkter i planlægningen af en samtale. Men mange samtaler opstår spontant. Så bliver det vanskeligere, men ikke mindre væsentligt at sikre ro omkring den unge.

Et eksempel: Pia sidder stille i klassen og ser ud til at være meget ked af det. Da der er en pause i undervisningen, spørger hun, om læreren har tid til at snakke. Hun græder og er tydeligvis pinligt berørt over at være i klassen. Læreren reagerer ved at inddrage hende i sine overvejelser om rammerne: "Jeg kan se, at du er ked af det, så jeg vil finde et lokale, hvor vi kan tale sammen uden at blive forstyrret." Det er heller ikke sikkert, at læreren har flere observationer at tage udgangspunkt i. Så for at tage initiativet og støtte Pia, tager læreren udgangspunkt i det observerbare: "Jeg kan se, at du er ked af det, vil du fortælle lidt om det?"

De tre principper validering, eksternalisering og løsningsfokuseret tilgang samt huskelisten til samtalen kan styrke kontakten til den unge både i den planlagte og i den spontane samtale. I den planlagte samtale kan læreren på forhånd overveje sin tilgang til den unge og forberede at tage fat på svære emner. I den spontane samtale kan principperne støtte læreren til ikke for hurtigt at give gode råd eller tage afstand, men i stedet bevare den nysgerrige og ressourceorienterede tilgang.



Man skal huske, at afdækningen ikke kun handler om at få overblik over de forhold, man som lærer har indflydelse på, men også handler om de ting, som har betydning for den unge her og nu.

Fase 2: Afdækning

Den afdækkende fase i samtalen med den unge handler både om at få et overblik og et indblik – både for dig som lærer/uddannelses- og erhvervsvejleder og for den unge. Det er i denne del af samtalen, at den unges historie foldes ud, og der i fællesskab dannes overblik over, hvilke udfordringer og ressourcer der findes hos og omkring den unge.

Vores erfaring er, at afdækningen ikke altid får den opmærksomhed, som den fortjener. Årsagen kan være, at man ikke giver sig tid til at spørge ind til de mange forskellige forhold i elevens liv, som kunne have indvirkning på hans/hendes trivsel. En anden faldgrube er, at man "kører på rutinen", og at man derfor glemmer at lytte til, hvad den unge egentlig fortæller: På grund af vores store erfaring tror vi måske, at vi ved, hvad Emils problem er – vi har jo så ofte før talt med unge, der slås med samme problem – og derfor konkluderer vi for tidligt, uden at høre Emils historie.

En tredje årsag, til at afdækningen ikke bliver tilstrækkelig, kan være,

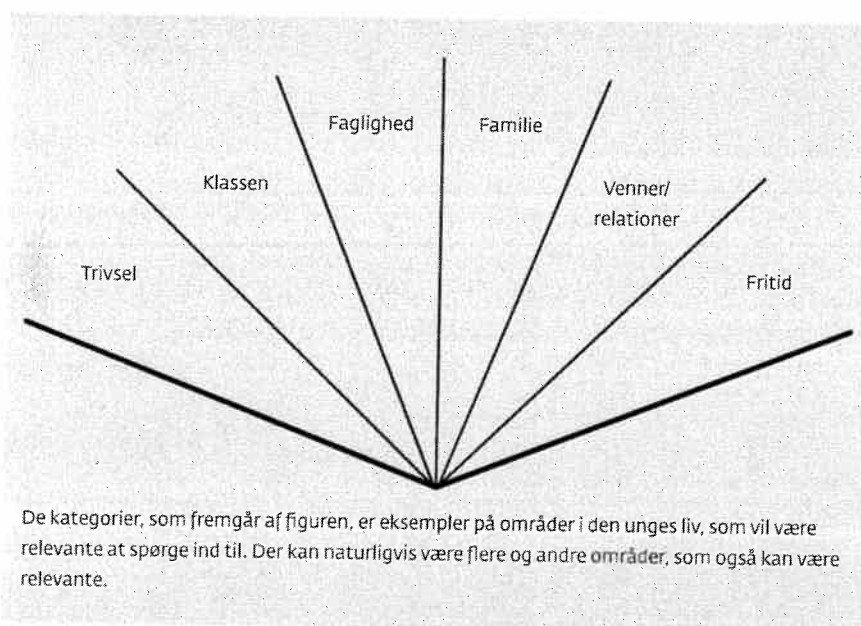
at læreren/vejlederen er i tvivl om, hvor meget han/hun kan tillade sig at spørge ind til, både for ikke snage og for ikke at gøre mere skade end gavn. Men man skal huske, at afdækningen ikke kun handler om at få overblik over de forhold, man som lærer har indflydelse på, men også handler om de ting, som har betydning for den unge her og nu. Her skal man være opmærksom på, at man ikke overskrider den unges grænser, og man skal som tommelfingerregel altid spørge sig selv, hvad hensigten med et spørgsmål er, inden man stiller det. Hvad vil man have ud af spørgsmålet, og kan det retfærdigvis stilles inden for relationen lærer-elev med henblik på at udfolde aspekter af elevens liv, som kunne have relevans for den støtte eller yderligere hjælp, man som lærer/vejleder kan yde? Når man gør sig disse overvejelser, bruger sin sunde fornuft og ellers er respektfuld og etisk bevidst i sin fremfærd, så kan man langsomt lade berøringsangsten slippe. Og de fleste mennesker vil hellere have et spørgsmål eller to, der kommer lidt for tæt på – hvis den, der stiller det, altså trækker sig igen, når det bliver tydeligt, at det kom for tæt på – end at

der ikke er nogen, der tør tale om de ting, der fylder i ens liv.

På mange måder er den afdækkende fase helt afgørende for, hvor kvalificeret vores vejledning eller rådgivning af den unge egentlig bliver: Hvis vi ikke har et tilstrækkeligt billede af, hvilke udfordringer for eksempel Pia har i sin dagligdag, eller kender til omfanget af hendes nedtrykthed og manglende energi, så kan vi hurtigt komme til at negligere hendes egentlige behov og derfor ufrivilligt komme til at yde mangelfuld støtte. Den utilstrækkelige afdækning kan også føre til misforståelser. Vi kan komme til at tale forbi hinanden, og i nogle tilfælde kan man også komme til at forcere processen – hvilket kan føre til, at den unge afviser de forslag, læreren kommer med, og at kontakten glipper.

Hvordan foregår den gode afdækning? En vifte kan bruges som metafor. For at få det tilstrækkelige billede af Pias eller Emils situation skal viften foldes ud, og det bliver den, ved at man spørger ind til de enkelte blade, viften består af.

Figur 4. Viften



På baggrund af den kontakt, der er etableret til eleven – se afsnittet ovenfor – skal man bruge sin nysgerrighed og interesse for elevens situation som brændstof for afdækningen. Inspireret af den systemiske tankegang bruges sommetider detektiven og antropologen som metaforer for de spørgsmålstyper og roller, læreren skal udfylde i afdækningen – men husk: Der skal ikke være tale om forhør.

Detektiven stiller typisk lineære spørgsmål. De er ligefremme og har til formål at indsamle informationer, undersøge og afklare.

© 2000 Sony Music Entertainment



Eksempler på lineære spørgsmål:

- "Hvor længe har du gået med de tanker?"
- "I hvilke situationer optræder følelsen af magtesløshed?"
- "Hvor ofte har du det sådan?"
- "Har du talt med andre om det?"
- "Hvad kan du ellers lide at lave?"
- "Hvad ønsker du hjælp til?"

Detektivens spørgsmål kan med fordel suppleres med antropologens spørgsmål, som er de såkaldte cirkulære spørgsmål. De cirkulære spørgsmål skal hjælpe læreren med at få et overblik over sammenhænge, den unge indgår i, og om der for eksempel er forskel på, hvordan den unge oplever udfordringerne i de forskellige sammenhænge. Svarene kan også give et indtryk af, hvordan andre – for eksempel venner, familie m. m. – forholder sig til den unge.

Eksempler på cirkulære spørgsmål:

Spørgsmål om adfærd og effekten af den i sociale sammenhænge:

- "Hvordan reagerer din mor, når du 'flipper ud'?"
- "Hvilken indflydelse havde din kommentar på stemningen i klassen?"

Spørgsmål om forskelle og ligheder på tværs af kontekster:

- "I hvilke situationer optræder problemet oftest?"
- "Er der sammenhænge, hvor det slet ikke optræder?"

Spørgsmål om relationer:

- "Hvem taler du mest med i klassen?"
- "Er der nogen i din familie, du er særligt knyttet til?"

Spørgsmål til følelser, holdninger og værdier:

- "Hvem er – ud over dig – mest påvirket af problemet?"
- "Hvad synes din far, I skal gøre?"

Afdækningen er et fokusområde, som man typisk vender tilbage til flere gange i løbet af en samtale eller et samtaleforløb, afhængigt af de temaer eleven fremhæver. Men det er vigtigt, at du løbende føler, at du har et billede af, hvilken type udfordringer eller problemer eleven slås med, har en fornemmelse af, hvor meget det fylder i den unges liv (sværhedsgrad/omfang), og at du har fået et nogenlunde billede af elevens sociale situation – herunder netværk. Husk, at afdækningen er med til at skabe en fælles historie og forståelse imellem dig og eleven, og den kan have en positiv indvirkning på jeres relation.



Fase 3: Mål om forandring – gennem refleksion

Når vi bliver vidne til et ungt menneskes lidelse eller problemer, så oplever de fleste trangen til at hjælpe og hurtigt ordne det, der er galt. Men vi kender måske også til at sidde på den anden side af bordet og få en masse – nok så velmenende – råd, som vi har svært ved at tage helt til os. Somme tider er det ambivalens, somme tider tvivl og somme tider irritation, som gør, at vi ikke tager rådet til os.

Næste skridt i den procesorienterede støtte er refleksion og forandring – se figur 3 side 23. Formålet er at støtte eleven i en forandringsproces, hvor nye tiltag måske skal sættes i værk. Måske skal en tredje part involveres (forældrene, en psykolog etc.), måske vil målet for forandring indebære, at eleven skal agere på en ny måde og derfor styrke visse personlige, sociale eller faglige færdigheder. I stedet for at fortælle Emil, hvad han skal gøre, eller hvad målet for forandring bør være, skal vi hjælpe ham med selv at formulere dette. På den måde er der større

chance for, at Emil føler medejerskab i det formulerede mål og derfor er mere villig til at arbejde frem imod det, end hvis det var et mål, som han føler, at læreren eller vejlederen har trukket ned over hovedet på ham.

Kernen i denne fase af den støttende samtale er refleksion. Vi skal sætte refleksioner i gang hos den unge; refleksioner om ønskede mål, refleksioner og mulige veje frem imod målet og refleksioner, som forhåbentlig kan få den unge til at se på sig selv og sin situation som mindre fastlåst og problematisk end før. I denne fase skal vi agere Sokrates og benytte hans vigtigste redskab, de refleksive spørgsmål – en tilgang, som også er hentet fra den systemiske tænkning.

Refleksive spørgsmål er – som navnet også antyder – spørgsmål, som sætter gang i refleksionerne, og som får den unge til at se på sig selv, sin situation eller omgivelser på en ny måde. I anvendelsen af de refleksive spørgsmål er kunsten ikke at blive for ledende. Bliver vi ledende eller handlingsan-

visende i vores formulering – som for eksempel med spørgsmålet “Ville det ikke være en god idé at holde op med at ryge hash?” – bliver spørgsmålet strategisk og siger mere om vores holdning, end det egentlig får den unge til at reflektere over, om det er en god idé at ryge hash. Den mere refleksive pendant kunne være “Hvilken betydning har hashen i dit liv?” og måske i forlængelse heraf “Kunne du forestille dig noget andet, som kunne give dig det samme, som hashen gør i dag?”

De refleksive spørgsmål har til formål at forstyrre det etablerede billede af, hvordan tingene er. Derfor kan man tillade sig at stille en række overraskende, skæve og sjove spørgsmål.



De refleksive spørgsmål har til formål at forstyrre det etablerede billede af, hvordan tingene er.

Eksempler på refleksive spørgsmål:

Fremtidsspørgsmål:

Formål: At undersøge værdien af forandring.

For eksempel: "Hvilken forskel ville det gøre for dig, hvis ...?"

Anerkendende spørgsmål:

Formål: At etablere relation, fokus på ressourcer.

For eksempel: "Hvordan klarer du at komme i skole på trods af ...?"

Undtagelsesspørgsmål:

Formål: At fokusere på kontekster, hvor omstændighederne er anderledes.

For eksempel: "Er der situationer, hvor problemet ikke optræder? Hvad gør du i de situationer?"

Tankelæsespørgsmål:

Formål: At se verden fra andet perspektiv, at se sig selv udefra.

For eksempel: "Hvis din bedste ven var her nu, og vi kunne spørge om ... Hvad tror du så, han ville svare?"

Uventede kontekstændrende spørgsmål:

Formål: At skifte fokus, overraske, udfordre.

For eksempel: "Hvornår havde du det sidste gang sjovt her på skolen?"

Eller for eksempel: "Hvad er det gode ved hashen?"

Mirakelspørgsmål:

Formål: At skabe konkrete billeder af den ønskede situation.

For eksempel: "Hvis du kom i skole i morgen, og der var sket et mirakel. Hvad ville så være ændret?"

Procesafbrydende spørgsmål:

Formål: At tjekke relevans, guideline i forhold til samtalen.

For eksempel: "Taler vi om det, der er vigtigst for dig?"

Som nævnt er formålet med denne fase at få den unge til at reflektere over, hvilke mulige løsninger, initiativer eller mål den unge sammen med dig som lærer/vejleder skal arbejde hen imod. De refleksive spørgsmål skal ophæve eller udfordre de forforståelser, som den unge tolker situationen ud fra. Det er svært, og selv om du får stillet gode refleksive spørgsmål, kan det være, at en elev som Pia igen og igen vil falde tilbage til den samme konklusion: "Det ved jeg ikke. Jeg tror, at jeg er for deprimeret til at klare det" eller lignende.

Her kan man prøve at adskille problem og person med eksternaliserende spørgsmål, der er velegnede til at tale om kontrol. I Pias udsagn er det tydeligt, at hun er deprimeret og derfor ikke kan forfølge målet eller se løsningen. Hvis man skulle hjælpe Pia med at løsrive sig fra depressionen, kunne man for eksempel sige til hende: "Jeg får en fornemmelse af, at nedtryktheden styrer dig, i stedet for at du styrer nedtryktheden. Hvad er det nedtryktheden gør, siden det lykkes den at få kontrol over dig?" Hvis vi får adskilt depressionen og Pia, bliver depressionen nemmere at forholde sig til, og den bliver også nemmere at tale om.

Eksempler på eksternaliserende spørgsmål:

"Hvornår tager uroen magten?"

"Hvornår lykkes det for dig at vinde over uroen?"

"Hvornår kom tristheden ind i dit liv?"

Hvis man ikke er vant til at bruge spørgsmålstyperne, kan både de refleksive og de eksternaliserende spørgsmål måske virke fremmede eller komplekse. For den uvante kan det anbefales, at man i eget tempo prøver sig frem. Og husk, at spørgsmålene skal være dine egne og skal kunne give mening for den elev, du taler med.

Det er naturligvis ikke alle unge, som vil profitere af den refleksive tilgang. Psykiske problemer kan hæmme evnen til refleksion, blokere fremtidsperspektivet på grund af negative tanker eller forstyrre realitetssansen. Og for nogle unge vil denne type spørgsmål af kulturelle, sproglige eller intellektuelle grunde simpelthen ikke give mening. Er det tilfældet, må man ty til andre metoder og for eksempel være mere styrende, strukturerende og handlingsvejledende i sin kommunikation. Der er som bekendt intet facit.

Fase 4: Opfølgning

Den sidste fase eller det sidste fokusområde i den processuelle støtte er opfølgningen. Læreren har måske oplevet, at dialogen med Emil både har været tillidsfuld og konstruktiv. Emil har fortalt om sine økonomiske problemer og har også fortalt, hvor svært det egentlig er at deltage til undervisningen på grund af uroen. Læreren og Emil bliver enige om, at det var godt, de fik snakket tingene igenem – og faktisk også formuleret nogle opmærksomhedspunkter, som de kan arbejde videre med.

Opfølgningen handler om, at man husker at vende tilbage til Emil og få en snak om, hvordan det så går med de ting, I aftalte, at han skulle arbejde videre med. Måske var aftalen, at han skulle tale med sin stedfar om sine økonomiske problemer, for at se om stedfaren kunne hjælpe ham med at administrere gælden.

Men opfølgningen handler også om kontinuerligt at signalere over for den unge, at du som lærer kan huske, hvad I talte om, og at du er interesseret i, hvordan det går.



Opfølgningen er vigtig, for man vil ofte kunne opleve, at man synes, man er blevet enige, men at den unge alligevel handler anderledes.

Hvordan opfølgningen forløber afhænger af, hvilke aftaler man har indgået med eleven: Er man blevet enige om nogle meget specifikke mål? Eller har man fået formuleret nogle mere løse opmærksomhedspunkter? I alle tilfælde er det vigtigt, at de mål eller opmærksomhedspunkter, man er blevet enige om, er så konkrete, at hverken du eller eleven er i tvivl om, hvad næste skridt er. Og opfølgningen er vigtig, for man vil ofte kunne opleve, at man synes, man er blevet enige, men at den unge alligevel handler anderledes.

Visuelle værktøjer

Der findes mange gode pædagogiske værktøjer, som kan supplere og styrke den procesorienterede støtte. Det sproglige og refleksive udgør en meget stor del af modellen. Mange sårbare unge kan have koncentrationsbesvær, problemer med at danne sig overblik osv., på grund af de psykiske problemer de oplever. Derfor vil vi nedenfor præsentere nogle værktøjer, som kan konkretisere de ting, som læreren og eleven taler om i samtalen, og som også kan hjælpe med at danne overblik for begge. Det er visuelle værktøjer, som læreren kan tegne sammen med eleven som en del af samtalen.

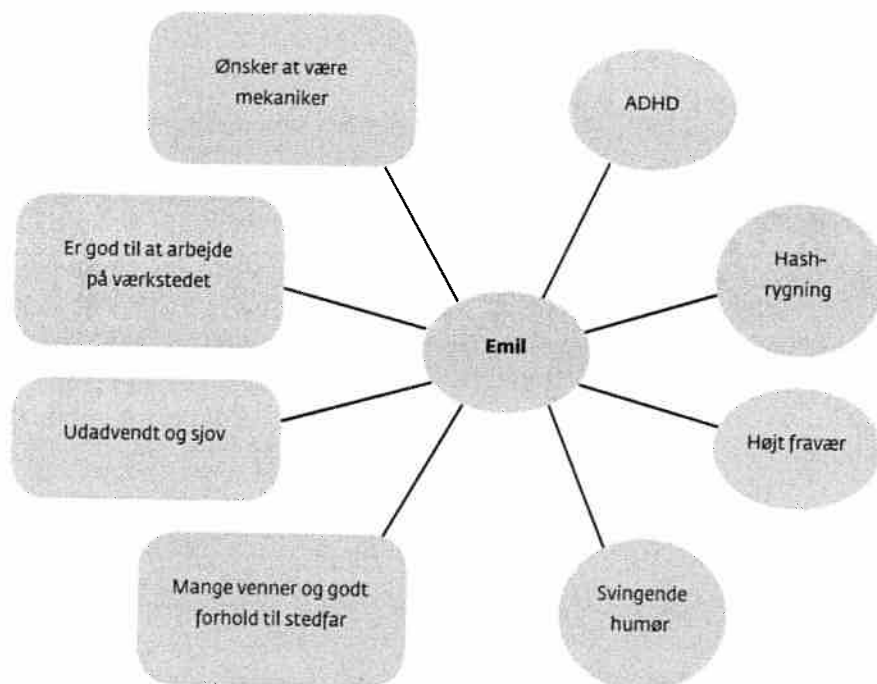
Mindmaps over ressourcer/udfordringer

Ofte vil en ung kunne fortælle om rigtig mange forhold, som enten er svære eller problematiske. Hvis vi tager udgangspunkt i Emils historie – se casen side 18 – er der en del problemer, som har negativ indflydelse på både hans trivsel og skolegang. Når de leveres i en lind talestrøm, kan selv den mest hårdføre vejleder miste overblikket. Derfor kan det være en stor hjælp sammen at skrive dem ned på et stykke papir, som ligger på bordet imellem Emil og læreren/vejlederen. I forlængelse af den løsningsfokuserede tilgang bør støttepersonen også få Emils styrker og ressourcer tegnet på papiret. En mindmap, hvor ressourcer og udfordringer er markeret med forskellige farver eller former, kan gøre tegningen mere overskuelig – se figur 5 side 36.

“

Der er ingen regler for, hvordan mindmaps bør udformes og udfyldes
- brug din fantasi, og vær kreativ.

Figur 5. Mindmap over ressourcer/udfordringer



Mindmaps er gode til at skabe overblik og kan bruges i flere forskellige sammenhænge som en del af den procesorienterede støtte. Det er helt oplagt at anvende metoden i forbindelse med afdækningsfasen. En mindmap kan også bruges til at få Emil til at tænke over, hvilke ting han kunne tænke sig at ændre, eller hvilke egenskaber han gerne vil styrke yderligere. Her kan det også være nødvendigt, at læreren sammen med Emil prøver at prioritere mulige forandringsområder ved at spørge ind til, hvad der fylder mest lige nu, eller hvad der er den største forhindring for hans trivsel/skolegang.

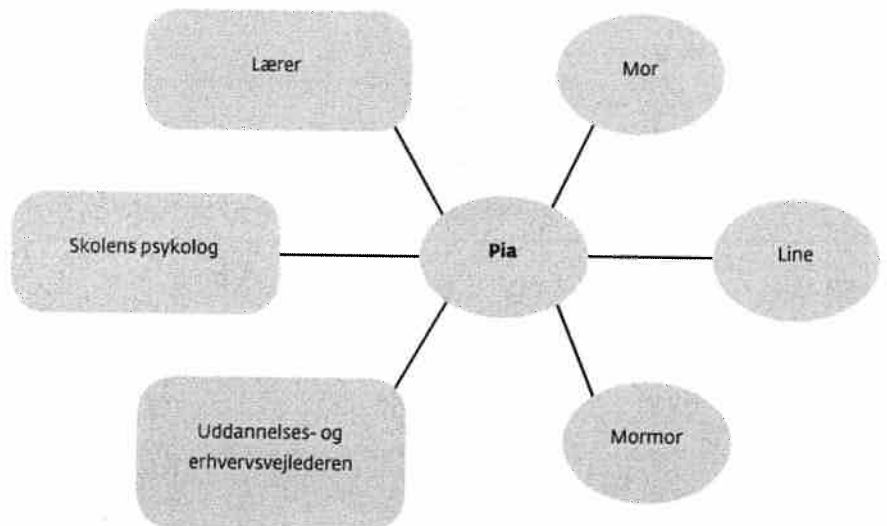
Der er ingen regler for, hvordan mindmaps bør udformes og udfyldes - brug din fantasi, og vær kreativ.



Netværksdiagrammer

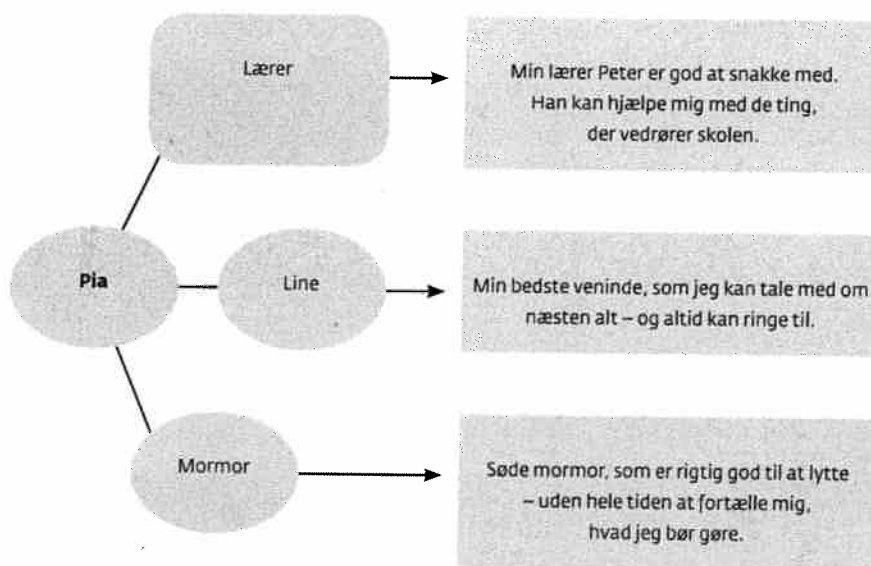
Netværksdiagrammet er også et meget anvendeligt værktøj, som kan tegnes, mens man taler sammen. Diagrammet giver et godt overblik over den unges sociale relationer og har ofte den positive effekt, at den unge pludselig opdager, at der faktisk er flere personer rundt om ham eller hende end egentlig antaget. Diagrammet kan opbygges på mange måder og kan for eksempel inddeles i personer fra private sammenhænge (familie, venner etc.) og mere formelle relationer (uddannelses- og erhvervsvejlederen, skolens tilknyttede psykolog, træneren etc.).

Figur 6. Netværksdiagram



Ovenstående diagram kan udspecificeres, ved at man tilføjer oplysninger om, hvad de kan hjælpe med, eller hvilken betydning de har i den unges liv. For eksempel "Line - min bedste veninde, som jeg altid kan ringe til" eller "Mormor - er rigtig god til at lytte uden at hele tiden at fortælle mig, hvad jeg skal gøre".

Figur 7. Udspecificeret netværksdiagram



Ligesom mindmappen kan netværksdiagrammet anvendes flere steder i den støttende proces. I afdækningen er det naturligt at spørge til den unges relationer, men de reflektive spørgsmål kan med fordel tage udgangspunkt i nogle af de relationer, som er optegnet

i diagrammet. Man kan lave både simple og komplekse diagrammer – det vigtigste er dog, at relationerne synliggøres på en pædagogisk og overskuelig måde.

Copingcards

“Coping” er det engelske udtryk for at “mestre”. “Copingcards” betyder altså “mestringskort” – men erfaringen har vist os, at de fleste unge synes, det er sjovere at lave copingcards end mestringskort, så derfor kalder vi dem det.

Copingcards er små kort, som indeholder en række korte sætninger, der beskriver specifikke handle- og/eller tankemuligheder, som den unge kan benytte, når den vanskelige situation opstår. Kortene bør være så små, at den unge kan have dem i lommen og derved altid have muligheden for at have dem med sig. Det er en god idé at laminere det enkelte kort, så det ikke går i stykker.

Kortene er oplagte at anvende som støttende redskab i forbindelse med impulsproblemer, negative tanke-mønstre, angst osv. Når Emil for eksempel kan mærke, at han begynder at blive urolig eller irriteret, skal han tage kortet op af lommen og følge de instruktioner, som han sammen med sin støtteperson (læreren, vejlederen eller psykologen) har skrevet på kortet.

“

Copingcards er små kort, som indeholder en række korte sætninger, der beskriver specifikke handle- og/eller tankemuligheder, som den unge kan benytte, når den vanskelige situation opstår.

Figur 8.
Eksempel på copingcard

Når jeg bliver urolig, skal jeg:

1. Sige til læreren, at jeg har brug for at trække luft.
2. Gå en lille tur, mens jeg hører musik i ipod'en.
3. Sætte mig for mig selv og prøve at mærke min krop – lige fra tærerne til øverst på mit hoved.
4. Ringe til Jens (stedfar): Tlf. 12 23 45 67.

Læreren og Emil bør udarbejde kortet i fællesskab, og det er naturligvis vigtigt, at de alternative handlinger eller tanker, som kortet indeholder, er nogle, som Emil synes giver mening for ham. Kortet er typisk et resultat af de refleksioner og aftaler, man er kommet frem til i forbindelse med fase tre i støttemodellen (se tidligere afsnit). Det er også oplagt, at kortet tages frem igen i forbindelse med opfølgingsfasen, så Emil og læreren kan evaluere, om kortet virker – eller om der eventuelt skal skrives nye ting på det.

Visualisering af mål

Ligesom det kan være praktisk at visualisere styrker, udfordringer og netværk, så er det også en god idé at nedskrive eller optegne den unges mål eller opmærksomhedspunkter for forandring, imens man taler sammen.

Igen kan det naturligvis gøres på mange forskellige måder, men ofte har det en god effekt, hvis tegningen formår at indfange indbyrdes afhængige forhold såsom forholdet mellem målsætning, konkrete handlinger og eventuelle hjælpemidler (personer eller metoder). Her er et par eksempler:

Læreren: "O.k. Emil. Du siger selv, at du er glad for at gå her på skolen, og at du virkelig ønsker at blive mekaniker. Er det rigtig forstået?"

Emil: "Ja, ja. Helt klart."

Læreren: "Så du ønsker at gennemføre din uddannelse?"

Emil: "Ja, ja. Selvfølgelig!"

Læreren: "Men det er også svært, eller...?"

Emil: "Svært – hvordan?"

Læreren: "Hvis vi skriver her på papiret, at målet er at gennemføre grundforløbet – hvad vil det så kræve af dig? Hvad kan lede dig frem til det mål?"

Emil: "Det ved jeg ikke. At jeg møder op? Holder mig fra ballade?"

Læreren: "Ja, godt... Andet?"

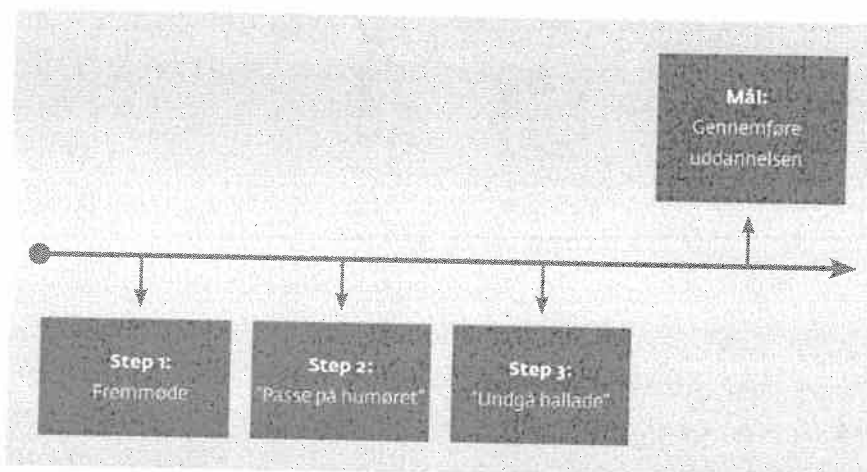
Emil: "At jeg ikke bliver sur og flipper ud" (smiler).

Imens de taler, tegner læreren følgende skitse, som han kalder "Emils store plan" – se figur 9 side 40:

“

Det er en god idé at nedskrive eller optegne den unges mål eller opmærksomhedspunkter for forandring, imens man taler sammen.

Figur 9. Visualisering af Emils mål (1)



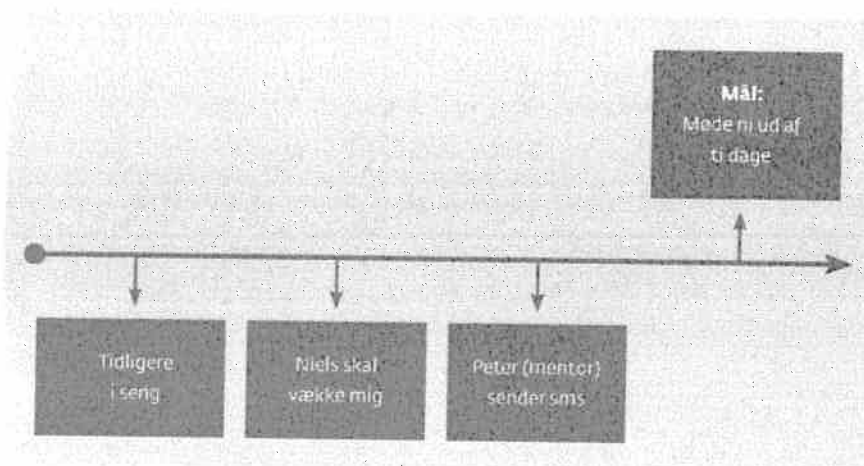
Læreren: "Fint, lad os starte med at kigge på den her, som omhandler dit fremmøde. Hvordan kan vi arbejde videre med den? Hvad er det, der gør, at du nogle gange har svært ved at komme i skole?"

Emil: "Nogle gange er det, fordi jeg kommer sent i seng. Nogle gange er det, fordi jeg ikke gider" (smågriner).

Læreren: "Er der nogen, der kan hjælpe dig med at komme ud af døren om morgenen?"

Læreren og Emil prøver at undersøge feltet "fremmøde". Læreren spørger ind til forhold, som kan have indflydelse på Emils fremmøde. Efter et stykke tid har de lavet en ny tegning, som skal tydeliggøre, hvordan Emil kan forbedre sit fremmøde. Tegningen ser således ud – se figur 10:

Figur 10. Visualisering af Emils mål (2)



På den måde er det muligt sammen med eleven at få et overblik over den "store plan" og sammen med ham eller hende at dykke ned i nogle af de delmål eller opmærksomhedspunkter, som har betydning for, at man kan nå det overordnede mål. Jo mere konkret,

man bliver i sin udformning af tegningerne, jo tydeligere vil det være for Emil, hvad han egentlig selv skal gøre, og jo mindre bliver risikoen for, at I taler forbi hinanden. Jo mere konkrete aftalerne er, des mere forpligtende er de. Begge veje.

Afslutning

Formålet med kapitlet har været at præsentere en grundlæggende måde at tænke støttearbejde til sårbare unge – jævnfør den metodiske tilgang, som er præsenteret ovenover. Hensigten har på ingen måde været at præsentere løsningen på de udfordringer, som er forbundet med lærerens og vejlederens møde med unge med psykiske problemer i varierende grad. Men anvendelsen af den tilgang og de værktøjer, som er præsenteret, vil efter vores bedste overbevisning kunne hjælpe en hel del af de sårbare elever, som er i gang med at uddanne sig på de danske uddannelsesinstitutioner. Og i denne sammenhæng håber vi også, at de mange gode kræfter, som arbejder for at uddanne disse unge, er blevet inspireret og har fået lyst til at afprøve nogle af disse værktøjer i praksis.