


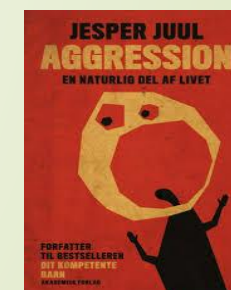


Dagsorden

- 
- 9.00 Velkommen og plan for dagen
 - 9.10 Baggrund for vredeshåndteringsforløbene. Børnekulturen 2019
 - 9.20 Problemvrede, definitioner og konsekvenser
 - 9.50 Low arousal og forebyggelse
 - 10.30 Pause
 - 10.45 Håndtering af vrede - metoder
 - 11.30 Pause
 - 11.45 Stop-tænk-kør, forløb til de yngste
 - 12.20 Genstart, forløb til de unge
 - 12.50 Spørgsmål og opsamling
 - 13.00 Frokost

Teorierne bag vores vredeshåndteringsforløb

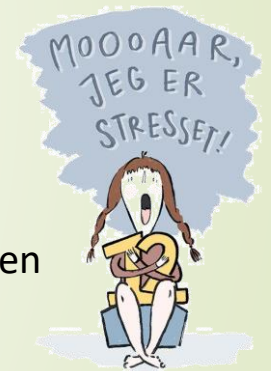
- Antonovsky – Oplevelsen af sammenhæng
- Michael White – Eksternalisering/narrativ terapi
- Ross W. Greene – Det eksplosive barn (plan A, B og C)
- Carol Grey – Social Storys
- Tine og Helle – Redskaber fra TAKT i skolen
- Gry Bastiansen – Børn med eksplosiv adfærd
- Tine og Helle – Vores udgave af Gry Bastiansens tegning



Baggrunden for vredeshåndteringsforløb

Før vi går i gang med et vredeshåndteringsforløb, er det vigtigt at sætte sig ind i den virkelighed, som børn og unge lever i. I modsat fald risikerer vi at fejle i vores forsøg på at hjælpe. Vi skal undgå symptombehandling i de situationer hvor vreden skyldes forhold udenfor barnet, som ikke bliver ændrede:

- Medierne er fulde af rapporter og undersøgelser, der viser, der er stor mistriksel blandt børn og unge.
- Der er en stor stigning i stress relaterede symptomer hos børn og unge.
- Stress, som før stort set kun var en del af voksenlivet, er rykket ned i barndommen.
- Stressen udmønter sig på forskellig vis. Fx med vrede.
- Barnet og den unges reaktion på det stressede liv kommer an på, hvilke ressourcer, mestringssevner/strategier barnet har, barnets personlighed, barnets livsbetingelser og ikke mindst den hjælp barnet har mulighed for at få fra omgivelserne.
- Reaktionen kan være tristhed, tilbagetrækning, træthed, fysiske symptomer, angst perfektionisme, skolefravær, svækket hukommelse og koncentration og ikke mindst udadreagerende adfærd og vrede.
- Der er et stigende antal børn med Autismespektrumforstyrrelser som udvikler angst, skolevægring og vrede.



Vrede

Ét af *mange* symptomer på mistrivsel.

Vrede:

- Det er helt normalt at blive vred
- Vrede er en af grundfølelserne.
- Alle har ret til at blive vrede.
- Vreden kan være rigtig god at have.
- Vreden kan være en drivkraft.
- Vreden er en del af en normal læringsproces.



Problemvrede:

- Når vreden bliver gentagende og fylder mere og mere, bliver den problematisk.
- Den overdrevne vrede og udadreagerende adfærd påvirker barnets opfattelse af sig selv og kan komme til at spænde ben for, at barnet kan indgå i de nødvendige, sociale relationer.
- Vreden kan blive en risikoadfærd, som gør at barnet bliver ekskluderet af fællesskabet.

Karakteristik

Børn og unge, der udviser udadreagerende adfærd kan karakteriseres ved at have sociale problemer. Målgruppen har ofte en eller flere af følgende karakteristika (BUP-föreningen, 2011; Lægehåndbogen, 2013; Nordahl et al., 2008; Socialstyrelsen, 2010; Sveriges Kommuner och Landsting, 2009):

- Indlæringsproblemer
- Vanskeligheder ved at anvende sit sprog
- Vanskeligheder med at kontrollere impulser og følelser
- Hyperaktivitet
- Vanskeligt temperament
- Depression eller lav selvfølelse
- Aggressiv og forstyrrende adfærd
- Dårlige sociale færdigheder, evt. med tendens til at fejltolke/opfatte andres handlinger som fjendtlige
- Manglende evne til at indgå i sociale fællesskaber, herunder manglende evne til at følge almene regler for social adfærd

Kønsforskelle

Forskere vurderer, at der er en overrepræsentation af drenge i målgruppen. Drenge tenderer generelt mere mod konfronterende og udadreagerende reaktioner, mens piger, ifølge forskningen, generelt er mindre konfronterende. Drenge synes endvidere at udvikle udadreagerende problemadfærd tidligere end piger, hvor adfærdsproblemer ofte først synes at opstå i de tidlige ungdomsår (Nordahl et al, 2008; Lægehåndbogen, 2013; Furlong et al., 2012).

<https://vidensportal.dk/temaer/udadreagerende-adfaerd/malgruppen>

Definition

Udadreagerende adfærd kan defineres som *adfærd, der opleves aggressiv eller voldsom af omgivelserne*. (Socialebegreber.dk). Dette kan eksempelvis komme til udtryk ved, at adfærden gentagne gange bryder med gældende regler, normer og forventninger, der hersker i barnets opvækstmiljø og samfundet. Derudover kan det komme til udtryk ved, at adfærden afviger fra alderssvarende opførsel på en sådan måde, at den påvirker, hindrer, forstyrrer eller ødelægger barnets eget eller andres læring og udvikling i den sociale kontekst, som barnets aktivitet udføres i (Socialstyrelsen, 2010; Nordahl et al., 2008; Sveriges Kommuner och Landsting, 2009).

Udadreagerende adfærdsmønstre betegnes fx som eksternaliserede adfærdsproblemer, sociale og emotionelle vanskeligheder, antisocial adfærd, aggressiv-eksternaliseret adfærd, eksplosiv adfærd og hyperaktivitetssyndrom.

Hver betegnelse kan indfange centrale delaspekter af barnets problematik, men ingen af betegnelserne kan rumme alle de forskellige vanskeligheder, denne heterogene gruppe af børn og unge besidder. Fælles er, at det ofte handler om børn og unge, som har svært ved sociale relationer og ved at regulere deres følelser (Socialstyrelsen, 2010; Sveriges Kommuner och Landsting, 2009).

De mest relevante diagnostiske adfærdstermer for udadreagerende adfærd er: Alvorlig adfærdsforstyrrelse (CD, Conduct Disorder), Oppositionel adfærdsforstyrrelse (ODD, Oppositional Deifiant Disorder, PDA) og Hyperkinetisk forstyrrelse (ADHD, Attention Defect Hyperactivity Disorder) (Nordahl et al., 2008; Socialstyrelsen, 2010; Furlong et al., 2012).

<https://vidensportal.dk/temaer/udadreagerende-adfaerd/definition>

HUSK!

Adfærdsforstyrrelse (F91)

Adfærdsproblem gennem > 6 mdr., med gentagen og vedvarende mønster af dys social, aggressiv eller trodsig adfærd, som viser klare brud på sociale forventninger og normer for alderen . Adfærdsforstyrrelsen er mere alvorlig end typiske "drengestreger" eller oprørstrang i ungdomsårene. Symptomer på adfærdsforstyrrelser kan også ses ved andre psykiatriske tilstande, som i så fald har diagnostisk forrang (se næste slide). Adfærden kan i nogle tilfælde kun ses i hjemmet.

Adfærdssymptomer, som diagnosen baseres på:

Raserianfald – Trættelyst – Lydighedsnægtelse – Provokerende adfærd – Udad projicerende holdning – Irritabilitet – Vredagtighed – Hævn-gerrighed – Løgnagtighed – Slagsmålstilbøjelighed – Natlig udebliven (< 13 - år) – Grusomhed mod dyr – Tyveri – Skulken – Vagabondering – Terrorisering

Særlig alvorlige symptomer, som kun behøver at være forekommet *en enkelt gang* er:

Anvendelse af farlige våben – Hærværk/vandalisme – Vold mod mennesker – Ildspåsættelse – Røverforsøg – Seksuel tvang – Indbrud

Forekomst:

2-5 % af alle børn vil kunne opfylde kriterierne for en adfærdsforstyrrelse. Hyppigheden stiger i adolescensen. Kønsfordelingen drenge/piger = 2:1. Hyppigere i byen end på landet. Hyppigere i lavere sociale klasser end i højere.

NB!

Det er sandsynligt, at konstitutionelle faktorer og opvækstmiljø interagerer. Der er høj grad af ko-morbiditet med andre udviklingsforstyrrelser specielt opmærksomhedsforstyrrelse (ADHD) og samtidig en klar miljøafhængighed. Den relative betydning af genetiske og miljømæssige faktorer er ikke afklaret

HUSK!

Differentialdiagnoser (mulige overlap eller tæt sammenhæng)

Hyper kinetisk forstyrrelse ADHD (særlig hyper kinetisk adfærdsforstyrrelse, som er egen diagnose, F90.1) - Tourettes syndrom - Dysleksi og andre specifikke indlæringsvanskeligheder med sekundære adfærdsvanskeligheder - Depressioner, inkluderet bipolare - Rusmiddelmisbrug - Posttraumatisk reaktion og tilpasningsforstyrrelse – Hjernesker - Psykisk udviklingshæmning - Gennemgribende udviklingsforstyrrelse

NB:

Flere af diagnoserne herunder kan være ko morbide (til stede på samme tid) tilstande, såfremt alle symptomer på begge forstyrrelser er tilstede. Det er vigtigt at diagnosticere og behandle grundlæggende lidelse samtidig med symptomerne på adfærdsforstyrrelse:

Autismespekterforstyrrelser – ADHD/ADD – Stress – Borderline – GUA – ODD – PTSD og sekundær traumatisering – Angst og fobier – OCD – Tourettes – Tilknytningsforstyrrelser – Føtal alkoholsyndrom – Ekspressive sprogforstyrrelser

Ved svær vrede og tegn på adfærdsforstyrrelser skal vi ALTID reagere eksternt, idet tidlig indsats kan være afgørende for at undgå udvikling af en opvækstbaseret adfærdsforstyrrelse!

Statistik

Det anslås, at 2-4 % af alle børn i Danmark har en adfærdsforstyrrelse i form af et gentagen og vedvarende mønster af dys social, aggressiv eller udfordrende adfærd, som frembyder klare brud på sociale forventninger og normer i forhold til alderen.

Udadreagerende adfærd forekommer hyppigere i byen og i økonomisk dårligere stillede familier, og bliver ofte mere synlig og alvorlig med alderen.

Der findes ingen nyere kortlægninger af omfanget af børn og unge med udadreagerende adfærd i Danmark. Lægehåndbogen (2013) anslår dog, at 2-4 % af alle børn har en adfærdsforstyrrelse i form af et gentagen og vedvarende mønster af dys social, aggressiv eller udfordrende adfærd, som frembyder klare brud på sociale forventninger og normer i forhold til alderen. Opgørelsen omfatter ikke børn med ADHD. [Den Nationale ADHD-Handleplan](#), der er udarbejdet af Socialstyrelsen i 2013, anslår at diagnosen ADHD kan stilles hos 3-5 % af en børneårgang. Det anslås endvidere i ADHD-Handleplanen, at en mindre del af børn og unge vil have ADHD/HKF i svær grad, formentlig svarende til 0,5-2 % af en børneårgang afhængig af diagnosekriterierne (Socialstyrelsen, 2013).

I Lægehåndbogen (2013) fremgår det, at adfærdsforstyrrelser, herunder udadreagerende adfærd, forekommer hyppigere i byen og i økonomisk dårligere stillede familier samt lige hyppigt i alle aldre. Problemadfærden bliver dog oftest mere synlig og alvorlig med alderen (Lægehåndbogen, 2013).

Forskellige epidemiologiske studier har forsøgt at estimere, hvor mange børn og unge der er i adfærdsvanskeligheder. Det er dog svært nøjagtigt at fastslå, hvilken udstrækning børn og unges adfærdsvanskeligheder har i et givent land, på grund af forskelle i, hvilke børn og unge, der undersøges og hvilke definitioner, der anvendes. Undersøgelserne sammenfatter, at mindst 10 % af alle børn og unge i Sverige har de adfærdsproblemer, der beskrives med diagnoserne ADHD, CD og ODD. Studierne viser også, at der er store variationer i forskellige befolkningsgrupper (Socialstyrelsen, 2010; BUP-föreningen, 2011).

En forskningsoversigt fra The Campbell Collaboration fra 2012 viser, at 5-10 % af børn mellem 5 og 15 år i Storbritannien og USA har klinisk signifikante adfærdsproblemer. Forskningsoversigten peger på, at der i de vestlige lande siden 1930'erne har været en støt stigning i sådanne problemer. Oversigten viser, at adfærdsproblemer er den mest almindelige grund til henvisning til psykologiske og psykiatriske tjenester i barndommen (Furlong et al., 2012).

<https://vidensportal.dk/temaer/udadreagerende-adfaerd/omfang>

Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Der er både individuelle og kontekstuelle faktorer, der kan øge et barns risiko for at udvikle adfærdsproblemer. Udviklingen af udadreagerende adfærd kan forklares gennem et samspil mellem genetiske, psykologiske og sociale faktorer.

Forskere har identificeret en række forhold, som sætter børn og unge i risiko for at udvikle adfærdsproblemer, samt nogle forhold, der beskytter dem mod denne risiko. Etableringen af effektive tiltag og behandlingsmetoder afhænger derfor af en viden om, hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer, der er mest fremtrædende i børn og unges udviklingsperioder (Nordahl et al., 2008; BUP-föreningen, 2011). Risiko- eller beskyttelsesfaktorer mod problemudvikling bør ikke opfattes som statiske fænomener, men som en proces, eksempelvis i forhold til barnets alder eller udviklingstrin.

Børn er forskellige, og de individuelle forskelle i børns vilkår betyder, at risikofaktorer kan påvirke barnet på forskellige måder. Risikoens styrke afhænger af varighed og intensitet, samt af barnets tilstand eller sårbarhed og de beskyttelsesfaktorer barnet har i og omkring sig (BUP-föreningen, 2011; Nordahl et al., 2008; Socialstyrelsen, 2010).

En risikofaktor kan bredt defineres som et hvilket som helst forhold hos individet eller i opvækstmiljøet, der øger sandsynligheden for en fremtidig negativ psykosocial udvikling, herunder adfærdsproblemer. Risikofaktorer er forhold eller hændelser, der øger sandsynligheden for udvikling eller vedligeholdelse af adfærdsforstyrrelse (Nordahl et al., 2008; BUP-föreningen, 2011; Socialstyrelsen, 2010).

<https://vidensportal.dk/temaer/udadreagerende-adfaerd/risiko-og-beskyttelsesfaktorer>

Forskningen viser, at én enkelt risikofaktor sjældent har stor indflydelse på et barn eller en ung, mens sandsynligheden for at udvikle adfærdsproblemer øges, hvis et barn eller en ung udsættes for flere risici (Nordahl et al., 2008; BUP-föreningen, 2011; Socialstyrelsen, 2010).

Individuelle risikofaktorer

De individuelle faktorer, som især ser ud til at øge sandsynligheden for udadreagerende adfærd, er følgende (Nordahl et al., 2008; Socialstyrelsen, 2010):

- Vanskeligt temperament og tidlig udad reageren
- Kognitive problemer eller indlæringsvanskeligheder
- Mangelfulde sociale kompetencer
- Mangel på selvtillid og en negativ selvopfattelse

Individuelle beskyttelsesfaktorer

Beskyttelsesfaktorer kan bredt defineres som et hvilket som helst forhold hos individet eller i opvækstmiljøet, der reducerer sandsynligheden for fremtidig negativ psykosocial udvikling hos børn og unge, der er udsat for risikofaktorer (Nordahl et al., 2008). Med denne definition bliver beskyttelsesfaktorer altså variable, der begrænser eller kompenserer for risikofaktorenes påvirkninger (Nordahl et al., 2008; BUP-föreningen, 2011).

Individuelle beskyttelsesfaktorer

De individuelle beskyttelsesfaktorer hos børn og unge, kan eksempelvis være følgende (Nordahl et al., 2008; BUP-föreningen, 2011; Socialstyrelsen, 2010):

- Gode kognitive evner
- Afbalanceret temperament
- Selvtillid
- Empati
- Prosociale færdigheder
- Flexibilitet i håndteringen af vanskeligheder

Kontekstuelle risikofaktorer

Risikofaktorerne i børnenes og de unges omgivelser, kan grupperes som forhold, der knytter sig til familien, skolen, jævnaldrende og kammerater samt nærmiljøet eller samfundet, som barnet eller den unge tager del i. Nogle risikofaktorer spiller en vigtig rolle i førskolealderen og de første skoleår, mens andre først får betydning i ungdomsårene. En del af de kontekstuelle risikofaktorer bliver mindre betydningsfulde i takt med, at barnets modnes, mens andre påvirker store dele af livsforløbet. Følgende kontekstuelle risikofaktorer kan øge sandsynligheden for udadreagerende adfærd hos børn og unge (Nordahl et al., 2008; Furlong et al., 2012; Socialstyrelsen, 2010; BUP-föreningen, 2011; Sveriges Kommuner och Landsting, 2009)

<https://vidensportal.dk/temaer/udadreagerende-adfaerd/risiko-og-beskyttelsesfaktorer> :

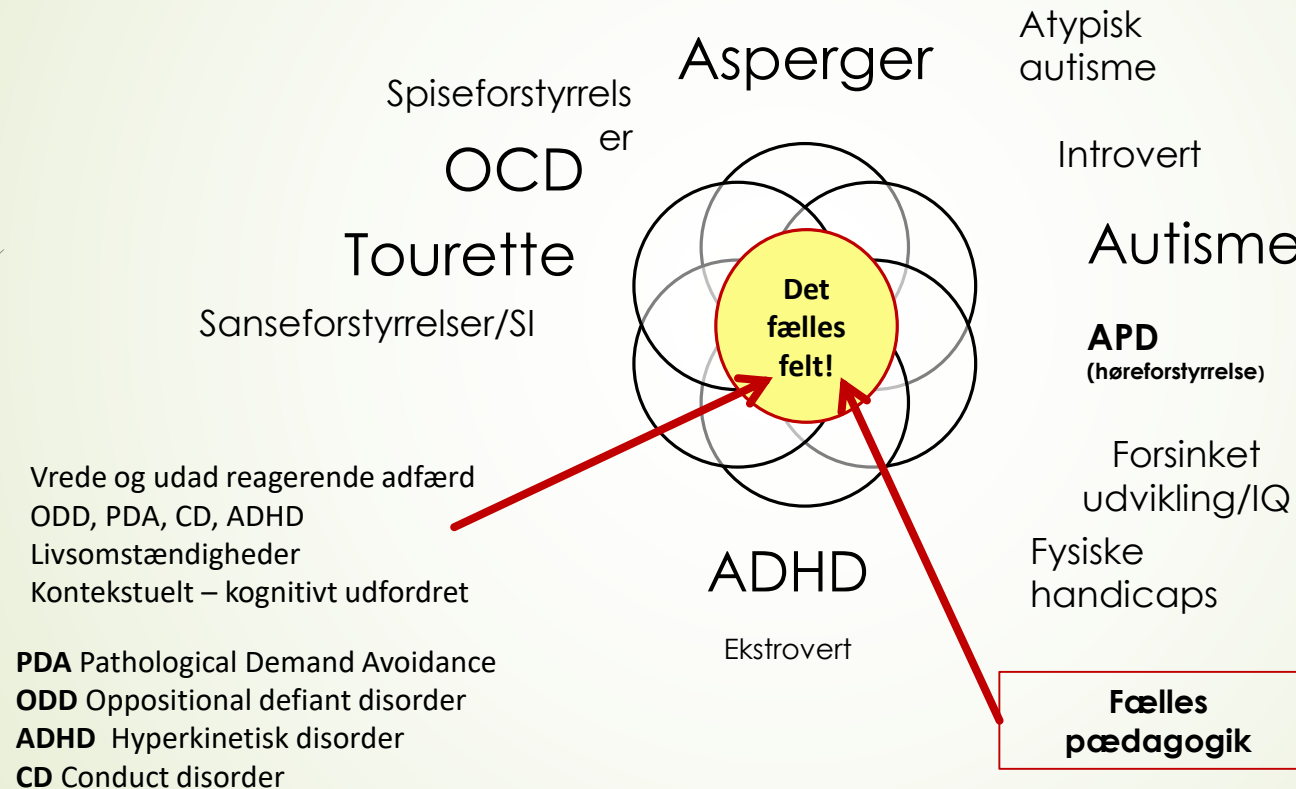
- Mangelfulde forældrefærdigheder eller dårlig opdragelsespraksis
- Familiekonflikter
- Tilknytningsproblemer til centrale omsorgsgivere (primært forældre)
- Mishandling og omsorgssvigt
- Kriminalitet, vold og rusmiddelmisbrug hos forældre
- De socioøkonomiske forhold i hjemmet
- Manglende deltagelse i skolen
- Antisociale venner/bekendte, ingen prosociale venner/bekendte
- Utrygge børnefællesskaber
- Fattigdom
- Høj befolkningstæthed
- Kriminelle subkulturer

Kontekstuelle beskyttelsesfaktorer

Beskyttelsesfaktorer i forhold til familien, skolen, jævnaldrende eller kammerater og nærmiljøet eller samfundet kan blandt andet være (Nordahl et al., 2008; BUP-föreningen, 2011; Socialstyrelsen, 2010):

- En god emotionel tilknytning til mindst én af forældrene (eller anden central omsorgsperson)
- Omsorgsfuld og konsekvent opdragelse
- Forældres evner til at formidle klare normer for acceptabel og uacceptabel opførsel
- Positive relationer til lærere (rollemodeller)
- Tilknytning til prosociale jævnaldrende
- Lokale normer, der støtter prosociale holdninger og værdier

Pædagogisk syn på udad reagerende adfærd



Problemvrede

- Omkring 10% af alle børn under 8 år har det, der kaldes problemvrede.
- Det betyder, at der statistisk set er et par børn med problemvrede i alle skoleklasser og på alle stuer i børnehave eller vuggestue.
- Disse børn bliver ofte beskrevet som børn, der mangler impuls kontrol, opmærksomhedsstyring og empati.
- De bliver set skævt til af de andre børn, deres forældre og ofte af deres lærere og pædagoger.
- Nogle børn reagerer pludseligt med voldsom og udadreagerende vrede. De har ofte været presset over tid. Deres tærskel er overskredet og vreden bliver en ventil. De kan være omsorgssvigtede.



HUSK!

Adfærdsforstyrrelse (F91)

Adfærdsproblem gennem > 6 mdr., med gentagen og vedvarende mønster af dyssocial, aggressiv eller trodsig adfærd, som viser klare brud på sociale forventninger og normer for alderen. Adfærdsforstyrrelsen er mere alvorlig end typiske "drengegreger" eller oprørstrang i ungdomsårene. Symptomer på adfærdsforstyrrelser kan også ses ved andre psykiatriske tilstande, som i så fald har diagnostisk forrang (se næste slide). Adfærden kan i nogle tilfælde kun ses i hjemmet.

Adfærdssymptomer, som diagnosen baseres på:

Raserianfald – Trættelyst – Lydighedsnægtelse – Provokerende adfærd – Udad projicerende holdning – Irritabilitet – Vredagtighed – Hævngherrighed – Løgnagtighed – Slagsmålstilbøjelighed – Natlig udebliven (< 13 - år) – Grusomhed mod dyr – Tyveri – Skulken – Vagabondering – Terrorisering

Særlig alvorlige symptomer, som kun behøver at være forekommet én enkelt gang er:

Anvendelse af farlige våben – Hærværk/vandalisme – Vold mod mennesker – Ildspåsættelse – Røverforsøg – Seksuel tvang – Indbrud

Forekomst:

2-5 % af alle børn vil kunne opfylde kriterierne for en adfærdsforstyrrelse. Hyppigheden stiger i adolescensen. Kønsfordelingen drenge/piger = 2:1. Hyppigere i byen end på landet. Hyppigere i lavere sociale klasser end i højere.

NB!

Det er sandsynligt, at konstitutionelle faktorer og opvækstmiljø interagerer. Der er høj grad af ko-morbiditet med andre udviklingsforstyrrelser specielt opmærksomhedsforstyrrelse (ADHD) og samtidig en klar miljøafhængighed. Den relative betydning af genetiske og miljømæssige faktorer er ikke afklaret

HUSK!

Differentialdiagnoser (mulige overlap eller tæt sammenhæng)

Flere af diagnoserne herunder kan være ko morbide (til stede på samme tid) tilstande, såfremt alle symptomer på begge forstyrrelser er tilstede. Det er vigtigt at diagnosticere og behandle grundlæggende lidelse samtidig med symptomerne på adfærdsforstyrrelse:

- PDA
- Autismespekterforstyrrelser
- ADHD/ADD
- Borderline
- GUA
- PTSD og sekundær traumatisering
- Angst og fobier
- OCD
- Tourettes syndrom
- Tilknytningsforstyrrelser
- Føtal alkoholsyndrom
- Ekspressive sprogforstyrrelser
- Stress

Ved svær vrede og tegn på adfærdsforstyrrelser skal vi ALTID reagere, idet tidlig indsats kan være afgørende for at fremme strategier i barnets miljø og iværksætte tiltag som skærmer barnet mest muligt mod konsekvenserne af at have en adfærdsforstyrrelse

PDA (Patologisk Demand Avoidance) blev først beskrevet i 1980'erne af en psykolog, Elisabeth Newson, i England, som gennem flere år havde arbejdet med børn og unge, som på grund af deres personlighedsprofil havde store vanskeligheder med at fungere socialt, og som kunne blive meget forpint over selv almindelige hverdagsaktiviteter.

Tilstanden beskrev hun som værende ekstrem kravafvisende, primært på grund af en tilstand af indre kaos og angst, men som udmøntede sig i, at børnene afviste enhver form for ydre voksen kontrol. Og dette kunne mistolkes, som at barnet var uopdragent, opsætsig og egoistisk. Når man har PDA, betyder det, at man konstant kæmper med gerne at ville kunne passe ind og fungere og bliver anerkendt, som den man er. Men at man er udfordret over, at livet er så svært, og man derfor kommer til at sige nej og være afvisende over for alle mennesker, hvis de på nogen måde vil bestemme over en og man er bange for at miste følelsen af kontrol.

Et barn eller ung med PDA har brug for trygge rammer, og voksne og personale som med humor og kærlighed kan "tænke ud af boksen" pædagogisk, og som selv er sunde og robuste, så de kan holde til al den frustration, personen med PDA er fyldt med. Og det er for det meste en stor udfordring for miljøet omkring barnet med PDA.

Vrede eller Angst?

Angst og problemvrede kan forveksles hos børn og unge (og særligt hvis disse har autisme?).

Hvis man arbejder med vreden, men den i virkeligheden forårsages af angst, *virker vores metoder formentlig ikke efter hensigten!*

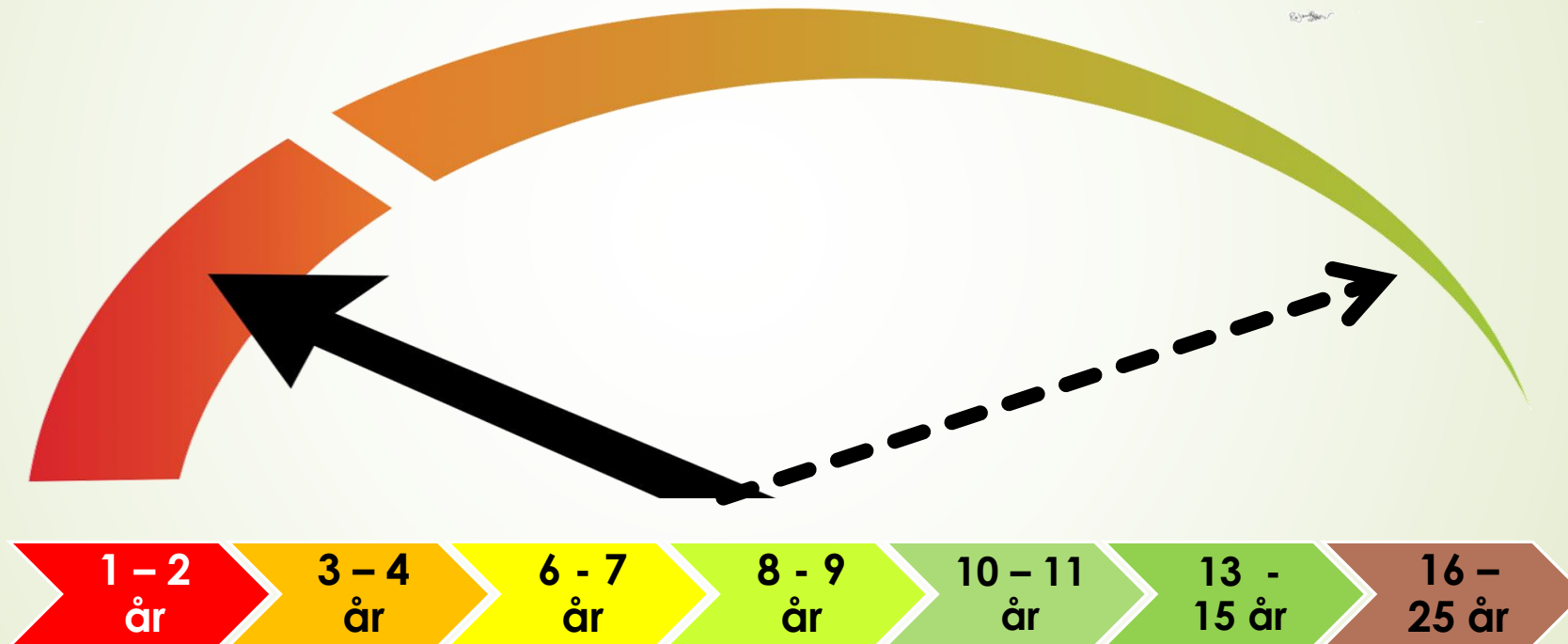
Angst skal behandles på anden vis.

Angst kan vise sig på mange måder...

- Ønsker at styre mennesker og situationer. 
- Vanskeligheder med at falde i søvn. 
- Føler irritation eller vrede. 
- Afvisende eller anden udfordrende adfærd. 
- Høje forventninger til sig selv - både i skolen, på arbejdspladsen og i fritiden. 
- Forsøger at undgå aktiviteter eller begivenheder (inklusive skole). 
- Smertor i maven eller hovedpine. 
- Svært ved at koncentrere sig og fokusere. 
- Intolerance overfor uvished. 
- Græder og har svært ved at håndtere sine følelser. 
- Planlægger alt ned i mindste detalje. 
- Føler sig bekymret over situationer og begivenheder. 

Oversat af Anne Skov Jensen, Overlevelsesguiden.dk
www.thepathway2success.com Clipart by Kate Hadfield & Sarah Pecorino

Stress.. En velkendt årsag



Opladningsbehov/sanseovervældelse



Neuro-typisk

Neuro-atypisk

Særlige hjerner

Kan eleven trække antennerne ind?



- Igangsætter en handling og færdiggør den.
- Efterkommer beskeder.
- Passer sin én "butik" Blander sig ikke i andres.
- Kender til regler, og følger dem.
- Spiller spil færdigt, kan tåle at tabe.
- Holder fokus på auditiv information i mindst 5 minutter.



- Mister tråden, bliver ikke i aktiviteten.
- Kommer ikke i gang med en aktivitet. Flakser.
- Blander sig i andres sager.
- Bliver vred over småting.
- Følger egne regler og egen dagsorden.
- Har alle antenner ude og afledes.

Forsinket modenhed/tommelfingerregel

Selvstyring

Arbejdshukommelse

Opmærksomhed

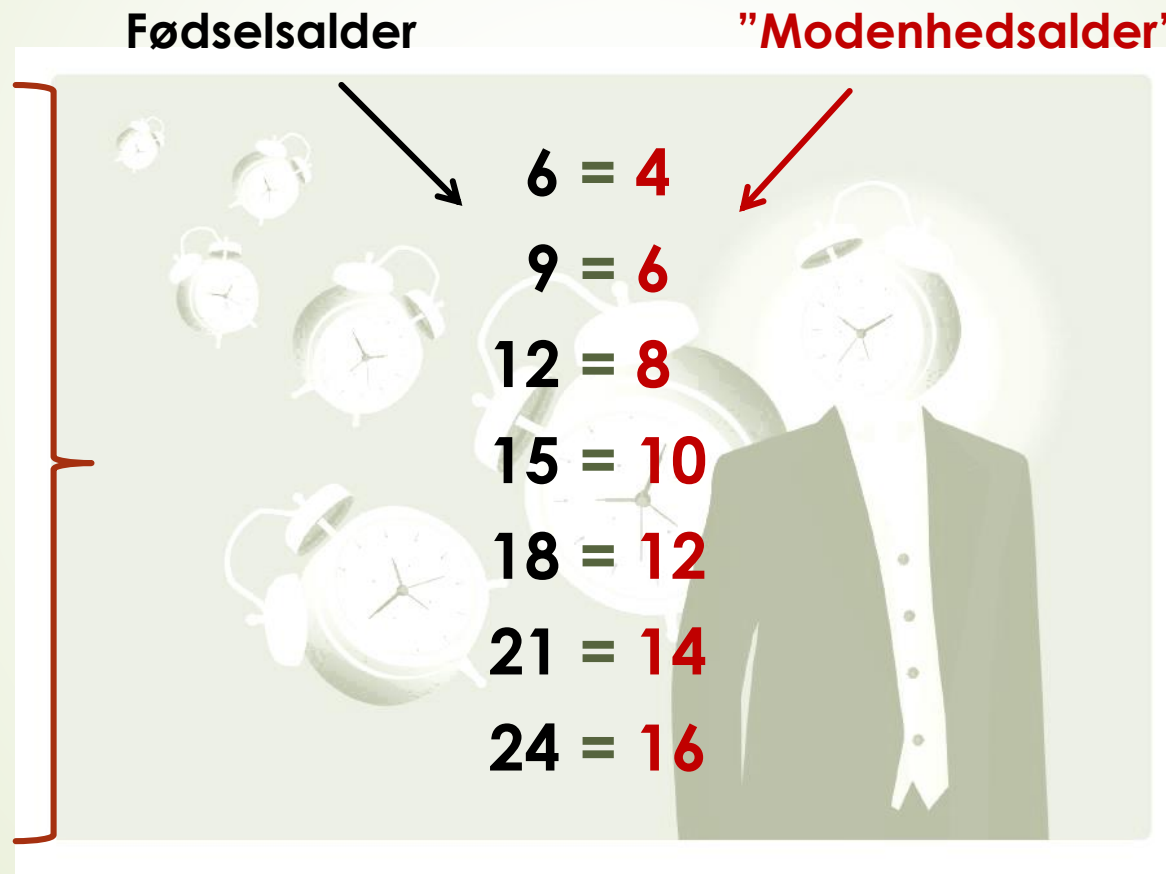
Sanseintegration

Motivation

Selvstændighed

Ansvarsfølelse

Modenhed



I forhold til at understøtte barnets eller den unges arbejde med vredeshåndtering skal vi huske at forsinkelsen kan betyde nedsat refleksionsevne og nedsat impulsstyring.

Dette kan ikke fremskyndes via samtaler alene.

HUSK!

Præmis: Forsinket modenhed...

- + stress
- + hyppig sanseovervældelse
- + svag hukommelse/opmærksomhed
- + ringe forudseenhed/social forståelse/problemløsning
- + rod i kommunikationen/aflæsning verbalt og nonverbalt
- + skolens fokus på selvstyring

= Udfordringer!



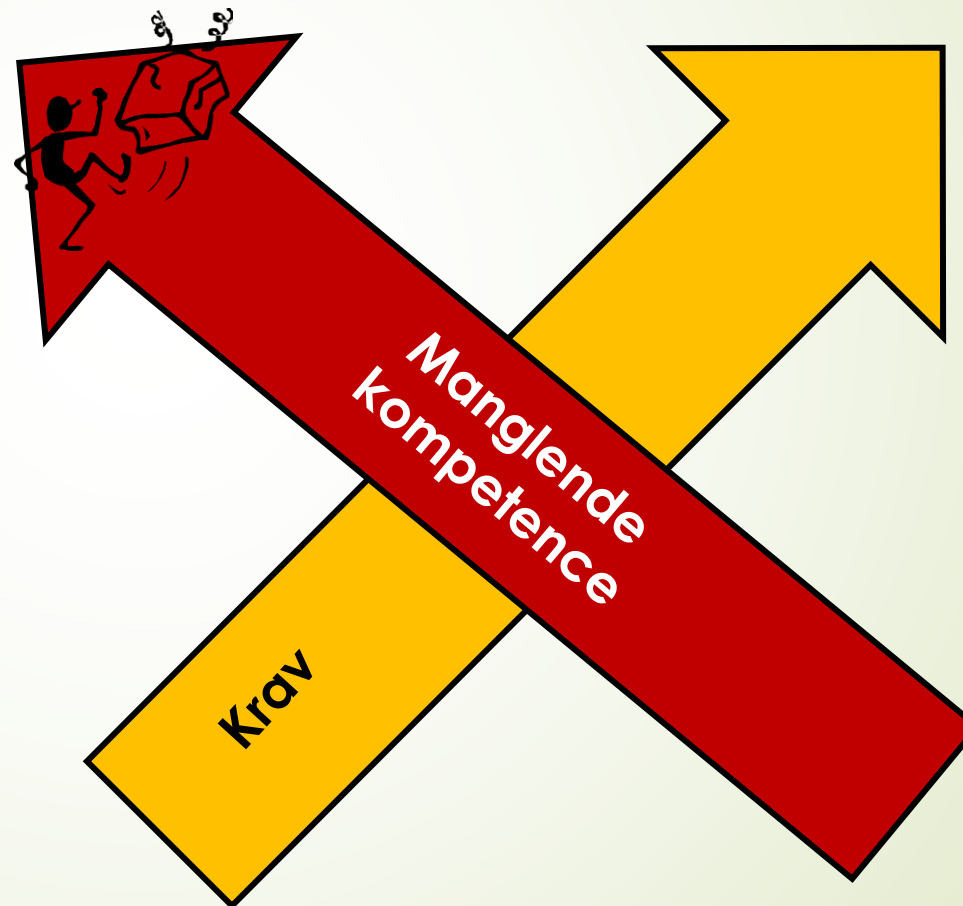
Manglende kompetencer møder krav.

Resultat => Kravafvisning, nedsmeltning!

Ross Greene ser al adfærd som kommunikation. Vi bliver skyllet med og overvældet af adfærd. Vi fokuserer på adfærd, mødes om adfærd og frustreres over adfærd.

Vi ser adfærd, **nede** ad strømmen, som en stime af uoverskuelige episoder. Men den er i problemløsningsammenhæng **ligegyldig**.... Hvis vi udelukkende forholder os til adfærd, bliver vi **SLET** ikke klogere på hvilken hjælp barnet behøver...

Det, der udløser adfærd, er ren **kommunikation** af de **manglende kompetencer** som findes længere **oppe** ad strømmen => Dé er vigtige at finde og undersøge.



Barnet er **uheldigt** eller **heldigt** :



- Råber
- Skriger
- Spytter
- Løber
- Sparker

De **uheldige**:

Får skæld ud, og
sometider straf...

- Trækker sig
- Gemmer sig
- Skjuler sig
- Græder
- Piber
- Søger trøst

De **heldige**:

Får empati og trøst...



Glem aldrig at både *heldige* og *uheldige* børn har brug for hjælp...!

Plan A – Den voksne agerer akut

Den voksne løser problemet med magt, pres, overtalelse eller sanktioner/trusler:

- Plan A i brug, er den **hyppigste vredesudløsende faktor** ved konflikter
- Plan A viser barnet det vi IKKE ønsker det selv skal bruge; vrede, frustration, afmagt og magt
- Plan A lægger ofte ansvaret over i barnet
- Plan A giver ingen information om årsager = ingen viden
- Plan A bygger primært på **kommunikative kompetencer**, som vi ved nedsættes betydeligt ved vrede...
- Plan A involverer ikke barnet i løsningen
- Plan A skader ofte relationen til barnet

Forvent episoder hvis I er nødt til at bruge Plan A – **og det kan være helt nødvendigt** nu og da.... (trafik, andres ve og vel, selvskade...)



Konflikten ignoreres



Hierarkisk tænkning.

Konflikthåndtering er et lederansvar



Normer og regler.

Konflikt skyldes manglende fælles normer, eller regler



Agent tænkning.

Konflikter er naturlige og giver mulighed for udvikling



Kompleksitets- og integrativ tænkning.

Konflikter er udtryk for en naturlig kompleksitet, som kræver håndtering

Plan C er udtryk for en velovervejet udsættelse af konflikten, *ikke* en ignorering.

Plan A er ofte et udtryk for at vi betragter konflikter som værende hierarkiske eller udtryk for manglende normer og regler. Eller at vi bare ønsker at konflikten kunne ignoreres.

Plan B er ofte udtryk for at vi udøver agenttænkning og ser konflikter som kontekstuelle og relationelle udviklingsmuligheder

Ansvarsprincippet

Hvornår er vi i gang med at fralægge os ansvar?

Ansvar over i barnet:

- "Hvor mange skal jeg sige det...?"
- "Fatter du ikke at.....!"
- "Han vil jo ikke samarbejde..."
- "Hun er så stædig!"
- "Han hører jo ikke efter"

Ansvar over i andre:

- "Det er også fordi den taxachauffør kører ham fuldstændigt op..."
- "Det er fordi forældrene altid glemmer at give ham skiftetøj med..."
- "Det er fordi de presser ham alt for hårdt på skolen!"

En case

Deltagere: Markus (3. klasse), Carl (3. klasse) og Peter (pædagog) – forbipasserende voksne

Baggrund: Markus kom til skolen i 2. klasse, er nederlagspræget med et meget stort temperament. Hans søster i 7. klasse er udfordret på samme måde og deres familiesituation virker usikker. Skoleskiftet har været et nederlag for ham, da det var for storesøsters skyld, ikke hans, og han måtte følge med hende for at gøre det så overskueligt for familien som muligt. Han har ikke selv ønsket at skifte skole. Mor har fortiet (af indlysende grunde) at han har været i problemer på den anden skole. Han har været i store konflikter hos os og der er forsøgt med vredeshåndteringsforløbet stop-tænk-kør. Han og søsteren er for længst kendte ansigter på skolen.

Det som forbipasserende voksne ser: Onsdag klokken 11.50 er Markus på vej til frikvarter og kommer op at toppes med Carl i garderoben. Carl provokerer ham. Markus bliver rasende og kaster en taske efter Carl, sparker ham og forsøger at tage kvælertag. Carl råber og græder. Klassepædagogen Peter griber ind, skiller dem ad, og holder fast om Markus, bagfra. Markus bliver endnu mere vred, og det lykkes ham at sparke Peter. De andre børn sendes ud til pause.

Narrativer hos de forbipasserende voksne:

"Nu slår han igen." "Det er for farligt for de andre børn, at vi inkluderer børn som ham i skolen – han bør da gå i specialklasse!"
"Hvorfor gør ledelsen ikke noget?"

"Han skal da ikke gå her når han flegner sådan ud hele tiden..!"
"Han mor har ikke styr på noget som helst, hun kan heller ikke styre storesøster"

"Hvorfor skal vi altid samle op for andre skoler?"
"Vi har slet ikke tid nok til at løse en opgave som Markus"

Fakta:

Da alle er gået, falder Markus til ro med det samme. Han græder og fortryder, og siger undskyld til Peter. Peter og han taler om episoden og de aftaler at næste gang Markus bliver vred, skal Peter holde om, og beskytte, **det andet barn**, og minde Markus om aftalen om, at han skal gå væk, for at falde til ro.

Carl og en anden dreng provokerer ofte, og åbenlyst, Markus. Dette er **den eneste** episode siden maj måned. Markus har lært noget om sin vrede og søger at bruge det. Markus er startet i familieskolen i maj måned, med mor, og det går over al forventning.

Plan C – Den voksne er afventende

Den voksne sætter problemet til side, for nu, siger ”pyt”

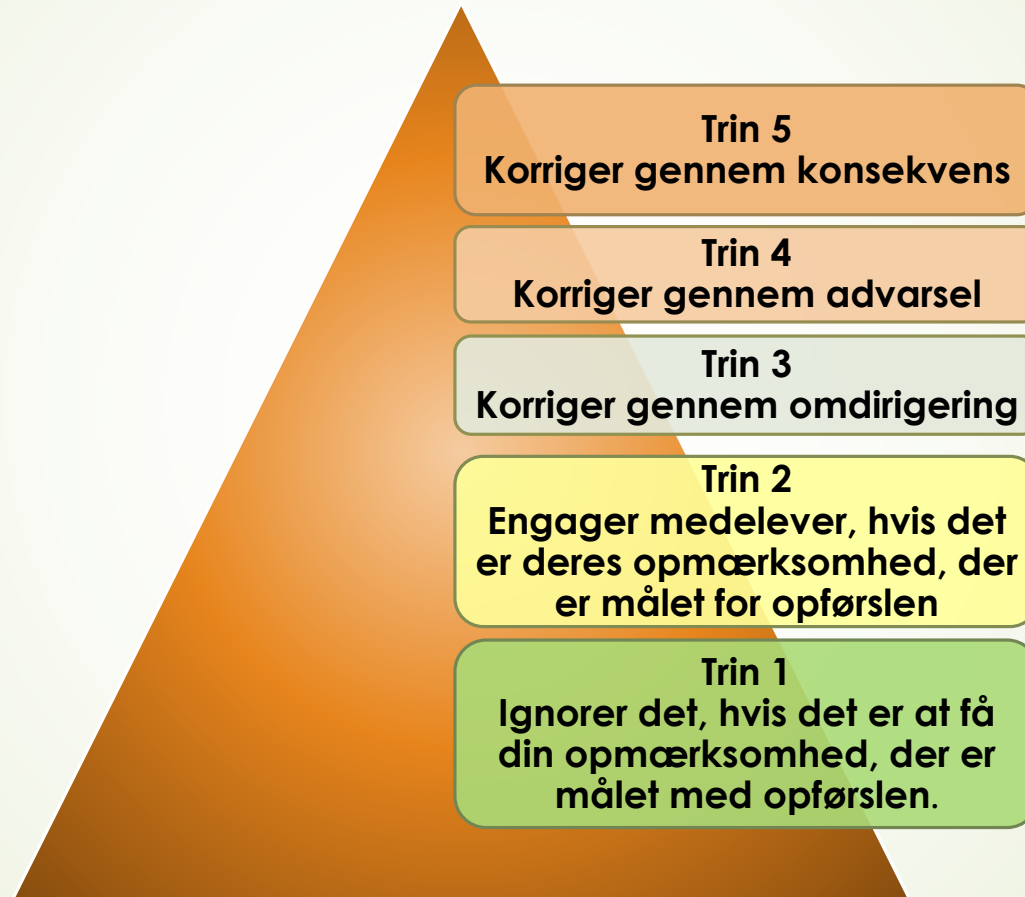
Akut Plan C:

- ”Det gider jeg ikke” Svar: ”Ok, for denne gang”
- ”Det vil jeg ikke” Svar: ”Ok, så venter vi med dét, for nu”

Proaktiv Plan C:

- Undlad at udløse problemet, sænk kravene
- Lav en prioriteret plan for hvornår problemet får plads/skal på bordet
- Vær klar på, og respektér teamets/hinandens prioritering

Plan C: Princippet om mindst mulig indgriben



"Relations orienteret klasseledelse" Bergkastet m. fl.

Hvad kan vi gøre for de vrede børn?

Forebygge – skabe et sundt og godt børnemiljø.

- Se bag vreden. Vær nysgerrig på det liv og den kontekst barnet er i.
- Få øje på de triggere, der udfordrer barnet.
- Give plads til barnets stemme og tage den alvorlig.
- Undervise i sociale kompetencer, følelses- og konflikthåndtering.

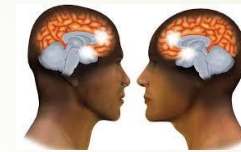
Vigtigt!

Vi skal flytte fokus fra den uhensigtsmæssige adfærd til de følelser og hensigter, der ligger til grund for denne. Vi skal hjælpe børnene med konstruktive strategier, som kan hjælpe dem, når de bliver vrede, så vreden ikke overmander dem og udsætter dem for udstødelse af fællesskabet.

Low Arousal

Metoden fokuserer på de professionelles adfærd i konflikt- og krisesituationer

Vrede
Energi
Følelser
Kropssprog
Angst



Smitter!

Spejlneuronsystemet gør det umuligt IKKE at smitte hinanden med følelser. Det handler om en grundlæggende og automatiseret læringsevne hos mennesket. Følelser smitter og overføres direkte til den andens hjerne

Konflikthåndtering – Low Arousal

- De voksne bevarer roen og vælger deres kampe med omhu.
- **Tving aldrig til øjenkontakt.**
- **Få standardsætninger anvendes, reduktion af sprog.**
- Referer til reglen, gentag den handling du ønsker, ikke mere info
- **Undlad at bruge værdiord, trusler eller humor.**
- Ingen moraliseren, belæring eller forhandling
- Hvis der er en anden voksen til stede, samtaler man positivt *om* eleven og bruger elevens navn.
- Bevar en afstand på mindst to armlængder, med mindre eleven selv beder om nærhed.
- **Stil dig gerne med siden eller ryggen delvist vendt mod eleven.**
- Sæt dig evt. ned i øjenhøjde.
- Visualisering af Plan B vises direkte til eleven, uden ord.
- Afledning, særligt hvis eleven er letafledelig.
- Personskifte. Skift af sted kan tilbydes.
- Så vidt muligt ikke udredning/optrapping af konflikt foran klassen.
- Fasthold ikke, få i stedet andre elever væk
- **Sørg for at der er en fysisk vej væk. Luk ikke inde**
- Opgiv dit krav, sig tydeligt at det var for højt, brug Plan C



Kaffepause 15 min.



Pak væk

Salgstaler

Rigiditet

Ordrer

Stramme regler

Sprog



Tag frem

Latenstid – giv tid og vent

Fleksibilitet – giv valg

Nysgerrighed – spørg og anerkend

Forudsigelighed og kendte rutiner

Visualiseringer

- Elever med særlige behov skal have *ekstra guidning*
- Elever med særlige behov har brug for *visuel guidning*
- Elever med særlige behov har brug for *visuel plan B*
- Plan B kan være *et simpelt valg* mellem to visuelle kort/planer
- Plan B kan være en *Timeoutaftale - Refugie*
- Plan B kan skabes i *Vredeshåndteringsforløb*
- Plan B kan være en *Stop – tænk – kør model*

Forebyggelse

- Fysisk indretning kan udgøre en dæmpende faktor.
- Tydelige voksne i uderum, gerne med veste.
- Læringsledelse med fokus på skift, regler og struktur.
- Forventningsafklaring og tydelig guidning. Eleverne skal have viden om, hvad der karakteriserer den gode klassekammerat og ikke mindst hvilke konkrete handlinger som skal støtte dette.
- Bevidst arbejde med *Pytprincippet* samt *Princippet for mindste indgriben*
- Enkeltelever har mulighed for at bruge *Coping Cards, Timeout, Plan B eller Refugie*
- Arbejde med *trin for trin, konfliktrappen og orkestermodellen*, på klasseplan.
- Arbejde med følelser, *Kat-kasse* og *Fri for mobberi*, på klasseplan.
- Tydelige aftaler for frikvarterer med mulighed for skærmning.
- Faste procedurer for konflikthåndtering.
- Voksenviden om Low Arousal – hjælpe hinanden med at huske dette.

Alle skal med!

- Elever med ud ad reagerende adfærd kan være ramt af klassens samspil og kultur.
- Årsagen til vredesudbrud er sommetider uro og utydelig læringsledelse og/eller et utrygt fællesskab.
- Vrede og ukontrolleret adfærd er et udtryk for at eleven er i store vanskeligheder.
- Eleven er et barn og må *aldrig* selv stå fuldt til ansvar for dette.
- Eleven er presset, svigtet, overloaded eller i akut behov for hjælp.
- Elevens netværk skal samarbejde for at denne type adfærd mindskes.
- Eleven har behov for en fokuseret, bred indsats, hvor elevens egen stemme indgår
- Stærk vrede kan være forårsaget af diagnose eller svigt.
- Omgivelserne kan øge – eller reducere vrede via high eller low arousal

Medkomponisterne Forældrenes narrativer i skole-hjem samarbejdet.	Spiller sammen Følger reglerne og fagene. Det er let at holde takt og tone.	Spiller solo Solist på godt og ondt. Vil bestemme. Tør være sig selv.	Synger kor Bakker solisten op på godt og ondt. Medløber i det sociale samspil.	Spiller en rolle Tilskuer. Holder sig på sidelinjen i det sociale samspil.	Ingen generel bekymring.
✓	Anton Carl Isabel Isabella Lærke Marcus Signe Anne Victor Lucas Mia (Ny) Nina Johan	Signe Marcus Victor Sander Luna Nina Tobias Emma Julie	Isabel Isabella Luna Anne, Lucas Elinor Sander Emil Emma Tobias	Anton Carl Elinor Mia (Ny) Lucas Johan	
Spiller op Uro og forstyrrende adfærd. Uroligt samspil. Grænsesøgning.	Spiller stemmegaffel Vogter alles ve og vel på godt og ondt. Perfektionistisk.	Spiller baglæns Er ikke så sikker finmotorisk og/eller grovmotorisk.	Spiller falsk Svag situationsfornemmelse. Kommer til at gøre forkerte ting.	Spiller lavt Er stille og genert. Har få venner. Bliver let nervøs/ængstelig.	Let bekymring. Holde øje og evaluere.
Luna Sander Tobias Emil Emma Julie Lukas	Lærke Anne Luna Tobias	Tobias Johan	Sander, Johan Tobias Emil, Emma Julie	Anton Mia (Ny) Johan	
Spiller fejl Faglige vanskeligheder i ét eller flere fag.	Spiller frit Følger ikke dirigenten. Svært at komme i gang og at blive færdig.	Spiller hurtigt Koncentration er svært. Roder. Overaktivitet.	Spiller lydløst Hukommelsen er svag. Glemmer beskeder. Skal instrueres 1:1	Spiller dybt Udfordret fleksibilitet. Bryder sig ikke om forandringer. Har svært ved skift.	Bekymring. Iværksæt relevante tiltag og evaluer.
Nina Emil Emma Johan	Victor Lucas Luna Sander Tobias Nina Lukas Emil Emma Julie Johan	Marcus Lucas Luna Sander Emil Emma Julie Lukas Johan	Elinor Sander Tobias Emil Emma Nina Johan	Anne Luna Sander Tobias Johan	
Spiller langsomt Lav motivation. Skolen er kedelig, svær, eller synes uoverkommelig.	Spiller egen melodi Sprog og kommunikation Udfordrer læring.	Spiller højt Vredes- og følelshåndtering. Bliver let vred eller ked af det	Spiller modsat Stor modstand mod krav. Nægter. Kan forlade klassen	Spiller ikke Bekymrende svage relationer til børn og voksne.	Stor bekymring. Eleven beskrives og følges tæt.
Marcus Lucas Sander Lukas Emil Emma	Tobias Emil Emma Julie Johan	Tobias Emil Lukas Nina	Lukas	Johan	
HUSK: De professionelle dirigenter har en helt særlig, understøttende og definerende rolle i orkesteret. Modellen står således på det fundament som dirigenterne er de allervigtigste med skabere af. Notér gerne herunder hvis der er særlige forhold ift. dirigenterne, som påvirker orkesteret lige nu (eks. vikarer, nye voksne, nyt team, divergerende syn på orkesteret).					Husk dirigenterne
Fællesskabet har været meget utrygt pga. to ud ad reagerende elever som ikke er der mere. Der fokuseres først og fremmest på klassetrivsel. Teamet beskriver sig selv som meget enige og gode til at prioritere.					

Teamet bruger orkestermodellen som en indkredsning af hvilke elever som har hvilke roller, og som sikring af at man ikke laver indsats på individniveau, UDEN at sikre den generelle trivsel først, eller samtidig...

Procedurer

Før vredeshåndtering

- Søg efter vreden i elevens omgivelser/miljø
- Tilbyd strategier til dæmpelse af frustration
- Tilbyd Coping Cards, Timeout, Refugie og Plan B

Under vredeshåndtering

- Historier om vreden
- Stop-tænk-kør
- Genstart

Efter vredeshåndtering

- Team, klasse og forældreinddragelse
- Evalueringsteknikker

Vreden er et symptom på svag OAS!



Sammenhæng

Verden opleves generelt som sammenhængende

Der er sammenhæng mellem håndterbare krav og mulighed for mestring, og der er begribelige og meningsfulde udfordringer

Jeg forstår hvorfor jeg får skæld ud for at slå...



Meningsfuldhed

Verden opleves generelt som meningsfuld

Krav defineres som udfordringer det er værd at engagere sig i.

Jeg kan se en mening med at samarbejde med dig...

Begribelighed

Verden opleves generelt som begribelig

Henviser til den udstrækning i hvilken man opfatter de stimuli man konfronteres med, enten i det yder eller i det indre miljø som kognitivt forståelige, som ordnet, sammenhængende og tydelig information i stedet for støjende, kaotisk, tilfældig eller uforklarlig påvirkning.

Jeg forstår hvad vi arbejder med... Jeg kan tage den andens perspektiv.



Håndterbarhed

Verden opleves generelt som håndterbar

Man har tilstrækkelige ressourcer til rådighed til at klare de krav og de stimuli man stilles overfor

Jeg får hjælp til at lære at håndtere min vrede...



Håb

Verden opleves generelt som givende håb og tro på bedring

Tro på at man gradvist oplever mestring og at man har indflydelse på sin egen situation. Tro på at man er noget værd som person.

Jeg oplever en følelse af at kunne tage kontrol over dét der er svært og får håb om at det bliver bedre...

Mennesker bliver såvel fysisk, som psykisk syge af mangel på oplevelse af sammenhæng (OAS).

Antonovsky har entydigt påvist dette i sine omfattende studier efter 2. verdenskrig.

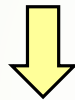
Problemvrede? Skab øget OAS

Vær **meget** nysgerrig på om der er lavet tiltag i barnets miljø som understøtter **alle** børns trivsel? Virker de?



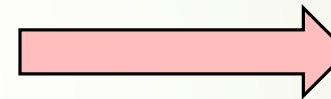
Almen læringsledelse			
	FYSISK INDRÆTNING At holde fokus på læringsrummet		KLASSEMØDET At formulere den anvendelsesmæssige målsætning
	RELATIONER At huske, at alle tid er vigtige		ELEVERKABER At give en værdiløst klasse
	LÆRINGSLEDELSE At udvælge den rigtige klasse		JUSTERING AF KRAV At tilpasse til og justere
	REGELMÆTTE At anvende læringsmønstre		MOTORISK TRÆNING At træne og øve
	POSITIV KOMMUNIKATION At sende og modtage positive besked		TÆNK 1/3 FRA At udvælge den rigtige klasse
	FORKLAREDEKABER At give en værdiløst klasse		OBSERVATIONER At beskrive og fokusere
	SPIEGELTAL At huske alle værdier		EVALUERING At spørge og måle

Spørg hinanden om barnet har afprøvet sansebeskyttelse, arbejdsystemer, hukommelsesstøtte, stilladser til ture og ændringer samt relevante mulighed for timeout? Det kommer før vredeshåndteringskurser



Fokuseret læringsledelse			
	RO OG LÆRO At holde fokus på to		HUKOMMELSESTØTTE At udvælge kognitionen
	SANSEBESKYTTELSE At sætte om arbejdsområdet		OPMÆRKSOMHEDSTØTTE At rette fokus
	FYSISK AKTIVITET At bruge kroppen		SØBEREM At anvende sensoriske funktioner
	MONITORING At forfølge og balance		STILLADSER At understøtte læring
	SERIELLE INTERESSER At holde brug af tid		PÅTAGE At hængte knoge op
	ARBEJDSSTØTTE At give overblik over arbejdsopgaverne		TIMEOUT At give pauser
	SPRØGEMÅLING At holde spørgen oppe		RETNINGSKART At beskrive og hjælpe lærer

Hvis **"Ja"** til det foregående, så kan vi prøve at arbejde med individuelle tiltag og vredeshåndtering via eksempelvis sociale historier.

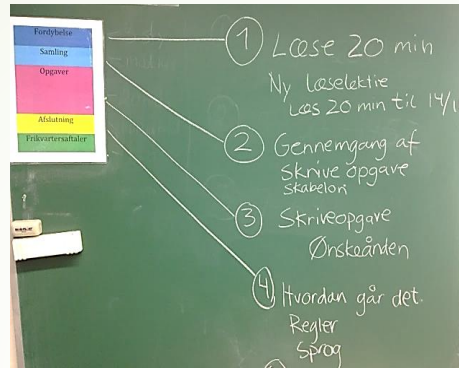


Individuel læringsledelse			
	COPING CARDS At få brugsværdier		KONFLIKTHÅNDTERING At sætte relationerne til
	PLAN B At rette en ny plan til		VREDEHÅNDTERING At have karakterne af
	MESTRING AF FØLELSER At måle følelser og stemninger		EKSTERNALISERING At flytte fokus
	PYTI At sætte og at komme videre		KONTRAKTER At lave klare aftaler
	POSITIVE TANKER At skrive op og ned for tanker		SOCIALE HISTORIER At læse de sociale historier
	SPROGET SKABER VIRKELIGHEDEN At skabe fortællingen om mig, og om os		TYDELIGE MÅL At kunne se vejen til målet
	DEN GODE SAMTALE At bruge relationens sikkerhedsnet		

Individuel læringsledelse			
	COPING CARDS At få brugsværdier		KONFLIKTHÅNDTERING At sætte relationerne til
	PLAN B At rette en ny plan til		VREDEHÅNDTERING At have karakterne af
	MESTRING AF FØLELSER At måle følelser og stemninger		EKSTERNALISERING At flytte fokus
	PYTI At sætte og at komme videre		KONTRAKTER At lave klare aftaler
	POSITIVE TANKER At skrive op og ned for tanker		SOCIALE HISTORIER At læse de sociale historier
	SPROGET SKABER VIRKELIGHEDEN At skabe fortællingen om mig, og om os		TYDELIGE MÅL At kunne se vejen til målet
	DEN GODE SAMTALE At bruge relationens sikkerhedsnet		

Vredeshåndtering er at fokusere på struktur

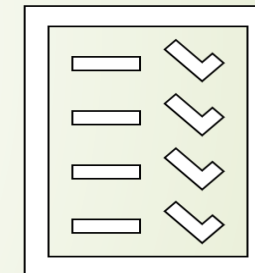
Almen læringsledelse			
	FYSISK INDRÆTNING <i>At holde fokus på læringsrummet</i>		KLASSEMØDET <i>At formidle den anerkendende mødeform</i>
	RELATIONER <i>At huske, at alle led er vigtige</i>		ELEVREDSKABER <i>At give en værktøjskasse</i>
	LÆRINGSLEDELSE <i>At udøve dirigentrollen</i>		JUSTERING AF KRAV <i>At klippe til og justere</i>
	REGELMATRIX <i>At anvende teamets nodeark</i>		MOTORISK TRÆNING <i>At træne og øve</i>
	POSITIV KOMMUNIKATION <i>At sende og modtage positive beskeder</i>		TRÆK 1/3 FRA <i>At udregne tilgangsvinkel</i>
	FORELDREREDSKABER <i>At give en værktøjskasse</i>		OBSERVATIONER <i>At beskrive og fokusere</i>
	SKEMASANTALE <i>At huske alle vinkler</i>		EVALUERING <i>At afveje og målsætte</i>



Hvor?

Hvordan?

Hvad skal vi lave?



Checkliste: Hvornår er jeg færdig?



Hvad skal vi?

De mange H'er

Hvad skal jeg?

Hvorfor /hvad er målet

Hvor laver vi det?

Hvem er jeg sammen med?

Hvilke ting skal jeg bruge?

Hvornår laver vi det?

Hvor lang tid varer det?

Hvordan kan jeg se, at jeg er færdig?

Hvad skal jeg bagefter?



Rød	Gul	Grøn
Skal	Vent	Må
Forbudt	Måske	Kan
Alene /ude af fællesskabet	På sidelinjen	Fri

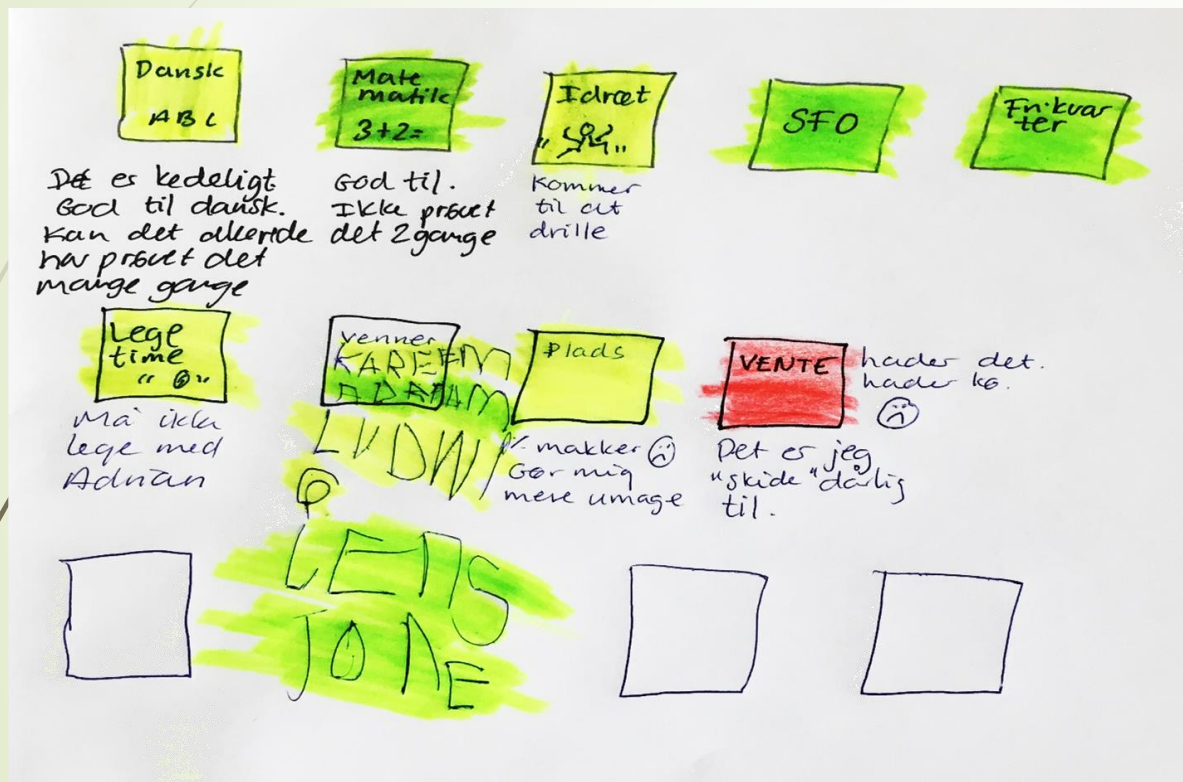
Skemasamtale light

XXX om fagene, februar 2018:

Dansk	Matematik	Billedkunst	Engelsk	Natek
Idræt (bad er træls) ellers sjovt	Musik	UUV	Klassens tid	Kristendom
Historie	Frikvarter	SFO	Venner (5)	Reglerne i klassen

Dansk op gaverne er for kedelige, fordi de er for nemme. Får skæld ud i musik, ikke direkte men alle. Laver dansk i klassens tid. Det er lidt dumt. Skal tegne svære ting i kristendom, og høre kedelige historier. Frikvarterer kan være forskellige. Nogen gange fine, andre gange mangler han nogen at lege med.

Skemasamtale 0. klasse



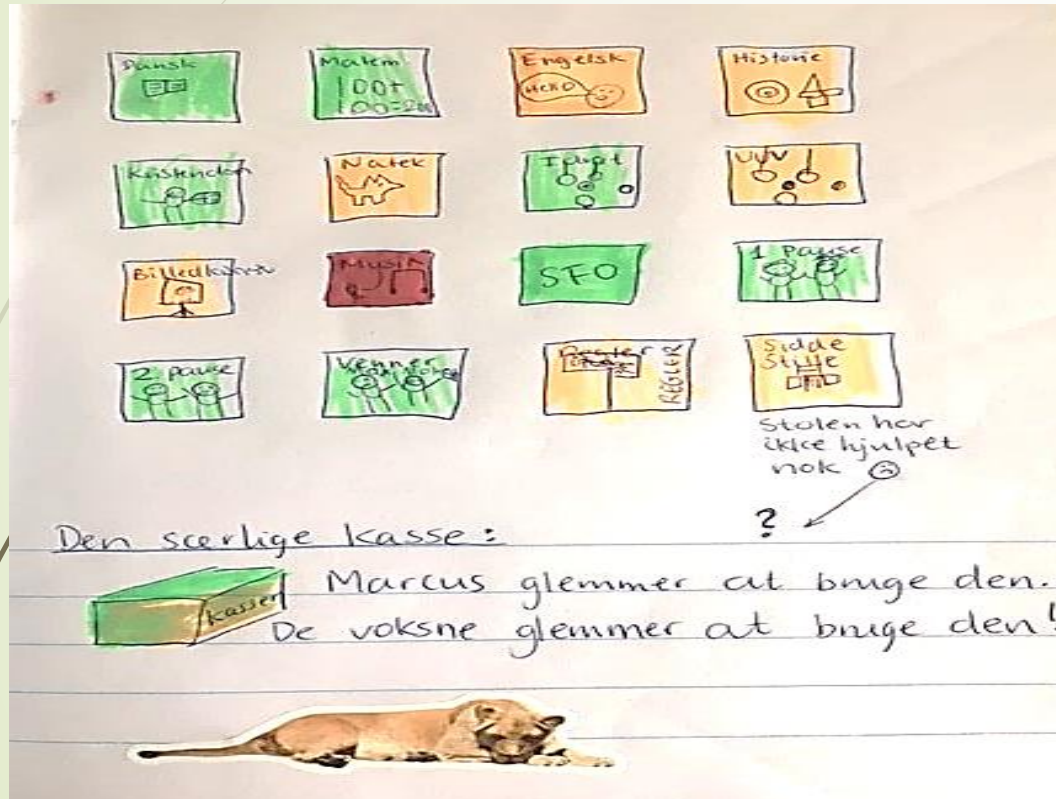
Meget urolig elev i 0. klasse.

Han er ikke sikker på at jeg skal fortælle hans dansklærer at han er ret god til dansk, og faktisk keder sig, da han så kan regne ud, at hun vil give ham nogle sværere opgaver.

Han reagerer hurtigt på mit stikord om at kunne vente. Her er han helt sikker på at feltet skal være rødt.

Skemasamtalen fik betydning for valg af tiltag når han skal vente, samt for tilrettelæggelse af passende udfordringer i dansk.

Skemasamtale light

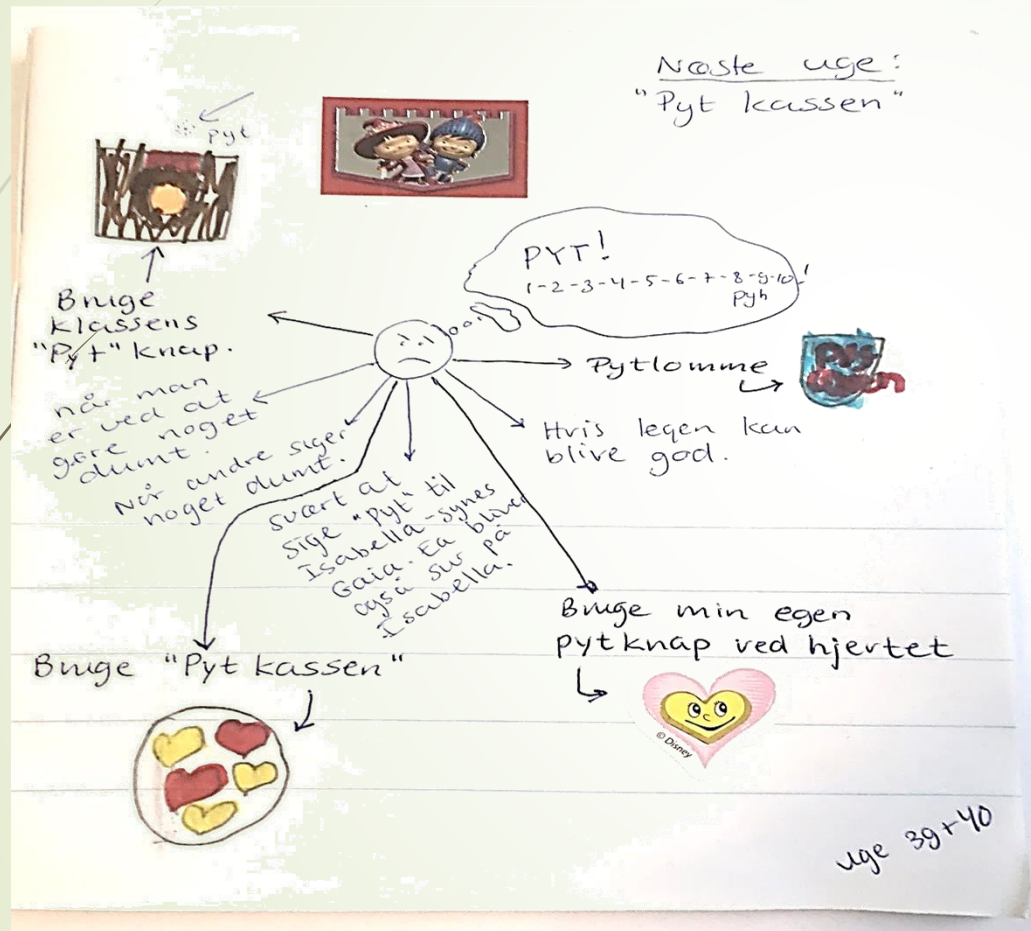


Et hæfte
Skrive og tegne
20 – 30 minutter.
Hver 2. uge?

Oversigt over ugen:

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
	Mat	Dansk	Mat	Historie	Mat
Pause	Music	Bier	Mat	Mat	Historie
	Dansk	IDEI	ENG	Historie	Mat
Pause	Mat		Dansk	Kirkehistorie	Mat
	Mat		Mat	Dansk	Mat
			Mat		

"PYT"



Pytkasser, pytknapper, pytlomme, pyt-alle-vegne, er en god strategi for nogle børn.

Pigen her går i 1. klasse og skal udredes for autismespekterforstyrrelse.

Hun brugte pytknapperne i en lang periode.

Konflikthåndtering for alle



Efter pausen, ved ankomst eller anden start:

- Børnene vælger en af de tre fra en kasse, sætter sig til samling og registreres alt efter hvilken kategori de har valgt.
- En voksen går kortvarigt ud (eller trækker dem til side) sammen med de "røde" børn, én ad gangen.
- Her efter høres de "gule børn" på samme måde.




Effekt:

- Samlinger holder fokus på nødvendige informationer
- Vrede og frustration smitter ikke, konflikter kan klares af de involverede, bagefter.

Konflikthåndtering – Regelmatrix

Mange professionelle vil kende til, at timens start kan have fokus på konflikthåndtering. Der vil næsten altid være store og små konflikter som elever forventer at de voksne vil, og kan, hjælpe med. Desværre kan dette let gribe om sig, således at alle forventer taletid, opmærksomhed på sin egen person og en form for mirakeludøvelse fra de voksnes side. Men lad os lige slå en ting fast; Professionelle voksne skal ikke, og *kan* ikke løse alle konflikter i en gruppe af børn. Og i særdeleshed kan de ikke løse konflikter, som de ikke selv har observeret eller kender indgående til. Det er tvivlsomt, om elever som er passive og ikke-involverede deltagere i forhold til den pågældende konflikt, lærer ret meget af at deltage i en fælles konfliktløsning. Teamet kan i stedet overveje, at starte lektionerne anderledes, med større fokus på fordybelse og ro. Det er ikke altid hensigtsmæssigt, at man kræver af 24 elever, at de kan finde den fornødne ro ved at sidde til fællessamling lige efter et frikvarter, hvor de måske har oplevet konflikter eller haft travlt med at danne sociale relationer. Der er reel risiko for, at de er for urolige og for støjende, når timens vigtigste informationer gives.

Starter man med, eksempelvis 15 minutters læsning, stille musik, skrivebog, simple matematikstykker på individuelt niveau, eller lignende, giver man alle tid til at falde til ro, før den vigtige, nye læring præsenteres. Så vil den erfarne lærer eller pædagog stille næste spørgsmål: "Hvad så med de børn som ikke kan finde roen pga. konflikter, og som alligevel udfordrer den rolige start"? Man kan her indføre et system, som tydeligt viser alle børn, at de vil blive hørt, og at der alligevel er tid og sted til konflikthåndtering. Ved at sætte konflikthåndteringen i system, er det de professionelle som vælger hvornår og med hvem, konflikten udredes.

	De grønne smileys repræsenterer, at man er glad og har det godt.
	De gule viser at man har brug for hjælp til småting, glemt gymnastiktøj, aftaler som skal ændres, uro eller at man er blevet uvenner med sin veninde.
	De røde symboliserer de stor konflikter. Mobning, slåskampe, tyverier, sygdom, eller akutte ting, som barnet skal have lov til at fortælle videre.

Systemet består af tre kasser.

Én kasse med små, grønne smileys, én kasse med lidt større, gule smileys og én kasse med store, røde smileys.

Eleverne skal selvfølgelig kende dette og vil hurtigt få en forståelse af, hvad de repræsenterer. Nu fungerer systemet således:

Efter pausen, ved ankomst eller anden start:

Børnene vælger en smiley fra én af de tre kasser, og sætter sig til samling/på egen plads. De registreres alt efter hvilken kategori de har valgt. Man kan have en gul og en rød smiley til at hænge på tavlen, og så skrive elevernes navne ud for det valgte symbol.

Hvis man vælger at starte med fællessamling, kan man spørge ind til et par af de elever som har valgt grønne smileys, og høre hvorfor.

En voksen går nu kortvarigt (max 3 minutter) ud/til side, sammen med de "røde" børn, ét ad gangen. Den voksne medbringer en lille logbog så vigtige punkter kan skrives ned.

Her efter høres de "gule børn" på samme måde.

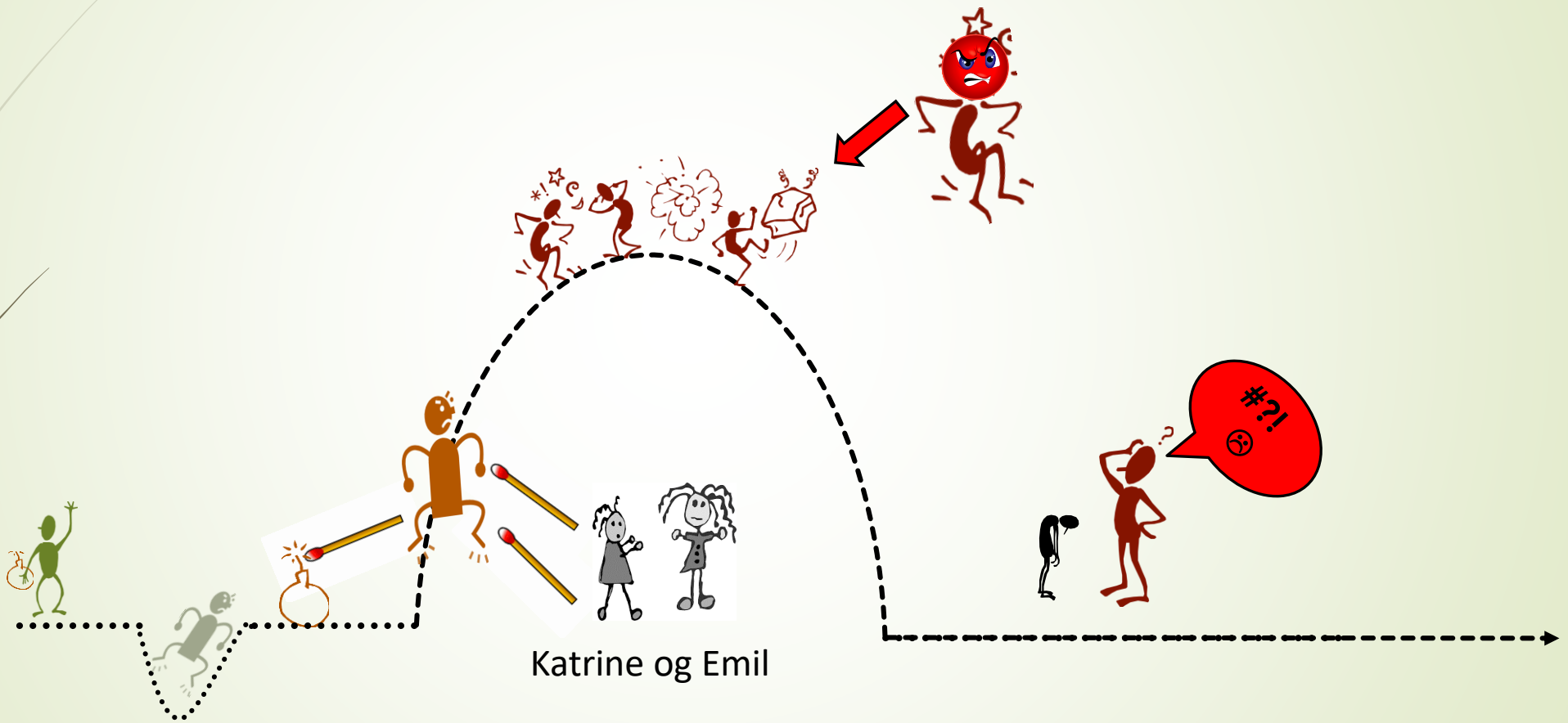
Den voksne planlægger nu, hvornår og hvordan konflikten skal efterbearbejdes.

Hvis man ikke starter med fællessamling, kan en voksen, som er alene med børnene, som regel godt klare dette, mens eleverne sidder med selvkørende materialer ved timens start.

Effekt: Samlinger holder fokus på nødvendige informationer - vrede og frustration smitter ikke, konflikter kan klares af de involverede bagefter og man spilder ikke værdifuld undervisningstid, på konflikter, som mange børn ikke kan lærer af, i det fælles fora.

Konflikthåndtering i grupper

Almen læringsledelse	
Planlægning	Udvælgelse af aktiviteter
Udførelse	Udførelse af aktiviteter
Refleksion	Refleksion over aktiviteter
...	...



Katrine og Emil

Tændstikker



Her er en 12 børn. Det ene af børnene har lige været som en tændstik og sat ild til et andet barns temperament.

Hvordan føles det når kammerater er ”tændstikker” og tænder triste eller vrede følelser i hinanden?



Nu har børnene delt sig i grupper som holder med enten den, der drillede, eller den, der blev drillet.
Flere bliver uvenner...

Glimmerflasken – Alarmhjernen - Amygdala



Ca. 1/3 glimmer, helst rødt, i en plastikflaske. Hæld forsigtigt flasken op med vand til den er næsten fuld. Tilsæt et par dråber opvaskemiddel.

Tør flaskens åbning, kom lim på og skru låget godt fast.

Skal glimmeret være længere tid om at falde til ro, kan man fylde den med olie og droppe opvaskemidlet, ellers samme fremgangsmåde.



Lad børnene ryste flaskerne og betragte glimmeret, mens det falder til bunds. Øv børnene i at se glimmerflasken foran sig, med lukkede øjne, og forestille sig hvordan glimmeret falder langsomt til bunds. Træn gerne åndedræt også. Dybe vejrtrækninger, mindst ti.

Vredeshåndtering er at forebygge

Fokuseret læringsledelse			
	RO OG URO <i>At holde fokus på ro</i>		HUKOMMELSESTØTTE <i>At udvide kapaciteten</i>
	SANSEBESKYTTELSE <i>At værne om arbejdsmiljøet</i>		OPMÆRKSOMHEDSSTØTTE <i>At rette fokus</i>
	FYSISK AKTIVITET <i>At bruge kroppen</i>		SEKRETÆREN <i>At ansætte tekniske hjælpere</i>
	MOTIVATION <i>At forgylde og belønne</i>		STILLADSER <i>At understøtte læring</i>
	SÆRLIGE INTERESSER <i>At tillade brug af top</i>		PIKTOGRAMMER <i>At hænge kroge op</i>
	ARBEJDSYSTEMER <i>At give overblik over arbejdsopgaverne</i>		TIMEOUT <i>At give pauser</i>
	SPROGSTØTTE <i>At holde sproget oppe</i>		REDNINGSKRANSEN <i>At bede om hjælp udefra</i>

- Kan vi sende eleven ud til pause, lidt før de andre?
- Kan vi lade eleven gå til SFO lidt før de andre?
- Har vi forsøgt timeout, som giver eleven flere små pauser?
- Kan vi undgå at elevens skal stå i kø?
- Kan eleven klæde om i idræt efter de andre, og gå i bad lidt før?
- Kan eleven få særaftaler om frikvarterer?
- Kan eleven være under opsyn i pauserne?
- Kan eleven få tydeligere struktur?

Kopiskemaer som stillads og evaluering

1.a	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8.00 – 9.00	Tur	Matematik	Dansk	Dansk	Matematik
9.00 – 10.00	Tur	Matematik	Dansk	Dansk	Matematik
10.00 – 10.30	Tur				
10.30 – 11.30	Tur	Dansk	Idræt	Matematik	Idræt
11.30 – 12.00					
12.00 – 13.00	Billedkunst	Dansk	Kristendom	Engelsk	Engelsk



Oversigt over ugen

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
9.00	Dansk	Billedkunst	Engelsk	Dansk	Matematik
9.30	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
10.00	Matematik	Dansk	Studieid	Engelsk	Engelsk
11.00	Matematik	Dansk	Dansk	Matematik	Historie
11.30	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
12.00	Engelsk	Idræt	Dansk	Studieid	Kristendom
13.00	Historie	Idræt	Dansk	Matematik	Klassens tid

Skema for Lucas 1.a – fra uge 38 2018					
	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORS DAG	FREDAG
08:00-08:30					
08:30-09:00					
09:00-09:30					
09:30-10:00					
10:00-10:30					
10:30-11:00					
11:00-11:30					
11:30-12:00					
12:00-12:30					
12:30-13:00		UUV			
13:00-13:30		UUV			
13:30-14:00		UUV			

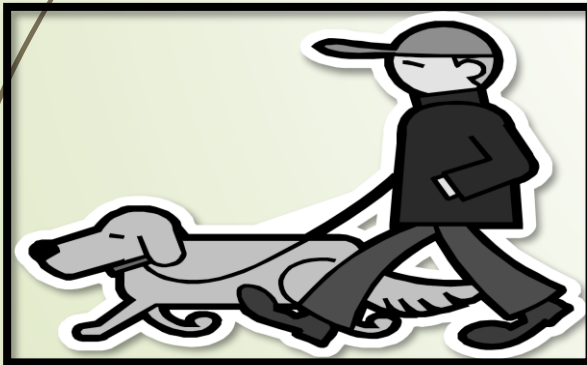
Timeout



4 kort der ligger ved læreren.



Eleven går op, lægger et kort og går selv til den viste aktivitet.



Eleven er på mellemtrinnet og kan sidde selv.



Timeout – Plan B



Escape!

At have en aftalt Plan B betyder:

- At der findes en udvej på dårlige dage
- At man føler sig respekteret, når man har det svært
- At man kan forlade, og komme tilbage til, klassen, uden at tabe ansigt
- At man ikke er i tvivl om en udvej, og dermed ikke så let bliver vred



Gå ud af klassen



Sidde et stille sted



Høre musik

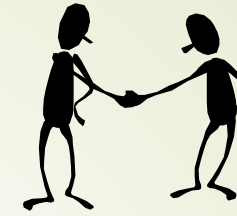


10 minutter



Gå ind i klassen

aftale



	<p>_____ bliver frustreret, fordi han skal vente på hjælp</p>
	<p>_____ tegner til læreren har tid til at komme ned at hjælpe ham</p>
	<p>_____ kommer ned og hjælper ham</p>
	<p>_____ arbejder videre selvstændigt</p>

En refugiemulighed



En lille, sikkert sted, inde eller ude.

- Kun til brug for den pågældende elev!
- Man har klare retningslinjer for hvornår og hvor længe.
- Eleven føler sig tryk ved stedet.
- Der er ikke trafik af andre elever omkring stedet.














Eksempler:

Under køkkenvasken, i en lille sidekrog,
bag reolen på gangen, i en indkøbt afskærmning,
i træhulen, i lige netop dén busk.....

Lyt til eleven.



Vredeshåndtering er at høre barnets stemme

Individuel læringsledelse			
	COPING CARDS At få brugsvejledninger		KONFLIKTHÅNDTERING At slibe relationerne til
	PLAN B At rette en ny plan til		VREDEHÅNDTERING At hævle kanterne af
	MESTRING AF FØLELSER At måle følelser og stemninger		EKSTERNALISERING At flytte fokus
	PYT! At slette og at komme videre		KONTRAKTER At lave klare aftaler
	POSITIVE TANKER At skrue op og ned for tanker		SOCIALE HISTORIER At kende de sociale cirkler
	SPROGET SKABER VIRKELIGHEDEN At skabe fortællingen om mig, og om os		TYDELIGE MÅL At kunne se vejen til målet
	DEN GODE SAMTALE At bruge relationens schweizerkniv		

Hvis vi laver tiltag som *ikke*:

- giver mening for barnet
- er begribelige for barnet
- er håndtérbare for barnet
- giver barnet håb om forandring

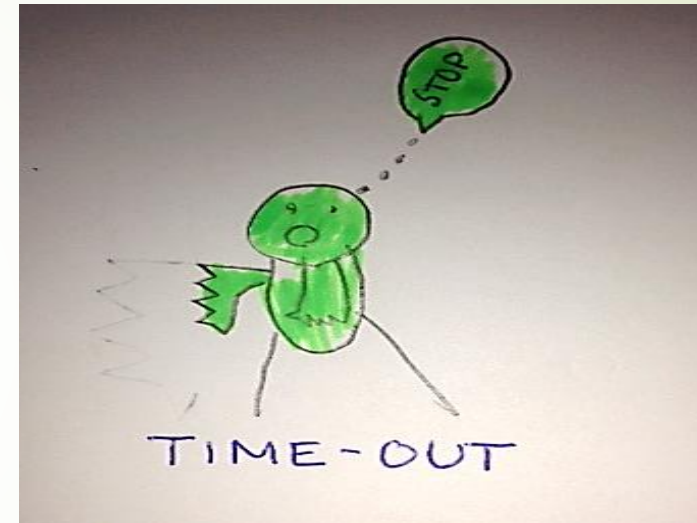
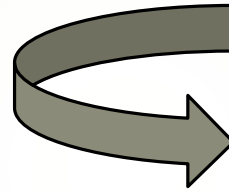
... så vil vores tiltag med sikkerhed **ikke virke**. Derfor er barnets stemme helt nødvendig som udgangspunkt for vredeshåndtering.

Men barnets stemme skal høres i *fredstid* og på et *konkret* plan. Dét er hovedhjørnестenen i vores vredeshåndteringsforløb.



ALLE børn har en stemme!

Coping card



Kortet er lavet efter en samtale på 25 min, hvor barnet samtidig sidder og tegner.
barnet går i 1. klasse og har ADHD samt socialkognitive vanskeligheder.
Kortet have en umiddelbar effekt, samme dag og de følgende uger.

Coping Cards kan forebygge vrede

Når jeg er frustreret:

- Eller bange
- Eller ked af det
- Eller vred



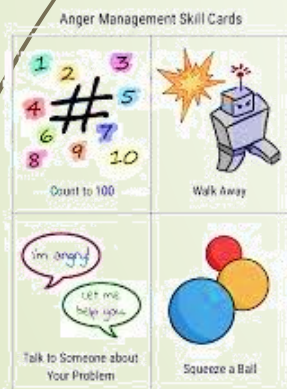
Og jeg har mest lyst til at græde eller slå, kan jeg prøve at:

- Trække vejret dybt
- Tænke på noget godt
- Sidde lidt for mig selv
- Finde en at tale med



Når jeg har det bedre kan jeg:

- Prøve igen
- Sige undskyld
- Lave min opgave færdig
- Føle mig glad



- Og osse
lige minde
de voksne
om aftalen!



Hvad gør vi ved vikar?

- Jeg må vælge min kasse
- Jeg må få en ekstra pause
- Jeg må ringe hjem
- Jeg må sidde på kontoret i det rolige rum

Når jeg er færdig med mine opgaver:



Kan jeg tegne

eller læse



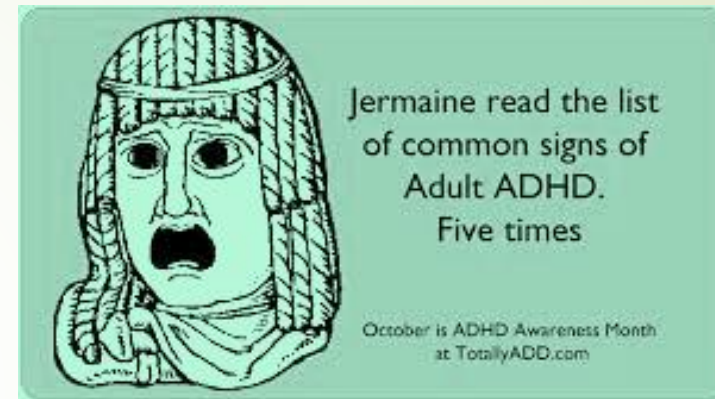
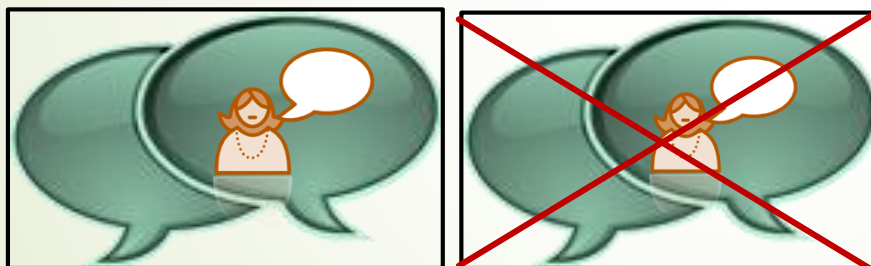
Coping Cards er osse en Plan B

Skal indeholde de gode råd, unge kan give sig selv, hvis de får fx angstanfald.

Ex:

- 1) Ringe til far
- 2) Sætte sig ned
- 3) Få kontrol over vejtrækning

Tilføj evt.: "Jeg dør ikke af det"



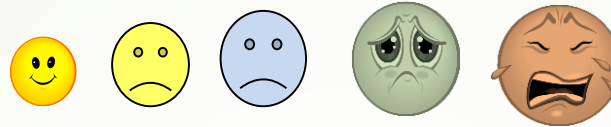
Situation: My girlfriend comes in late or does something else that makes me think she doesn't care.



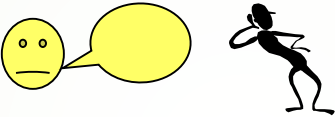


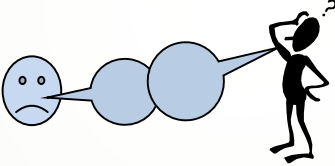





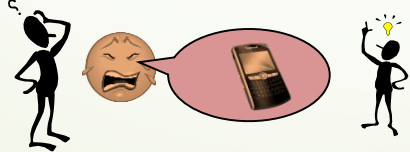
Coping Strategies:

- Spot my extreme thinking, especially when I use words like never or always.
- Stand back from the situation and check my thinking before I start yelling.
- Think of the positive parts of our relationship.
- Take a "time-out" if I start getting into a rage.
- Tell her that I need to take a break to calm down.
- Take a brief walk or go to another room.











Freya er ked af det – Coping

Hvis Freya er ked af det: Spørg ind til skalaen, "Hvor ked af det er du"



			Freya snakker med en voksen og fortæller hvorfor hun er ked af det
			Freya laver en aftale om en lille pause
			Freya får lov til at være for sig selv. Den voksne sender en talebesked til hende
			De voksne ringer til mor og laver en aftale, sammen med Freya

Plan B - Sørens bog

<p>Sørens bog</p> 	  <p>Søren har det ikke godt</p>	 <p>Gå ud til sofaen</p>
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p> <p>Tæl til 100</p> 	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p> <p>Tæl til 100</p> 	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p> <p>Tæl til 100</p> 
 <p>Søren har det godt igen</p>	 <p>Ind i klassen igen Flot Søren!</p>	

PYT!

At kunne sige "Pyt" er en forudsætning for at undgå uro og frustration i læringsrummet.

Dette gælder BÅDE voksne og børn.

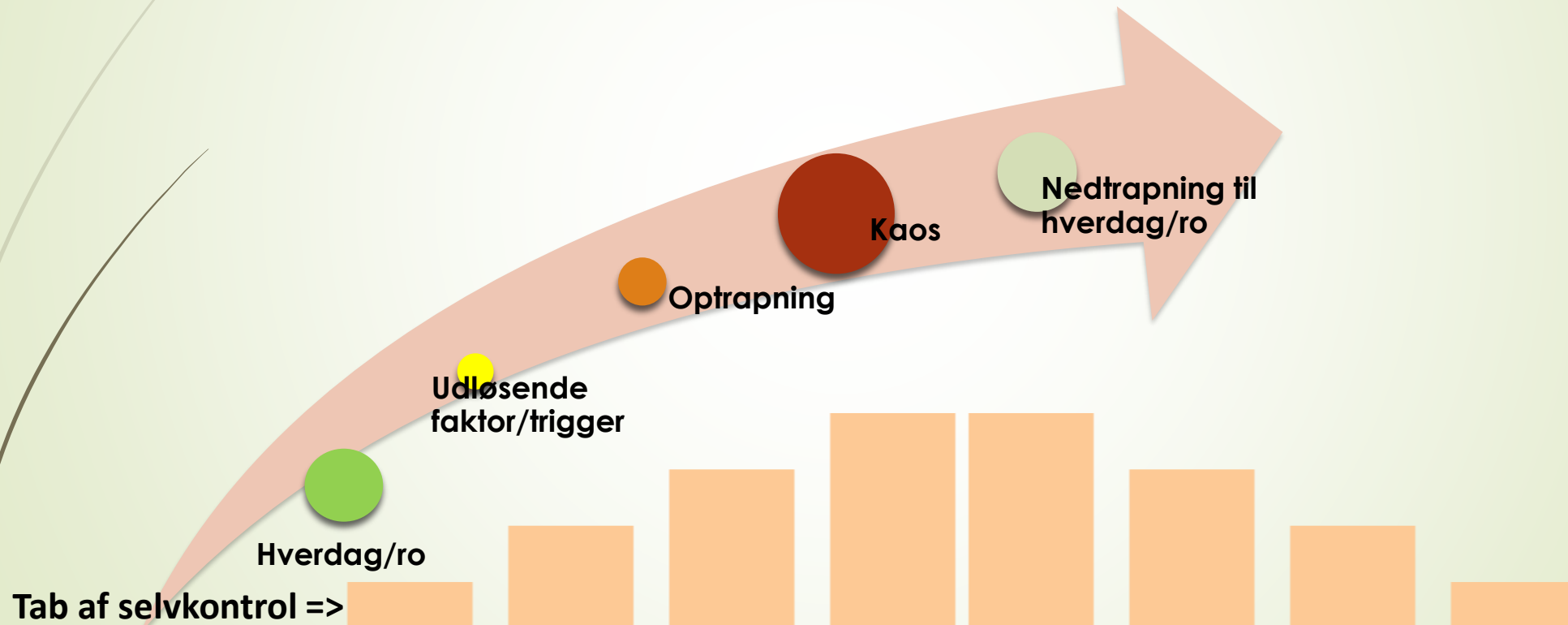
At kunne sige "Pyt" forebygger samtidig følelses- og vredesudbrud.

At have redskaber til at sige pyt er ikke alle børn forundt.

Hvad kan jeg gøre?



Håndtering af vrede - metoder



Undersøgelse af triggere – Ross W. Greene

Analyse af manglende færdigheder og uløste problemer – AMFUP-skema. Bruges af forældre, lærere og pædagoger til at finde de læringsstier, barnet har særlige problemer med.

- Svært ved at håndtere overgangssituationer, at skifte fra én tankegang eller opgave til en anden (kognitiv omstillingsevne).
- Svært ved at mobilisere energi til at arbejde vedholdende med opgaver, der er udfordrende, anstrengende eller kedelige.
- Svært ved at gøre ting i en logisk eller foreskrevet rækkefølge.
- Dårlig tidsfornemmelse.
- Svært ved at reflektere over mange tanker eller ideer samtidigt.
- Svært ved at fastholde fokus på resultatorienteret problemløsning.
- Svært ved at vurdere de sandsynlige udfald eller konsekvenser af handlinger (impulsiv).
- Svært ved at overskue en række løsninger på et problem.
- Svært ved at udtrykke interesser, behov eller tanker i ord.
- Svært ved at forstå, hvad der bliver sagt.
- Svært ved at styre følelsesmæssige reaktioner på frustration og tænke rationelt (evnen til at rumme følelser).
- Kronisk irritabilitet og/eller ængstelse, der i betydeligt omfang hæmmer evnen til at løse problemer.
- Svært ved at se 'gråtoner'. Konkret, bogstavelig, sort-hvid tankegang.
- Svært ved at afvige fra regler, rutiner, oprindelig plan.
- Svært ved at håndtere uforudsigelighed, tvetydighed, usikkerhed, nyt stof.
- Svært ved at forlade en oprindelig idé eller løsning, svært ved at tilpasse sig ændringer i planlægningen eller nye regler, er muligvis stædigt vedholdende eller har tvangstanker.
- Svært ved at tage højde for situationsbestemte faktorer, der kræver, at man ændrer sin handlingsplan.
- Ufleksibel, unøjagtig fortolkning/kognitive forvrængninger eller fordomme (f.eks. "alle er ude efter mig", "ingen kan lide mig", "du giver altid mig skylden", "det er ikke retfærdigt", "jeg er dum", "det lykkes aldrig for mig").
- Svært ved at være opmærksom på og/eller fortolke sociale signaler korrekt, ringe opfattelse af sociale signaler.
- Svært ved at indlede en samtale, komme ind i en gruppe, skabe relationer til andre.
- Svært ved at få opmærksomhed på hensigtsmæssige måder.
- Svært ved at vurdere, hvordan hans adfærd påvirker andre mennesker, ofte overrasket over andres reaktioner på sin opførsel.
- Svært ved at vise empati med andre, værdsætte andres synspunkter eller meninger.
- Svært ved at vurdere, hvordan han fremstår eller opfattes af andre.



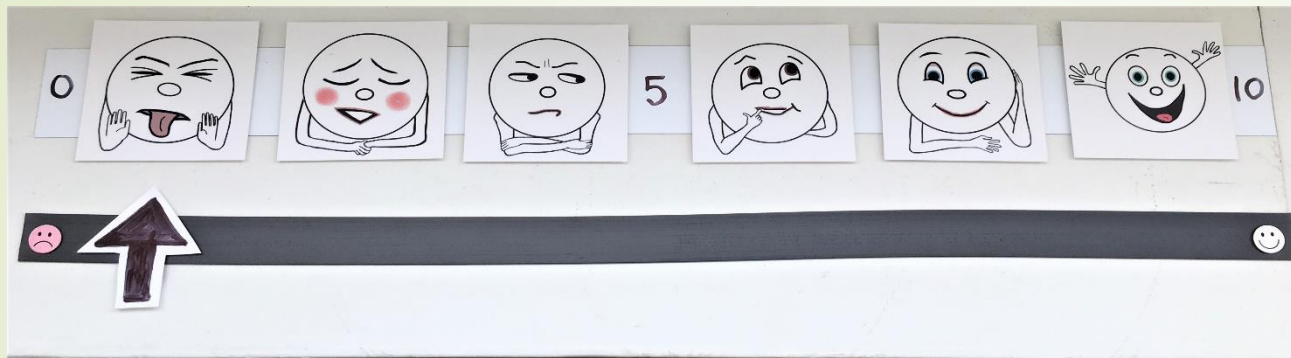
Manglende kompetencer

Hjælpere



<http://www.madambachsforlag.dk/forside>





Fleksibel skala til evaluering af følelser, overholdelse af regler, samspil m.m.



Kortene kan udskiftes med kort der viser elevens mulige strategier eks. v. ved vrede.



Vredesudbrud – og strategier



Plan B – Den voksne og barnet samarbejder

Den voksne og barnet løser problemet proaktivt, i samarbejde, i fredstid.

- Elevsamtale i fredstid. Sig: "Jeg kan se at du bliver vred (frustreret, ked af det, sur....) når du/vi skal _____. Hvad sker der?"
- Vis empati og forståelse. Lyt!
- Fortæl hvorfor adfærden/problemet bekymrer *de voksne*
- Inviter til samarbejde om løsningen = **Eksternalisering.**
- Lyt til barnets løsningsforslag = **Barnets stemme.**
- Perspektiver barnets løsningsforslag = **Lav en social historie.**
- Find en acceptabel model for begge parter. = **Visuel vredeshåndtering.**



Eksternalisering: Lidt om Snigende Pølle...

Den narrative metode – eksternalisering ("flytte ud")

Michael White arbejdede med de sværeste tilfælde af encoprese (ufrivillig afføring) blandt børn:

"Ved et tilfælde, benævnte han afføringen i bukserne som "Sneaky Pooh" – Snigende Pølle. Den havde så at sige sin egen eksistens og havde en effekt på barnets selvfølelse, på forældrene, på relationen mellem barnet og dets forældre, på forældrene indbyrdes, på forældrenes selvfølelse, på forældrenes forhold til resten af familien, til naboer og venner osv. Ja, Snigende Pølle var en værre én, var den."

Med fokus på dette, **fælles** problem, og en eksternalisering af **den "skyldige"**, slap barnet fri og begyndte at samarbejde, om at få snigende pølle til at tage mere hensyn til andre... Og det er nu en verdensudbredt metode, som påvirker alle typer af eksemplarisk praksis.



Eksternalisering i den korte udgave



- Tydelig og konkret besked om, at barn og voksen har et **fælles** problem
- Tydelig og konkret viden om, at **adfærden** er problemet, **ikke barnet**
- **Der skabes en fortælling**, en narrativ udgave af problemet
- **Invitation** til, at deltage i problemets løsning
- **Lydhørhed** overfor barnets forslag
- **Klare aftaler** fastholdt i fysisk form
- **Information** til alle berørte parter



Eksternalisering - Den tredelte hjerne



En 5 årig dreng tegner til vores samtale om den tredelte hjerne. Han får hjælp til vredeshåndtering og er en klog lille fyr.

Han bad mig tegne pilen der går fra den grønne/kloge frontallap og ned til den røde/dumme krybdyrhjerne.

Hans grønne hjerne vil gerne tænke den røde hjerne væk. Derfor har den en tankeboble som pilen starter i.

Jeg hjalp med at tegne hjertet fordi han føler i sit hjerte at den grønne hjerne har ret. Han er ked af det under denne del af samtalen.

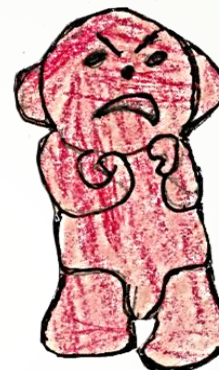
Drengen er voldsomt udfordret af et eksplosivt temperament samt impulsivitet. Han er fuldt ud i stand til at aflæse børns og voksne reaktioner på hans vrede, og føler afmagt fordi han ikke ved hvordan han skal stoppe sig selv.

Eksternalisering af vreden; "Vi to klarer den dumme vrede, sammen" hjalp ham meget hurtigt og øgede hans trivsel betragteligt.

Konkret eksternalisering



"Olsen". Han har mange muskler. Han er stærk og glad. Han kan vinde over hr. Suresen" Dreng på 5 ¼ år har valgt denne figur som sin hjælper mod vreden.



"Hr. Suresen". Han bliver let gal og sur. Han knytter hænderne og er helt rød indeni. Han vil slå og råbe"

Drengen bruger disse to figurer i sit vredeshåndteringsforløb med mig. Han tegner dem selv, efter at jeg har tegnet rundt om to konkrete figurer fra Dansk Psykologisk Forlag, som jeg bruger til at vise børnene hvordan man kan få små hjælpere. Han har selv valgt farver, navne og udsagn.

Alle typer af små figurer kan bruges. Barnets historie bør altid visualiseres.

Eksternalisering: Mød Bo



Face-It kan:

- Bruges til følelsesmæssig spejling
- Bruges til at udtrykke følelser
- Igangsætte en ændring af følelser
- Være med til at skabe bevidsthed omkring og erfaringer med følelsers omskiftelighed
- Anvendes i samtaler og arbejde med enkelte børn og i gruppesammenhænge.
- Bruges til at udtrykke det som nogle gange er svært at sige med ord.
- Være med til at hjælpe børn til at blive bedre til at aflæse andre.
- Hjælpe til at eksternalisere følelser, som kan være svære at rumme.

Barnets evne til at aflæse ansigtsudtryk trænes. Her bruger vi bl.a. små øvelser foran et spejl, plancher fra KAT-kassen og en magnetisk model af et ansigt.

Modellen hedder Bo, og Bos ansigt er udviklet til brug i arbejdet med tanker og følelser, i både børnehave og indskoling, af firmaet FACE:IT.

<http://mererobust.dk/face-it/>

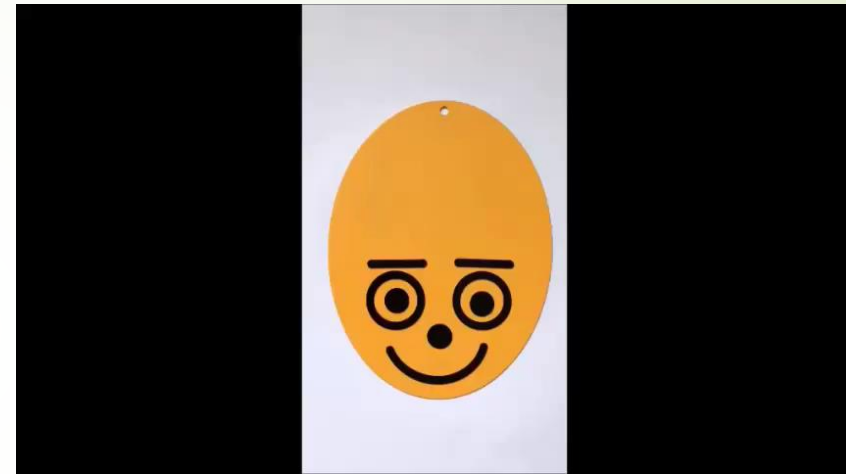
Bo er en magnetisk plade med tilhørende figurer som kan danne ansigtsudtryk. Hvis barnet er lærer at aflæse de mest almindelige ansigtsudtryk er det lettere at stoppe sig selv, når man kan se at andre bliver kede af det.

Bo har en alarmhjerne



Bo har en alarm hjerne

I morgen skal jeg snakke alarmhjerne med en 1. klasse og vil lade Bo står for noget af formidlingen.



Bo har 3 hjerner

Fortæller om den tredelte hjerne med krybdyrhjerne, følehjerne og tænkehjerne.

Følelser og aflæsning



"Han er vred" - stregene over øjnene sat helt bevidst.



Han er glad



se en punktum



Det der på kinden er bare noget den har.

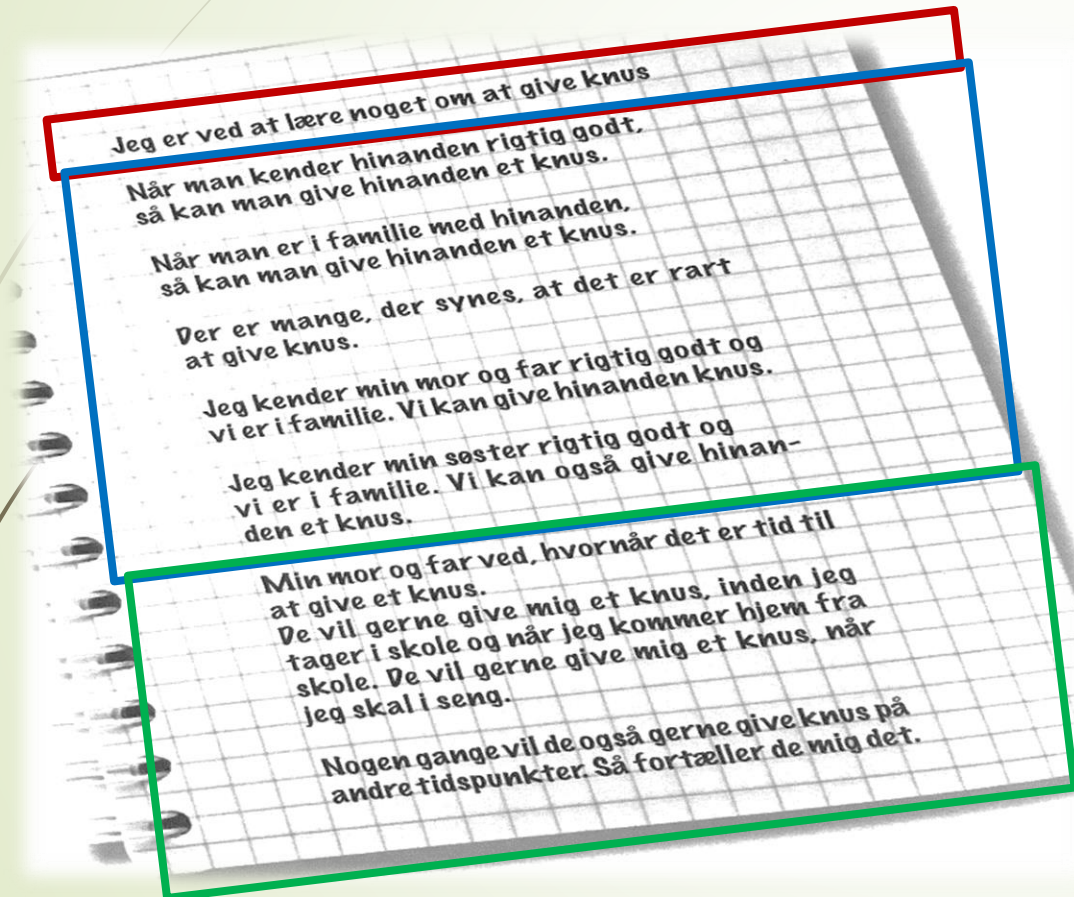
3årig tegner og fortæller om ansigtsudtryk, som han kalder "Punktummer" fra remsen punktum, punktum, komma streg...

Tegningerne er fra en Post-it blok og kan bruges til at øve udtryk foran spejlet, således at barnet også lærer hvordan følelser ser ud.

Elevens værktøjer - eksternalisering



Social historie – Autismebladet nr. 2 - 2017



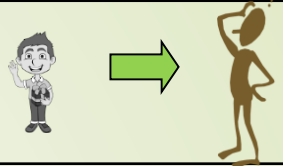


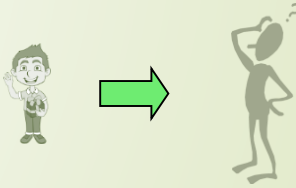

1. En titel som tydeligt definerer historiens emne.

2. En midte der tilføjer detaljer og perspektiverer historiens emne

3. En konklusion der fremhæver og opsummerer informationerne i historien

Historien må aldrig være moraliserende. Den skal formuleres af barnet selv, og indeholder information som giver mening for netop denne elev.

Den sociale historie er en god måde at støtte barnets forståelse af fællesskabets præmisser.

Sociale historier. En model. Fra DCUM			
Generelt	Uddybning	Eksempel	Visualisering
Overskrift/titel	Historien skal have en titel som tydeligt beskriver den valgte situation. Brug gerne fotos af de voksne samt barnet selv!	Peder lærer at gå hen til en voksen, når han bliver irriteret	
Beskrivende sætninger – gerne flere: Der skal være fokus på det, der er relevant, for at præcisere en given situation, så barnet kan indse og forstå problemet.	<ol style="list-style-type: none"> Hvem er med i historien? (Historien er skrevet til ét bestemt barn) Hvad sker der? Hvor foregår det? Hvornår sker det? (Hvilke følelser har barnet i problemsituationen?) 	Jeg hedder Peder. Jeg er 10 år. Jeg bor i Østergade 10 i Silkeborg. Jeg bor sammen med mine forældre og min lillesøster. Sommetider slår jeg Henrik, når jeg er vred og irriteret.	
Perspektiverende sætninger – gerne flere	Beskriver andre personers reaktioner på en situation og forklarer andres følelser og tanker.	Henrik bliver meget ked af det og græder, når jeg slår ham. Han græder, fordi det gør ondt, men også fordi han ikke ved, hvorfor jeg slår. De andre i klassen synes ikke, det er OK, når jeg slår Henrik. Så gider de ikke lege med mig.	
Direktiv sætning – kun én: Fortæller barnet, hvad han/hun kan gøre for at klare den konkrete situation.	Sætningen skrives i positive termer, gerne med udtryk som "jeg kan", "jeg vil", "jeg vil forsøge", "jeg vil prøve på" mv.	Når jeg bliver irriteret eller vred og får lyst til at slå Henrik, vil jeg gå hen til en voksen, så hun kan tale med mig om, hvordan jeg har det.	
Kontrolsætninger: Kontrolsætninger skrives sammen med barnet.	Det er sætninger, der skal fortælle barnet, hvad det får ud af at lære den nye færdighed	Når jeg har lært at gå hen til en voksen, når jeg bliver irriteret, kommer jeg ikke til at slå Henrik. Det betyder, at de andre børn heller ikke vil blive bange for mig. Så kan vi lege sammen – alle sammen.	

Social historie

Jeg hedder Anton og går i 3.y

I skolen skal vi lave opgaver. Hver dag.

Det er ikke alle opgaver i skolen, som er sjove, eller lette.

Når jeg skal lave en opgave, synes jeg sommetider at det er svært/kedeligt/hårdt.

Så siger Røde Plet: "Lad være med at lave den, du er dum, lad vær"

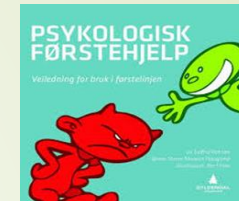
Når jeg lytter til Røde Plet bliver jeg usikker på mig selv, og tør ikke begynde på opgaven. Når Røde Plet bestemmer, glemmer jeg at jeg godt kan lave opgaven. Så bliver jeg ked af det og giver op.

Grønne Abe vil gerne hjælpe mig med at lukke munden på Røde Plet!

Grønne Abe hjælper mig med at:

- ✓ Være mere glad
- ✓ Have en god dag
- ✓ Gå i gang med opgaven
- ✓ Lave opgaven

Når jeg lytter til Grønne Abe, så tror jeg på, at jeg kan!

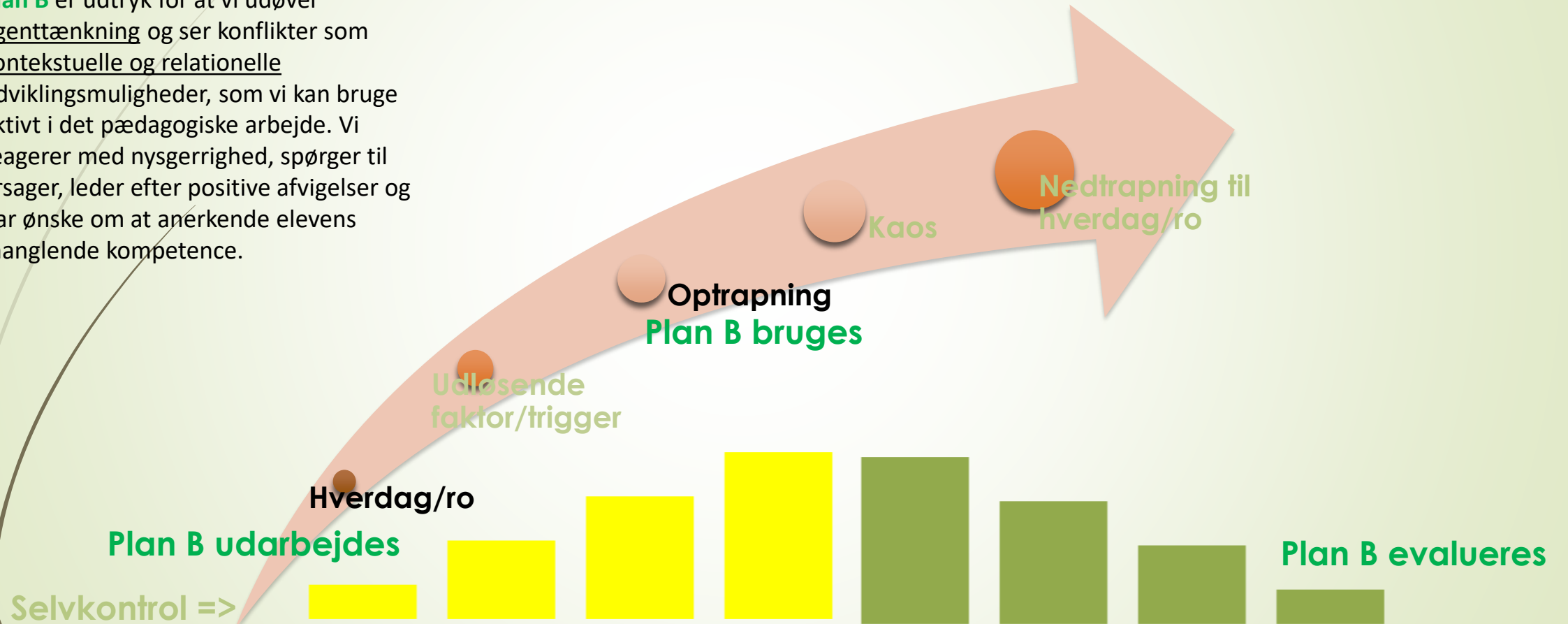


Kaffepause 15 min.



Krisesituation - Brug af plan B

Plan B er udtryk for at vi udøver agenttænkning og ser konflikter som kontekstuelle og relationelle udviklingsmuligheder, som vi kan bruge aktivt i det pædagogiske arbejde. Vi reagerer med nysgerrighed, spørger til årsager, leder efter positive afvigelser og har ønske om at anerkende elevens manglende kompetence.



Stop-tænk-kør

Stop-tænk-kør gives til børn som forældre og skole i samarbejde vurderer har brug for hjælp til at håndtere følelser og vrede. De mindre børn er ikke så reflekterende, som de større. De kan ikke se deres egen adfærd udefra på samme måde som de større børn. Derfor er Stop-tænk-kør anderledes tilrettelagt, idet det understøttes af litteratur om andre børn som har svært ved at takle vrede. I bøgernes verden møder barnet historier om børn på deres egen alder og fortællingerne hjælper med at skabe et godt udgangspunkt for samtale. Fortællingerne er valgt fra en stigende mængde kvalitetslitteratur til børn om følelser og om vredeshåndtering. Under samtalerne tegner vi meget og skriver små historier om at takle følelser, eksempelvis situationer hvor man taber i spil eller er uenige om en leg. Stop-tænk-kør har således ikke et fast indhold. Det tilrettelægges ud fra barnets alder og ud fra de episoder som har udløst beslutningen om at hjælpe barnet. Samtidig er der et øget samarbejde med barnets nære voksne, og hvor det er muligt deltager eksempelvis barnets pædagog i en del af samtalerne. Forældrene inddrages, og der er større fokus på at give barnet direkte voksenhjælp, for eksempel i lege.

Arbejdet med at styre følelser og vrede handler tit om at blive bedre til at sige pyt. Derfor laver barnet måske sin egen "pyt-kasse" eller "pyt-knap" og øver sig i at bruge den i en periode. barnet øver sig også i at mærke kroppens signaler og finde strategier som kan være med til at dæmpe vreden og styrke kontrollen over følelserne. Vi gør meget ud af at bruge en teknik som hedder eksternalisering. Når man eksternaliserer, adskiller man vreden fra barnet. Vi tager så at sige vreden ud af barnet, snakker om den som om den er en ting for sig selv. For eksempel når man normalt taler om at være vred, og siger "Du er vred" så taler vi i stedet om vreden; "Nu driller vreden dig vist igen, hvad kan vi mon gøre ved det?". Dette gør det ofte meget nemmere at håndtere vreden, da barnet ikke føler sig personligt ramt. Når man eksternaliserer, fjerner man barnets følelse af at være forkert og dårlig til at styre sig. Det er altså ikke vreden som er forkert, men måde vreden kommer ud gennem kroppen på. I stedet får barnet en fornemmelse af at vreden er en ting i sig selv, som barnet kan komme til at "vinde over". Dette er det vigtigste mål for forløbet. barnet kommer til at mærke at vi er sammen om at takle vreden og at vi kan gøre noget for at styre den måde som vreden kommer til udtryk på. Følelsen af at vi er sammen om at styre vreden giver barnet tryghed og håb.

Endelig trænes barnets evne til at aflæse ansigtsudtryk. Her bruger vi bl.a. små øvelser foran et spejl, plancher fra KAT-kassen og en magnetisk model af et ansigt. Modellen hedder Bo, og Bos ansigt er udviklet til brug i arbejdet med tanker og følelser, i både børnehave og indskoling, af firmaet FACE:IT. Hvis barnet er god til at aflæse andres følelser er det lettere at stoppe sig selv, når man kan se at andre bliver kede af det. De fleste børn, selv de yngste, har gode forslag til hvordan de kan hjælpe sig selv når de bliver vrede eller kede af det. Vi tager barnets egne forslag alvorligt og hjælper med at sætte dem ind i en lille plan for hvad der er godt at gøre. Ved forløbets afslutning har alle børn derfor lavet deres helt egen strategi til at takle vreden. Og de får hjælp af alle de nære voksne. Vi inddrager forældrene og mødes for at evaluere. Hvis der er behov for et længere forløb, fortsætter vi med at tale med barnet, så længe det giver mening.

Stop-tænk-kør, fra 4-5 år, 0. – 3. klasse

De yngste kan i de fleste tilfælde sagtens forstå tegningen.

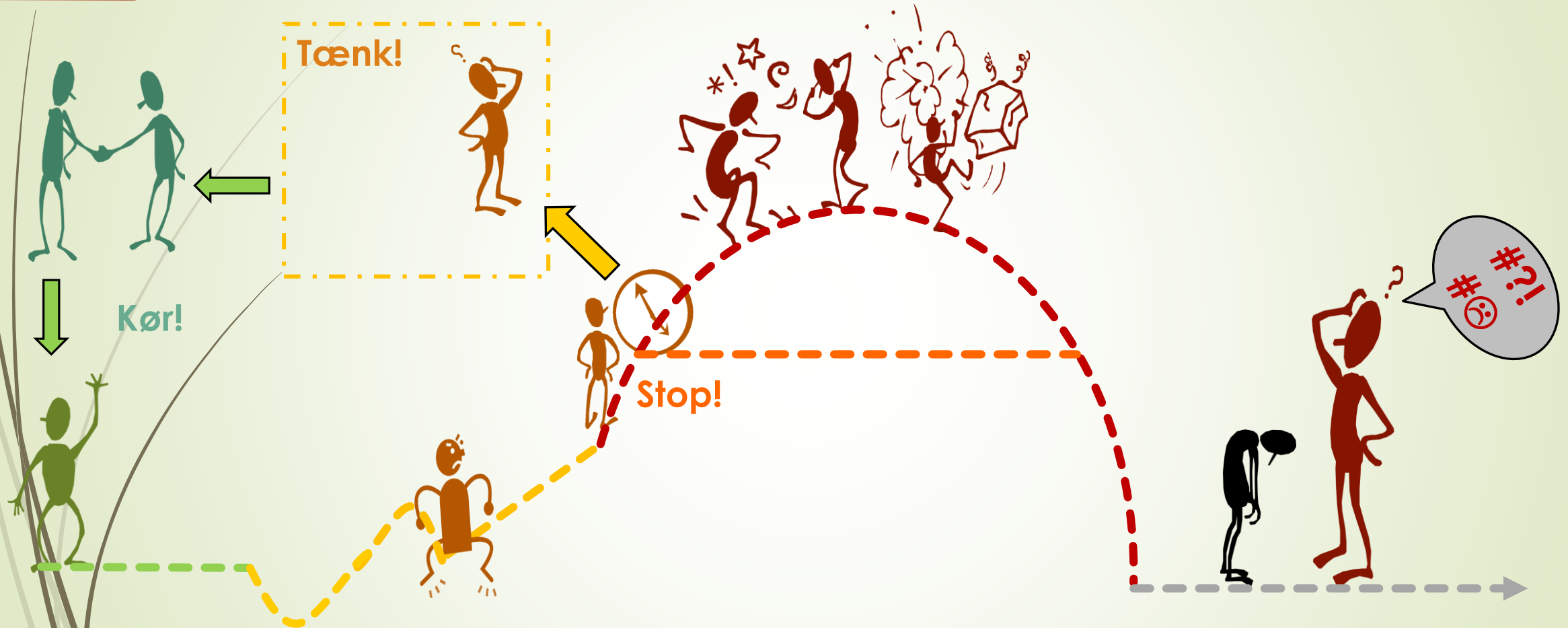
De ser den som en tegneserie og vi taler om den, ud fra hvilken aktuel forståelse barnet viser.

- Tegningen understøttes med billeder som barnet selv vælger.
- Dette suppleres med fortællinger fra bøger om vrede og der snakkes om episoder som barnet husker.
- Altså mere fokus på erfaringer, end fremadrettet adfærd, i første omgang.
- Disse samtaler holdes ca. 3 – 4 gange og varer ikke over 15 – 20 min ad gangen.
- Fokus ligger på eksternalisering og sociale historier.
- Der kan bruges en skumplastmodel af hjernen til at ”spille skurk”, eller vælges tegninger

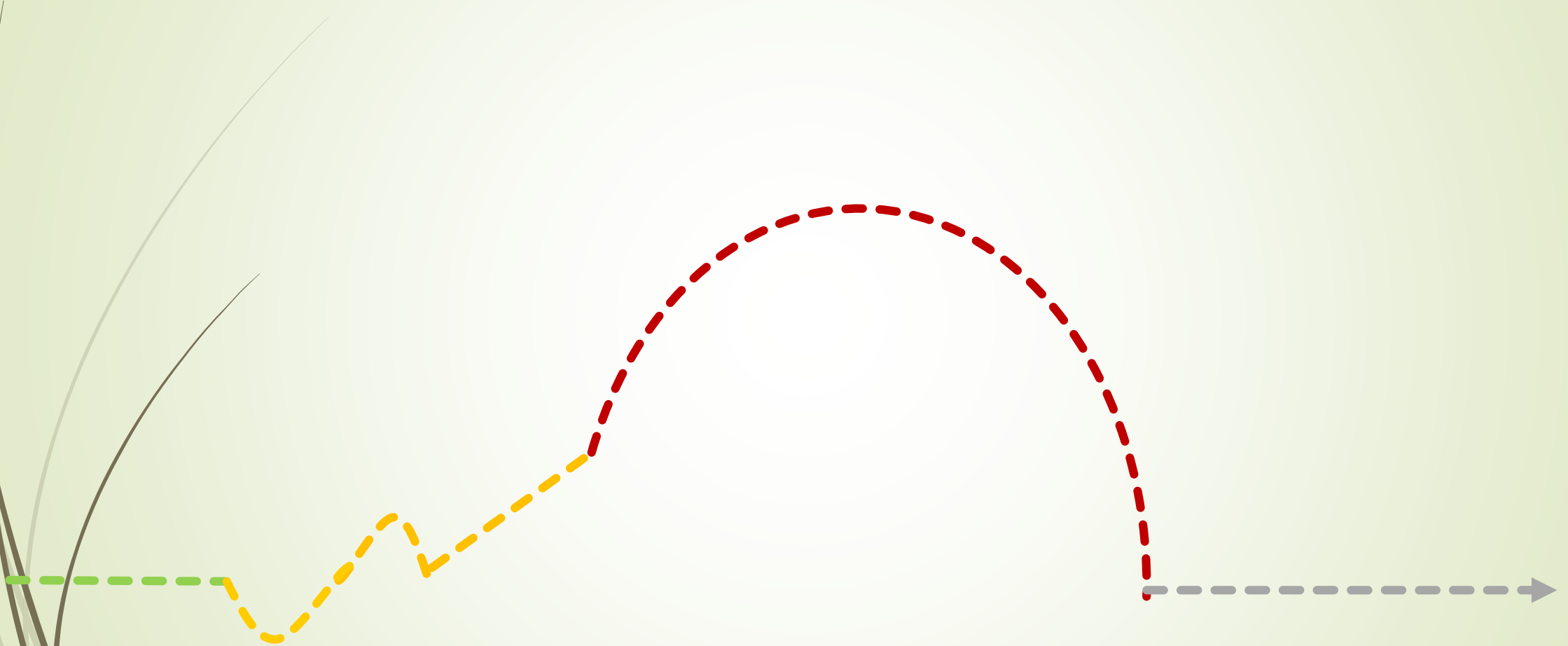
Derefter deles tegningen op som vist herunder, og vi snakker om hvad der sker når det går skidt, og hvad der sker når det går godt.

- Nu er barnet klar til at vælge en strategi.
- Barnet vælger selv om det skal være et trafiklys eller en stop tænk kør model og vi sætter så en model op, som giver mening og gerne med barnets egne tegninger.
- Der evalueres ugentligt i ca. 5 uger, hvor varigheden er max 10 – 15 minutter.

Grundlaget

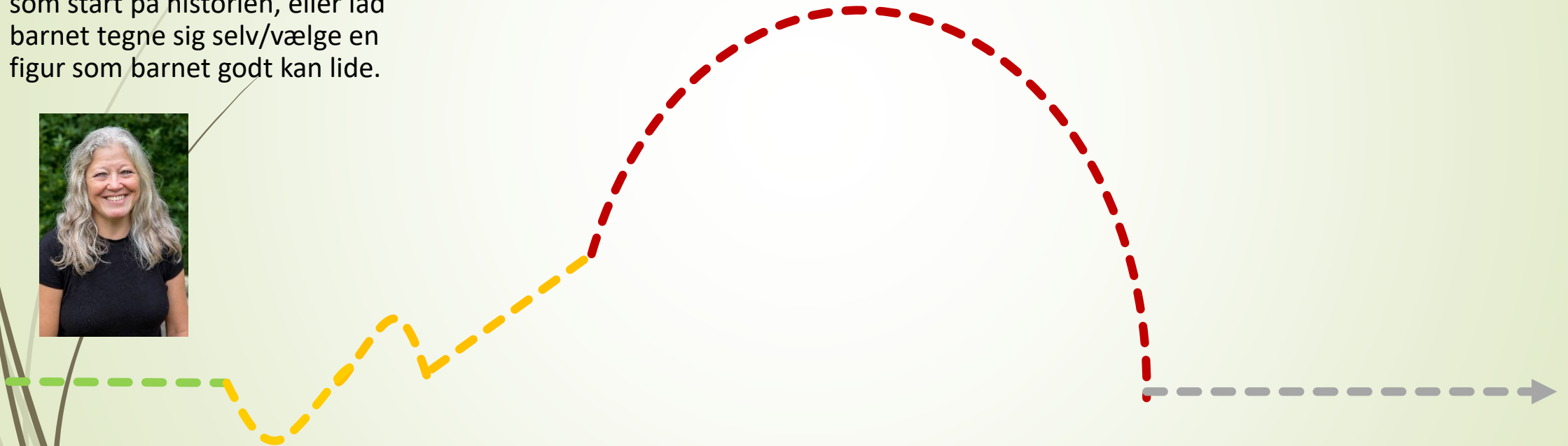


At skabe den sociale historie



At skabe den sociale historie

Vælg gerne et foto af barnet selv som start på historien, eller lad barnet tegne sig selv/vælge en figur som barnet godt kan lide.



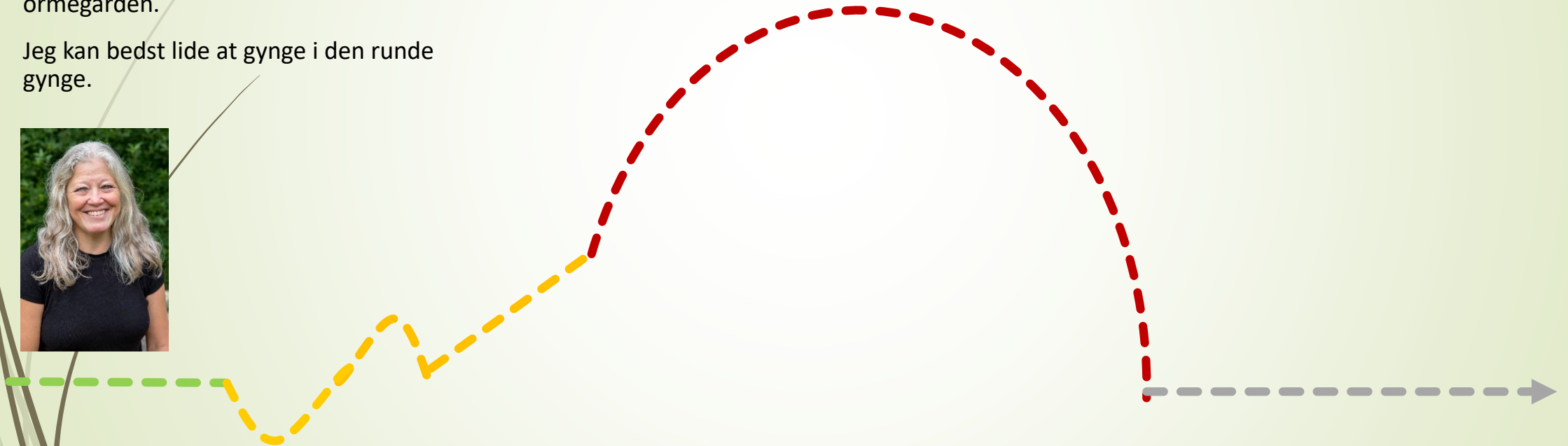
At skabe den sociale historie - indledningen

Helle lære at styre vreden

Mit navn er Helle og jeg går i 0.a på Møllevangskolen.

Når vi har frikvarter skal vi lege ude i ormegården.

Jeg kan bedst lide at gynge i den runde gyng.



At skabe den sociale historie

Helle lære at styre vreden

Mit navn er Helle og jeg går i 1.a på Møllevangskolen.

Når vi har frikvarter skal vi lege ude i ormegården.

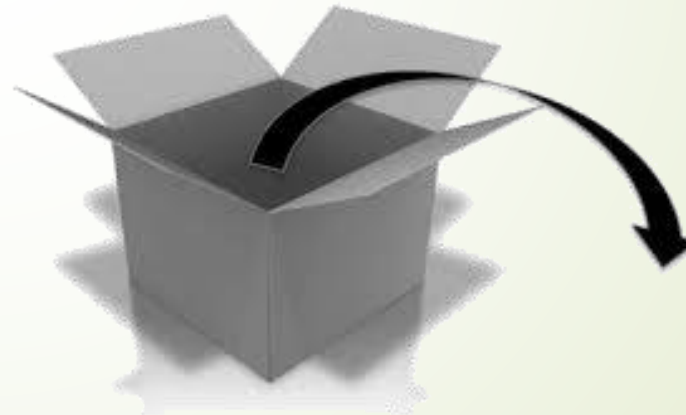
Jeg kan bedst lide at gynge i den runde gyng.



Hvis et andet barn får den runde gyng før mig kan jeg ikke gyng. Så bliver min hjerne fuld af vrede, sorte tanker.

De sorte tanker

Vælg foto, figur eller tegn selv



De sorte tanker

Tal med barnet om kroppens signaler, og om, at det er muligt, at lære, at standse krybdyrhjernen, før den får overtaget og bestemmer over ens adfærd:

Hjernen har tre dele, en meget gammel del, krybdyrhjernen (som vi deler med næsten alle jordens firbenede dyr), følelshjernen (som pattedyr har), og den nye hjerne (som kun mennesket har). Den nye hjerne er meget fornuftig, den ved hvad der er godt eller skidt at gøre, den tænker logisk og den kender regler for hensigtsmæssig opførsel.

Følelshjernen gemmer vores følelser og gode, samt dårlige erfaringer. Den hjælper også den nye hjerne med at tænke, men den har sværere ved at styre sig, især hvis man er barn, hvor hjernen ikke er helt færdig endnu.

Krybdyrhjernen er lidt "dum". Den tænker ikke på hvad der er smart at gøre, den reagerer bare, fordi dens opgave er at holde os i live; krybdyrhjernen angriber hvis vi bliver truet eller er i fare, flygter hvis fjenden er for stærk, eller sørge for at vi gemme os/står helt stille hvis vi ikke kan nå at flygte. Krybdyrhjernen kan ikke rigtig bruge sprog, den kan ikke rigtig forstå sprog og den kan ikke huske, at man kan få ballade for at angribe. Den angriber, fordi den tror at det er nødvendigt.

Når krybdyrhjernen tager over, er det meget svært at styre sig selv, den får os til at gøre ting, som vi godt ved var usmarte, men den er ikke til at standse hvis den først er blevet vækket. Og det er den, som sætter temperamentsbomben i gang. Derfor skal man lære tegnene fra kroppen at kende, så man ikke lader krybdyrhjernen bestemme.

Gry Bastiansen: Børn med eksplosiv adfærd

De sorte tanker – Den sorte boks

Tal med barnet hvordan sorte tanker opstår.

Når hjernen bliver meget stresset, føler sig truet og bliver vred, kan der ske det, at den del af hjernen som beskytter os og sørger for vores overlevelse, krybdyrhjernen, overtager styringen. Hvis krybdyrhjernen får lov til at styre, er det rigtig svært at tænke og at huske regler og rigtig opførsel. Krybdyrhjernen er ligeglad med regler, den vil bare sørge for at du overlever og den tænker ikke på hvad der sker bagefter. Samtidig kan der ske det, at din hukommelse næsten slukker, så du har svært ved at huske hvad der skete, når du ikke er vred mere. Dette er helt normalt, men meget træls, når du skal svare på en masse spørgsmål og hjælpe med at forklare hvorfor det gik galt. Sommetider tror du ikke helt på at det faktisk var dig der gjorde det? Men det er fordi krybdyrhjernen har bestemt over dig.

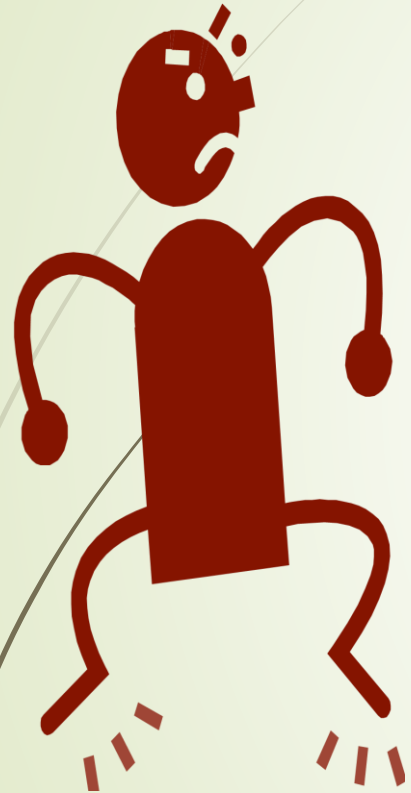
Krybdyrhjernen slukker altså for hjernens fornuftige pilot, og fokuserer kun på én af tre muligheder:

- Angribe
- Flygte
- Gemme sig



Krybdyrhjernen er ikke fornuftig og den kan ikke nå at tænke over hvad der sker bagefter.

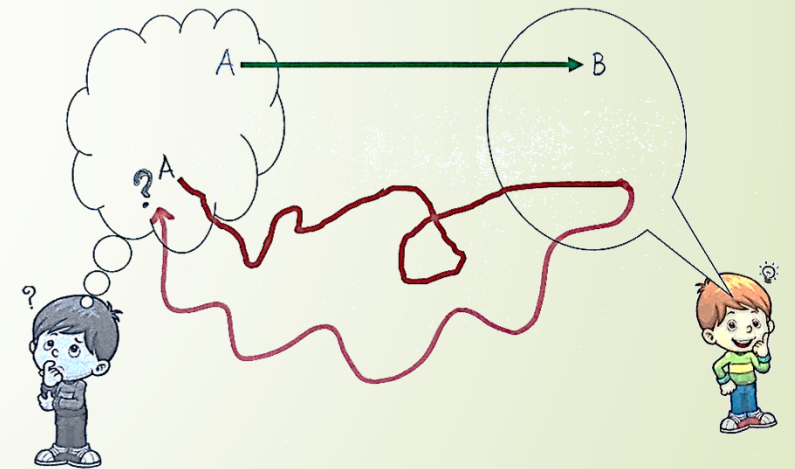
Hvad kan gøre dig vred?



Hjernen er vred



Hvordan kan du mærke vreden?
Skriv eller tegn!

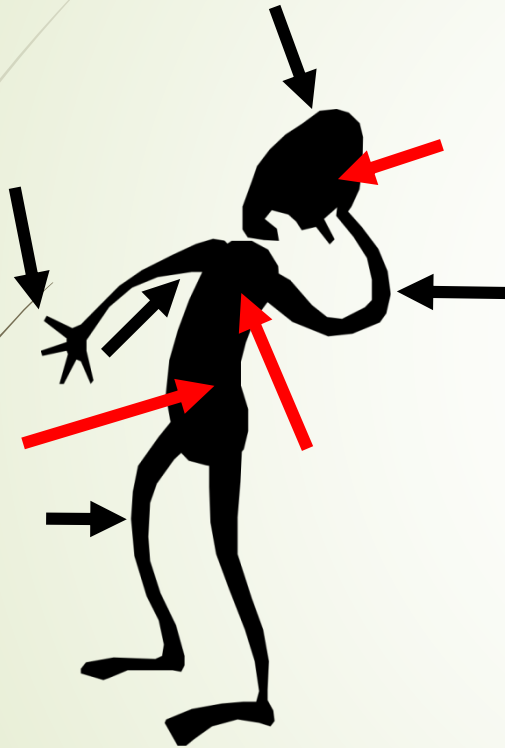


Vreden i kroppen

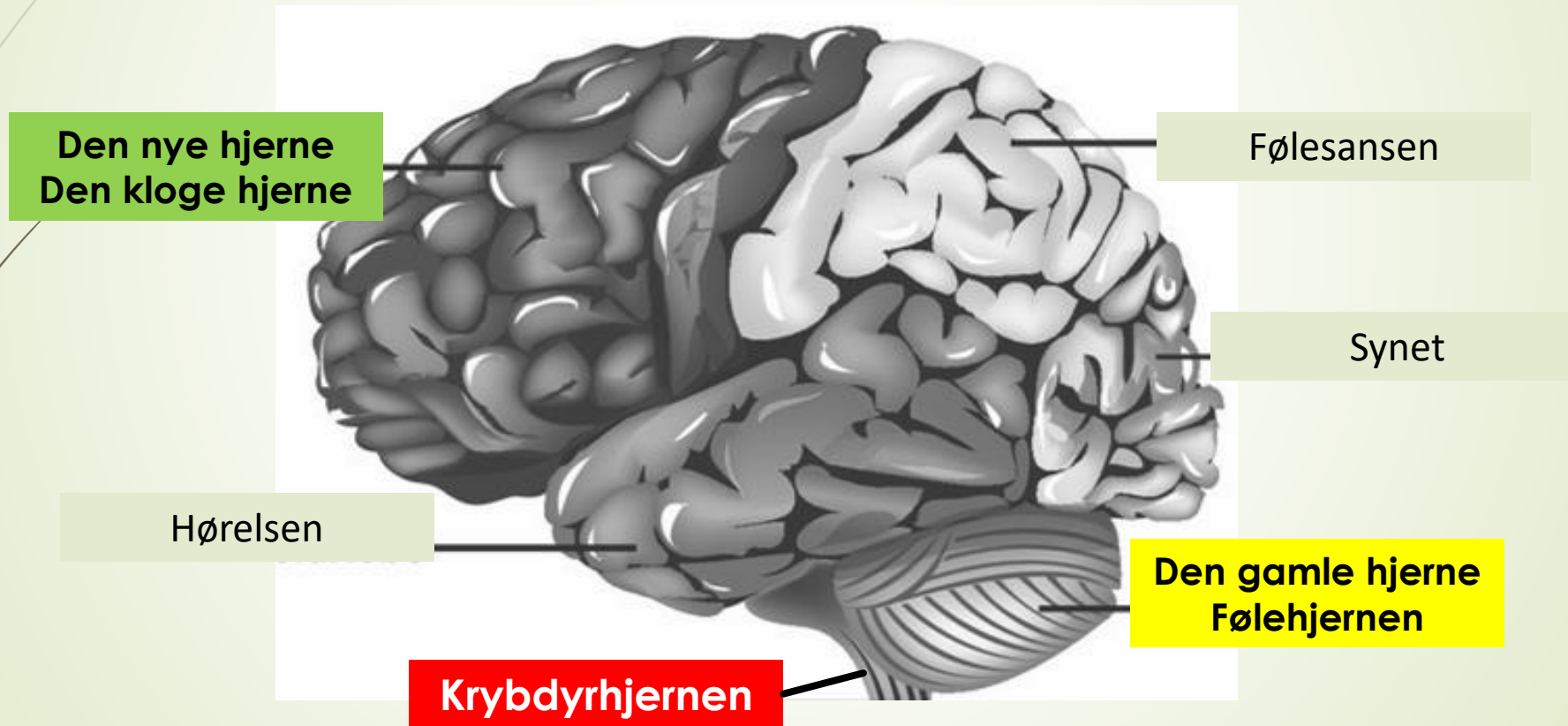


**Tal med barnet om kroppens reaktioner.
Det kan jeg mærke i min krop lige før jeg bliver meget vred:**

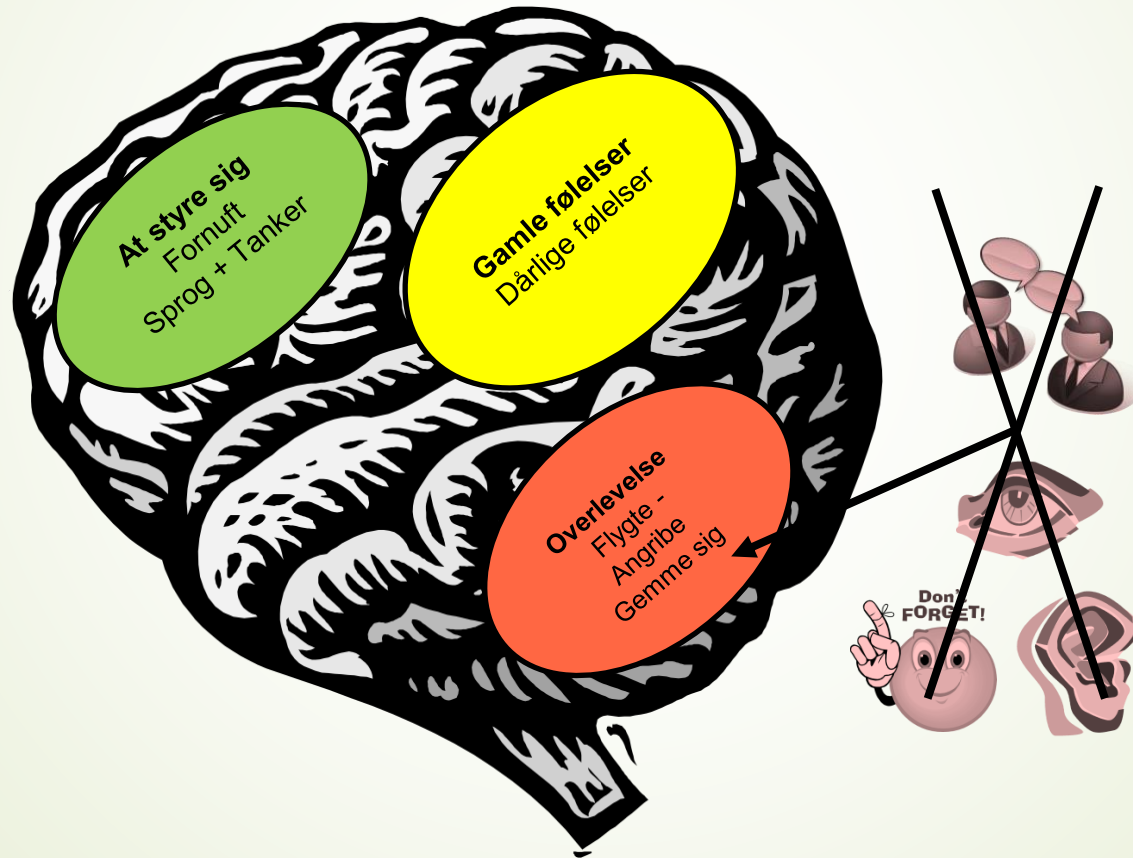
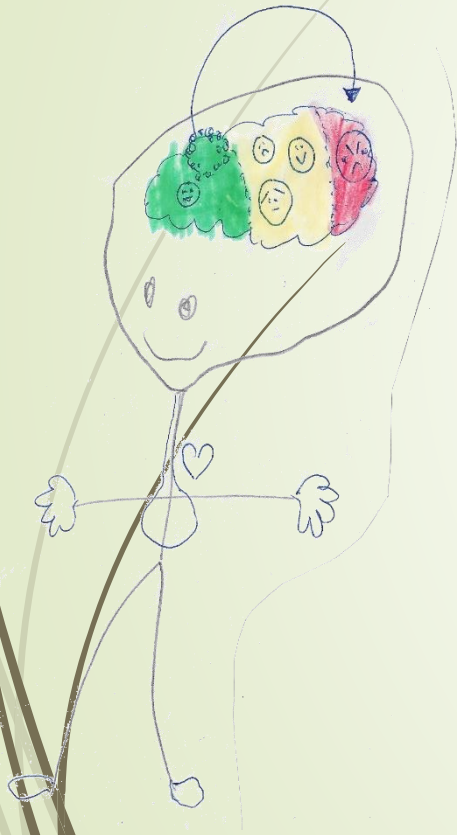
Tænk på, når du bliver rigtig vred. Kan du huske, om du kan mærke noget i din krop, som fx hjertet, der slår hurtigt, hænder der knytter sig sammen, ondt i maven, sved, tårer, svag i knæene, gåsehud eller andre ting, der kan ske i kroppen? Skriv her:



Sorte tanker og sorte bokse i hjernen



Den tredelte hjerne



At skabe den sociale historie

Helle lære at styre vreden

Mit navn er Helle og jeg går i 1.a på Møllevangskolen.

Når vi har frikvarter skal vi lege ude i ormegården.

Jeg kan bedst lide at gynge i den runde gyng.

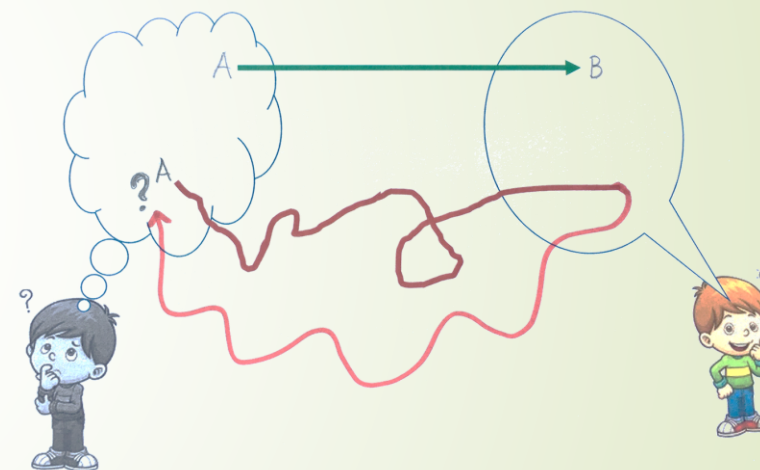


Når min hjerne bliver fuld af vrede, sorte tanker kommer jeg tit til at slå eller sparke.

Hvis et andet barn får den runde gyng før mig kan jeg ikke gyng. Så bliver min hjerne fuld af vrede, sorte tanker.

Hjernen er vred

Hvordan kan du mærke vreden? Skriv eller tegn!





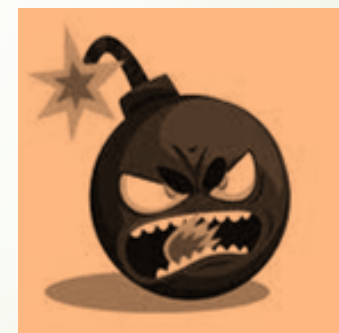
Hvordan ser din vrede ud?

Vælg foto, figur eller tegn selv



Hvordan ser din vrede ud?

Vælg foto, figur eller tegn selv



Hvordan ser din vrede ud?

Vælg foto, figur eller tegn selv



At skabe den sociale historie

Helle lære at styre vreden

Mit navn er Helle og jeg går i 1.a på Møllevangskolen.

Når vi har frikvarter skal vi lege ude i ormegården.

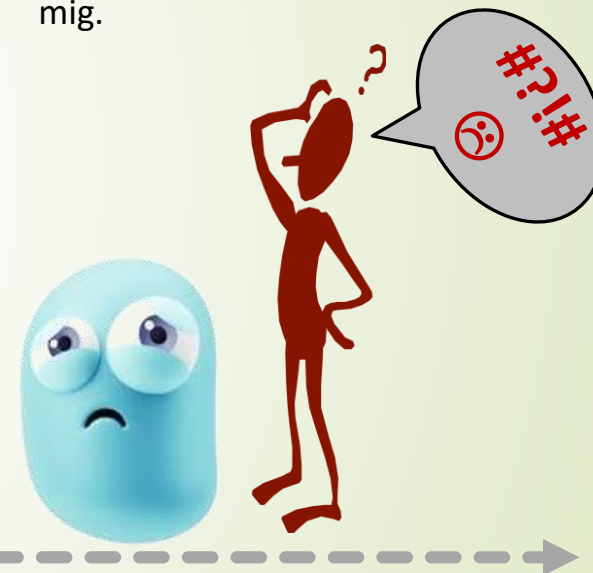
Jeg kan bedst lide at gynge i den runde gyng.



Når min hjerne bliver fuld af vrede, sorte tanker kommer jeg tit til at slå eller sparke.

Hvis et andet barn får den runde gyng før mig kan jeg ikke gyng. Så bliver min hjerne fuld af vrede, sorte tanker.

Hvis jeg slår eller sparker bliver de andre børn kede af det og græder. Så skælder de voksne ud og er vrede på mig.



Når jeg får skæld ud bliver jeg ked af det.

Hvordan ser du ud når du får skæld ud?

Vælg foto, figur eller tegn selv



Farten på din vrede

Tiden lige før, det går galt.

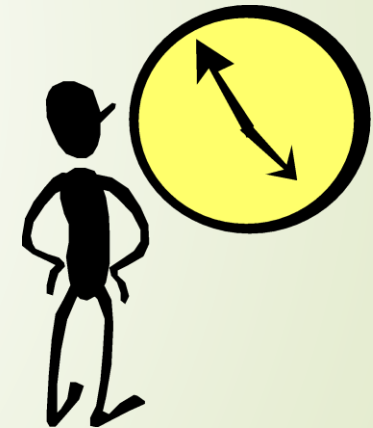
Hvor lang tid har du til eksplosionen kommer?:

- 2 sekunder?
- 30 sekunder?
- 1 minut?
- 5 minutter?

Det er meget vigtigt at tænke over hvor hurtigt du bliver vred.

Hvis det er meget hurtigt skal du skynde dig mere for at hjælpe dig selv.

Jeg har: _____

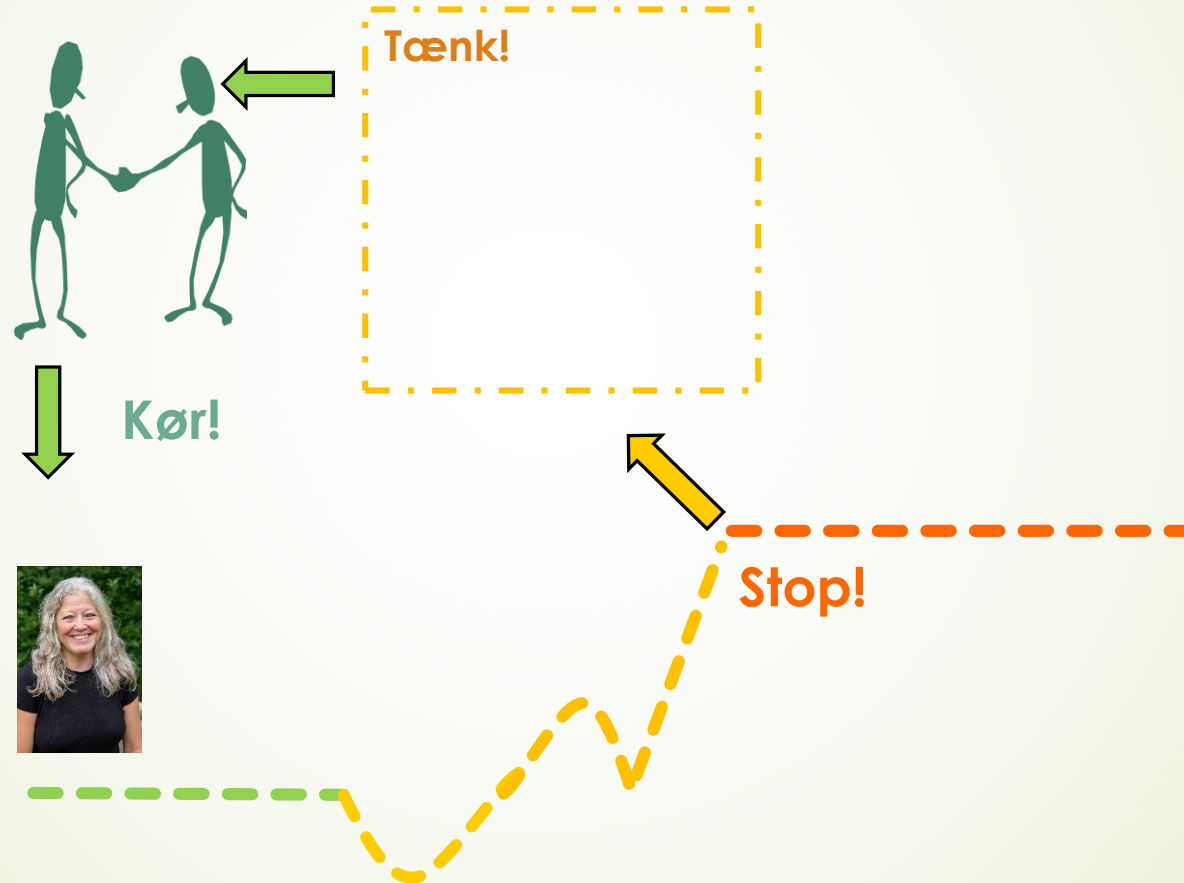


Hvordan ser du ud når du stopper?

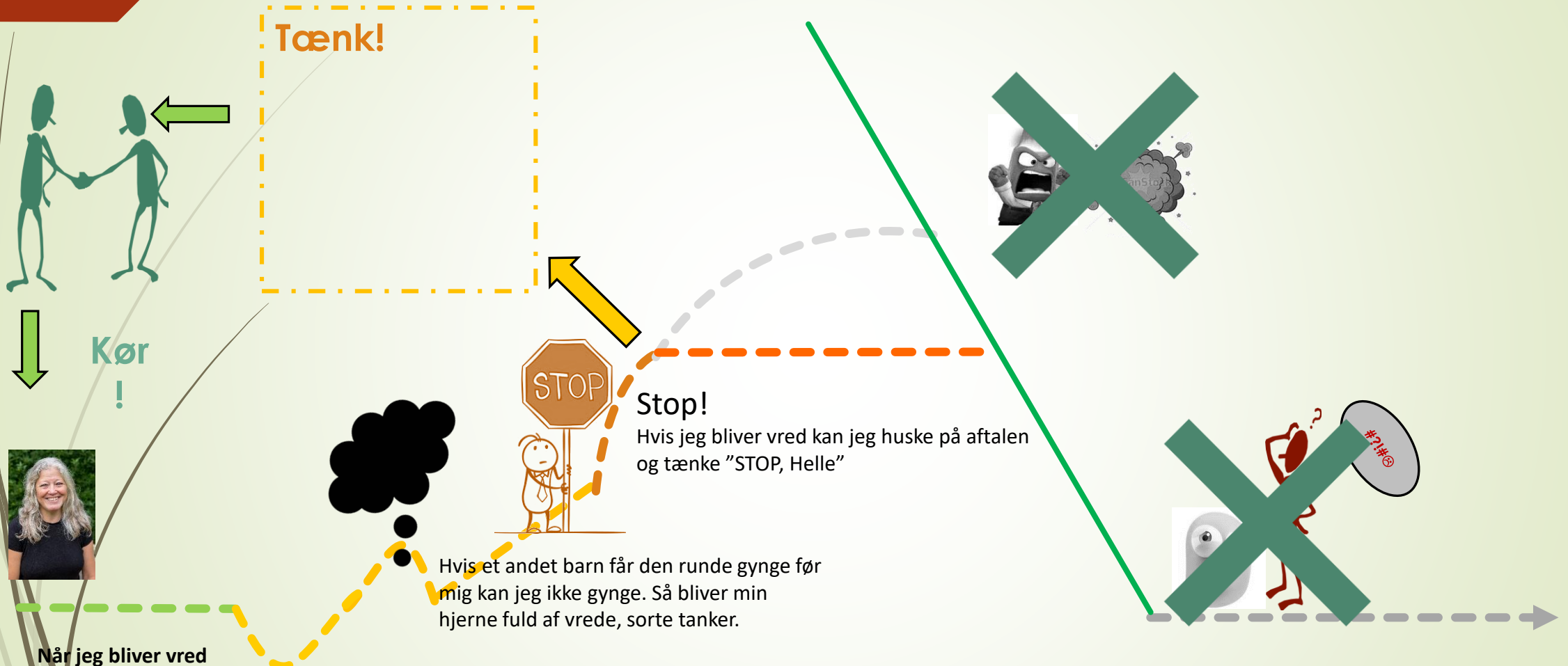
Vælg foto, figur eller tegn selv



Når jeg tænker mig om



Vrede eller redde?

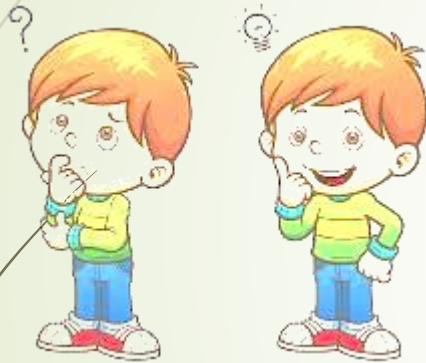


Når jeg bliver vred

Mit navn er Helle og jeg går i 1.a på Møllevangskolen.
Når vi har frikvarter skal vi lege ude i ormegården.
Jeg kan bedst lide at gynges i den runde gynges.

Hvordan ser du ud når du tænker dig om?

Vælg foto, figur eller tegn selv

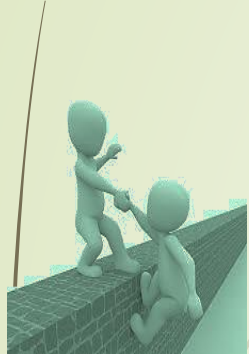


Vrede eller redde?



Tænk!

Når jeg tænker mig om, går jeg hen til den gule bænk og tager en pause. Når jeg sidder på den gule bænk kan jeg mærke at de vrede, sorte tanker går væk.



Kør!

Når de vrede tanker er væk, kan jeg gå hen til Tine eller Annemette. De hjælper mig med at løse problemet. Når jeg ikke slår eller sparker vil de andre børn gerne dele gyngen med mig.



Stop!

Hvis jeg bliver vred skal jeg huske aftalen og tænke "STOP, Helle"

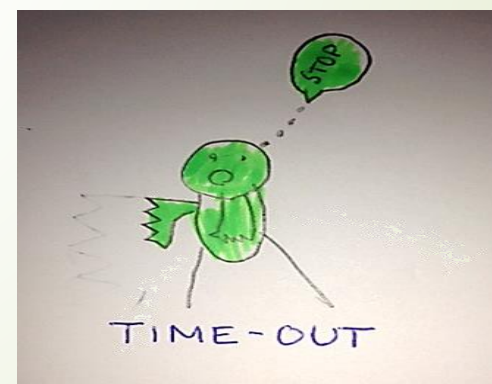


Tag gerne fotos af barnet sammen med de relevante voksne. Jo mere konkret, des bedre.



Hvordan ser du ud når du er klar igen?

Vælg foto, figur eller tegn selv



Helles sociale historie

Helle lære at styre vreden

Mit navn er Helle og jeg går i 1.a på Møllevangskolen.

Når vi har frikvarter, skal vi lege ude i ormegården. Jeg kan bedst lide at gynge i den runde gyng.

Hvis et andet barn får den runde gyng først, kan jeg ikke gyng. Så bliver min hjerne fuld af vrede, sorte tanker.

Når min hjerne bliver fuld af vrede, sorte tanker kommer jeg tit til at slå eller sparke.

Hvis jeg slår eller sparker bliver de andre børn kede af det og græder. Så skælder de voksne ud og er vrede på mig.

Når jeg får skæld ud bliver jeg ked af det.



Stop!
Når jeg bliver vred
skal jeg huske aftalen
og tænke
"STOP nu, Helle"



Tænk!

Når jeg tænker mig om, går
jeg hen til den gule bænk
og tager en pause.

Når jeg sidder på den gule
bænk kan jeg mærke at de
vrede, sorte tanker går
væk.



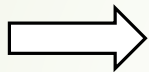
Kør!

Når de vrede tanker er væk, kan
jeg gå hen til Tine eller
Annemette. De hjælper mig med
at løse problemet.

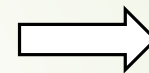
Når jeg ikke slår eller sparker vil
de andre børn gerne dele gyngen
med mig.

Min "Stop-tænk-kør" model

STOP!



Tænk!

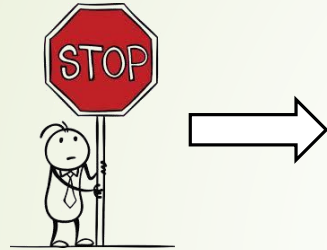


Kør



Helles "Stop-tænk-kør" model

STOP!



Når jeg bliver vred skal jeg huske aftalen og tænke "STOP nu, Helle"

Tænk!



Når jeg tænker mig om, går jeg hen til den gule bænk og tager en pause.

Når jeg sidder på den gule bænk kan jeg mærke at de vrede, sorte tanker går væk.

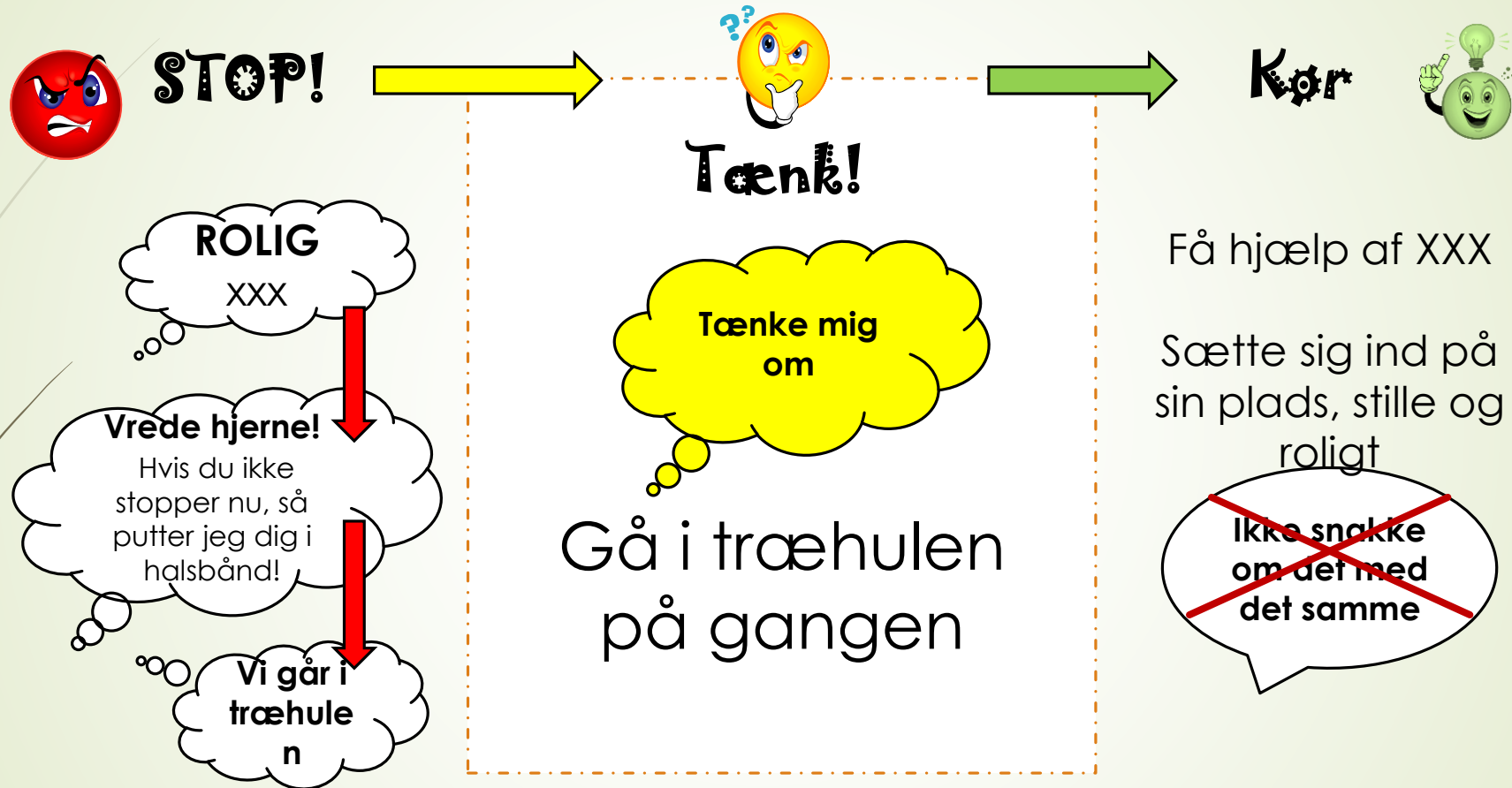
Kør



Når de vrede tanker er væk, kan jeg gå hen til Tine eller Annemette. De hjælper mig med at løse problemet.

Når jeg ikke slår eller sparker vil de andre børn dele gyngen med mig.

"Stop-tænk-kør" model

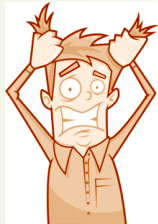


Øve-uger: 51 – 1 – 2 – 3 – 4

Underskrift:

Alexanders "Stop-tænk-kør"


STOP!



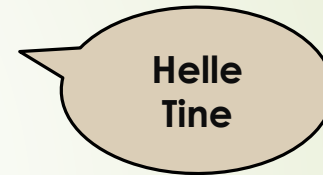

Tænk!



5 - 10 
SFO



Kør

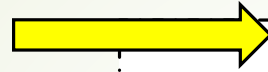


Øve-uger: 17 - 18 - 19 - **20 + Helle** - 21 - 22 - 23 - **24 + Helle**

Cecilies "Stop-tænk-kør" model



Armene vil slå små spjæt



Tænk!



**Hvis jer er i Ormegården eller
hvis jeg er i skolegården:**
Gå til torvet på Vestfløjen

Hvis jeg er ved Tarzanbanen:
Find en voksen



Kør



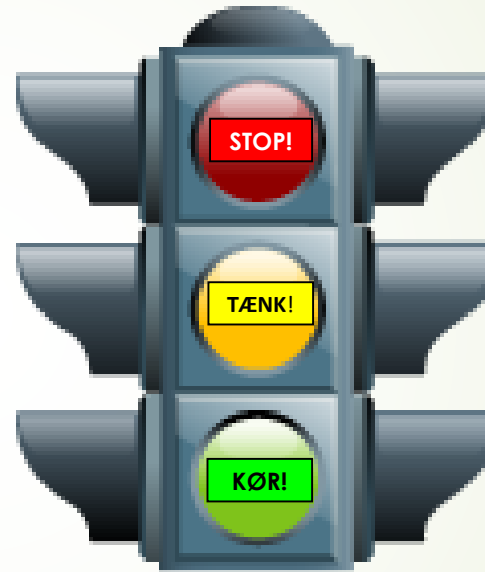
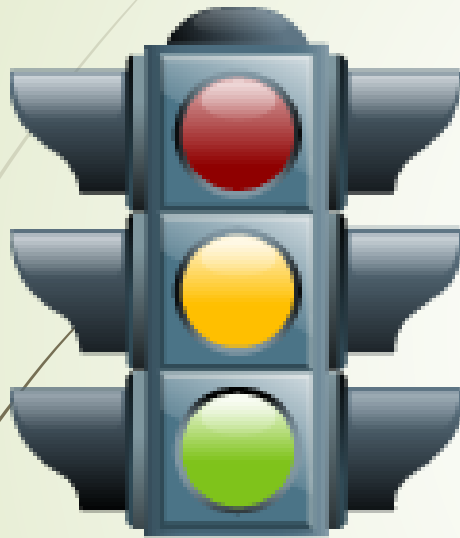
Sætte mig ind på min
plads, i klassen. En
voksen må låse op.

Bruge min leopardbog.

Jeg kan snakke me:
Torben

Øve-uger: 13 – 15 – 16 – 17 – 18 Underskrift:

Jakobs trafiklys



Sige STOP!

STOP!



Tage
klogehjernen
med og gå væk

TÆNK!



Sige det til en
voksen






KØR!


Følelser er meget ofte hurtigere end fornuften. Lad barnet øve sig i, at standse op og tænke, før han vælger en handling.

Tegn et trafiklys og lad barnet komme med konkrete forslag til, hvordan man kan stoppe, hvad der er godt at gøre mens man tænker, og hvad barnet gerne vil gøre bagefter. Tegn og skriv i en visuel udgave af barnets eget trafiklys.

Særlig Plan B

Hvis vreden er meget udtalt – og hvis det er svært at få aftaler fra vredeshåndteringen til at fungere, kan en visuel plan som denne, nogen gange være bedre. Den vises til barnet ved øget frustration, og minder tydeligt barnet om konsekvenserne af en ikke-styret vrede.

				
Alexander er i klassen	Alexander har et godt frikvarter	Alexander er i klassen	Alexander har det godt i SFO	Alexander er i SFO

Plan B				
				
Alexander slår	STOP!	Alexander kan ikke være med	De voksne ringer til Lars og til mor	Alexander mister sin SFO tid

I situationen har man de to planer i mindre format, én i hver hånd, og lader barnet pege på hvilken plan han vælge, lige nu. Dermed *reducerer man sproget maksimalt, anerkender barnets valg og minder samtidig om konsekvensen/aftalen*. Dette virker overordentligt godt for nogle børn.

Særlig Plan B

Plan B - Hjælp når det er svært						
						
Marcus kan ikke følge reglerne i klassen	Plan A og plan B vises til Marcus. Han vælger plan	Marcus får en pause, ude på bænken, med Pokemon-kort	Marcus prøver igen at følge reglerne i klassen	Marcus kan ikke følge reglerne i klassen	De voksne ringer til kontoret, og kontoret ringer til mor	Mor henter Marcus. Marcus mister sin SFO tid

Særlig Plan B

Plan



Helle
er i klassen



Helle
følger reglerne
i klassen



Helle
har det godt
i klassen

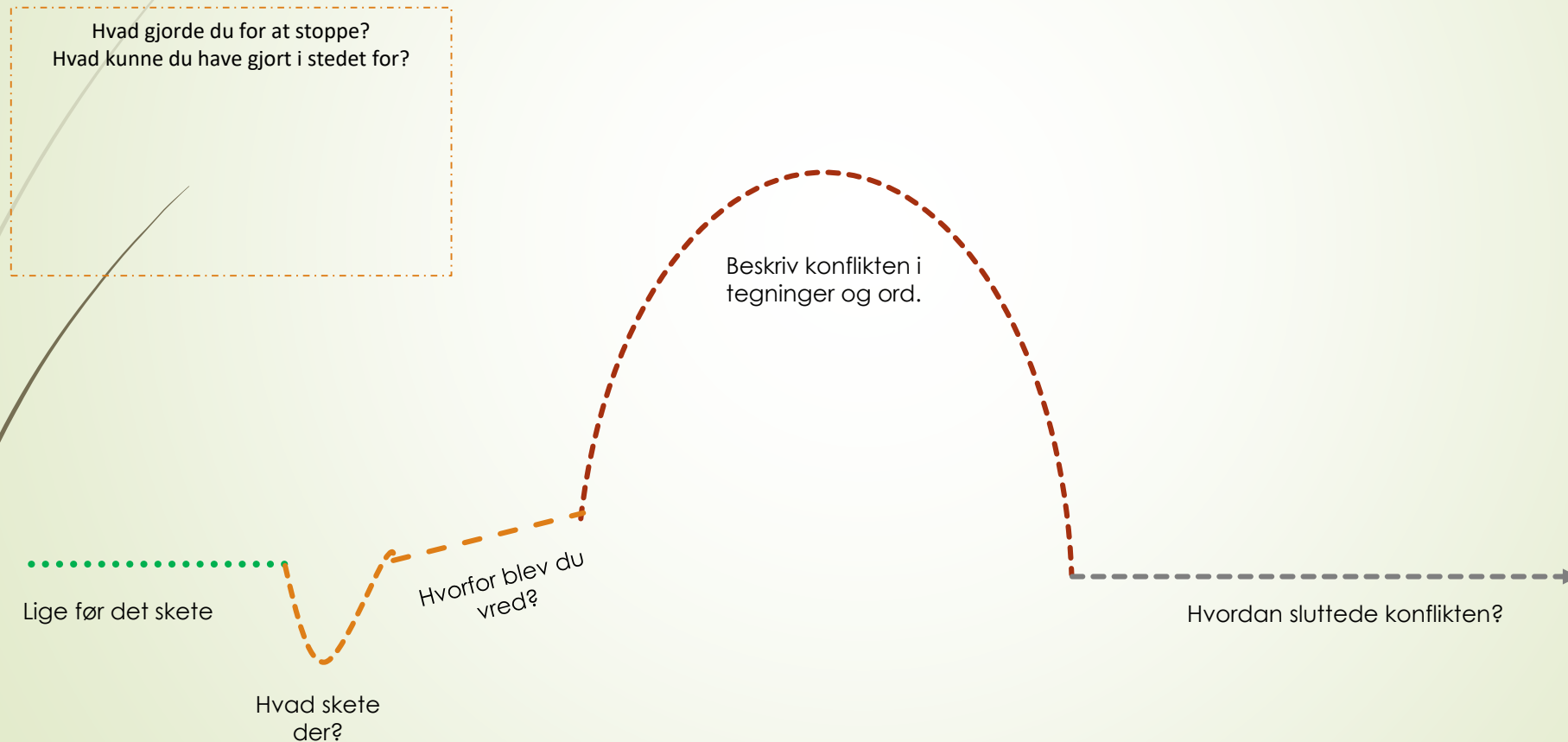
Særlig Plan B

Plan B				
				
Helle slår, spytter eller sparker	Helle kan ikke være med	De voksne ringer til kontoret	Helle sidder på kontoret til de voksne henter hende	De voksne giver mor og far besked, bagefter

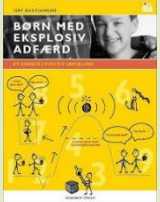
Til de voksne på kontoret: På kontoret skal Helle bare sidde lige så stille og falde ned.
Ingen nærmere snak, da det af erfaring kan bidrage til hendes frustration.

Efterbehandling af episoder

Den tomme tegning kan bruges til at beskrive forløbet af konflikter som er gået galt. Her virker tegningen som en narrativ model.



Genstartsprocedure



Hvad udløser genstart?

For hvem? Elever der har slået.

Målgruppe 4.-9. kl., men vi arbejder på alle klassetrin.

Proceduren

A: Eleven bliver sendt hjem - klubben bliver kontaktet.
Forældrene orienteres

B: Forældre og elev møder til samtale på skolen efter Karantænen, til en genstartssamtale.

Deltagere: Eleven, den voksne, der har været med + en leder
Her fortælles om genstartskurset og dato for start.
Det er obligatorisk.

1. lektion

Indlednings samtale på neutral grund, faste samtalepunkter, der skal med for at få oplysninger om eleven. 1 -2 dage efter episoden skal samtalen være afholdt.

2. (og 3.) Lektion

Termometer/ hvordan mærker du vreden?
Eleven "tømmer rygsækken"
Eksternalisering af bomben

(3.) + 4. Lektion

Hvornår har eleven muligheden for at ændre sin handling?

Redskaber, stilladser, værktøj - hvad passer den enkelte.

Vi skal hjælpe eleven med at finde en løsning. Og et fremadrettet handlingsgrundlag. Her beslutes det, hvilken strategi eleven vælger og der laves en visuel udgave af elevens strategi.

5. lektion

Så skal eleven ud at øve...der gives info til team, (klassen) forældre.

Hvis man mærker fremskridt, så husk at ringe hjem. Teamet får en skriftlig tilbagemelding (fælles skabelon til tilbagemelding).

Opfølgende samtale efter en uge.

6. lektion

Opfølgende samtale 14 dage efter.

Kort samtale hvor én fra teamet også deltager.

7. lektion

Afsluttende samtale efter en måned.

Genstart for eleven med særlige behov?

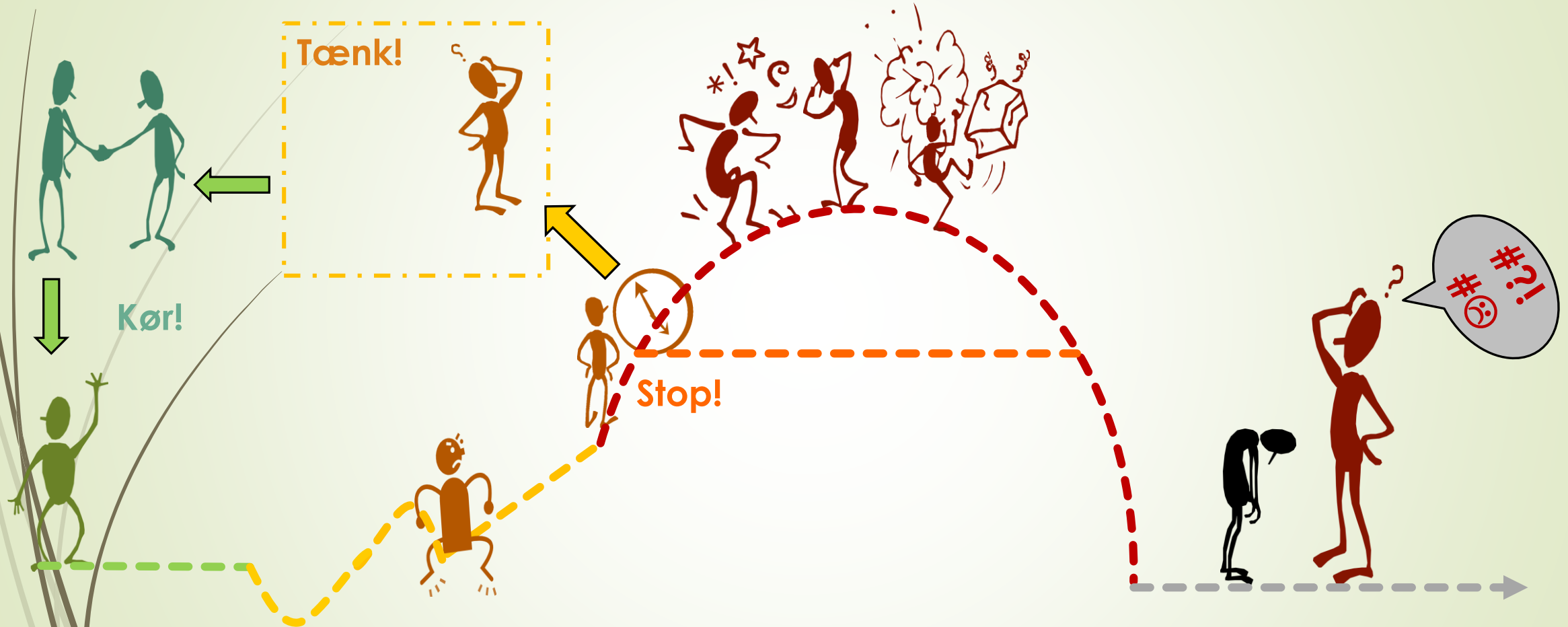


Men forløbet skal evt. konkretiseres mere, og der skal evt. bruges ekstra tid ift. at supplere med eksempelvis sociale historier, kontrakter, konkret regelsætning og træning af regler samt læsning af passende litteratur til perspektivering. Se evt. de to foregående forløb.

Så frem man husker at elevens vanskeligheder kan være iboende og forholder sig til dette, sideløbende, kan man sagtens arbejde med vreden.

Er det alligevel for svært, må man gå et trin ned, og bruge et af de andre forløb eller elementer derfra.

Grundlaget



Sorte tanker og sorte bokse



- *Hvad kan tænde din vrede?*
- *Her skal du sammen med du skrive hvad der er i din sorte boks*
- *Det er ikke sikkert, at du kan huske alle tingene i dag, men skriv det ned, som du kan huske.*
- *Du kan i den næste tid tilføje andre ting til din sorte boks, hvis du opdager, at der er andet, der sætter ild til luntten.*

Min sorte boks indeholder:

Min sorte boks indeholder:

Farten på din vrede

Hvor hurtigt går det, fra der går ild i lunten på din temperamentsbombe, til den springer i luften? Tænk over det, og skriv det ned her. Nogle skal opleve flere ting fra deres sorte boks, før de springer i luften, andre skal bare opleve én ting, så springer deres temperamentsbombe i luften med det samme. Er det fra 0-100 km/t på 1 sekund? Er det fra 0-100 km/t på 1 minut? Er det fra 0-100 km/t på 1 time? Hvad er den præcise hastighed fra der går ild i lunten på din temperamentsbombe, til den springer? Fra der går ild i min lunte til bomben springer, ta'r det ca. _____ (sekunder /minutter/timer)

Hvad sker der når din temperamentsbombe springer? Hvordan føles det når bomben går af? Prøv at sammenligne det med noget du kender. En vulkan i udbrud, en gryde der koger over eller??

Sikringsrummet og mine hjælpere

Nu er det på tide, at lave nogle aftaler om hvordan du bedst hjælper dig selv i den kommende tid, og om der er noget vi kan gøre for at hjælpe dig. Vi skal lave mindst én aftale som du gerne vil øve dig i, ide næste 14 dage. Det er en rigtig god idé, at skrive, tegne eller finde symboler for det du gerne vil øve. Det er også en hjælp hvis du har aftalen i tasken eller i pung, så du lige kan kigge hvis du kommer i tvivl.

Hvad kunne hjælpe dig med at styre din vrede? Hvad har du brug for? Hvem, eller hvad kan hjælpe dig? Har du brug for at kunne gå til et bestemt sted? Hvor på skolen kunne det være? Har du brug for at kontakte en hjælper? Hvordan? Vi har en masse eksempler i en mappe, men hvis du selv har en idé, så er det rigtig godt.

- Brug logbog - Brug Coping Cards - Lav en plan B med barnet
- Aftal med barnet præcist, hvad det er han/hun skal øve sig på, inden I ses igen.
- Hvem kan hjælpe barnet undervejs (professionelle, forældre, kammerater, andre?) - Skriv konkrete navne ned.
- Kopier barnets egen vredeshistorie, og giv originalen med hjem. Lav evt. miniudgaver i visitkortstørrelse til barnet.
- Hold et kort møde med elev, lærere, pædagoger og forældre om hvilke aftaler der er.

Planen tager form

Lad eleven se forskellige eksempler på tiltag som andre elever har valgt at bruge.

Det er meget vigtigt at det er eleven *selv*, som vælger den metode, der giver mest mening for *ham*.

Husk at de allerfleste elever, eller rettere faktisk ALLE, vil have brug for en *visuel* udgave af jeres aftale.

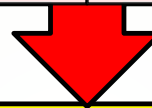
1.		<p>Du har brug for ilt. Luk øjnene og luk munden. Tag en DYYYYYB indånding gennem næsen. Maven skal bevæge sig. Pust LAAANGSOMT ud gennem munden. Gør det 10 gange</p>
2.		<p>Du har brug for at mærke dig selv, og på at tune ind på din krop. Peg antennen mod dig selv. Spørg dig selv: Er jeg sulten? Er jeg tørstig? Er jeg træt? Er jeg vred? Måske har du brug for en pause, eller for at spise lidt?</p>
3.		<p>Brug en walkie-talkie. Fortæl om dine følelser til andre. Bed om hjælp Spørg din hjælper/dine hjælpere om råd.</p>
4.		<p>Tænk, som om du er en elastik. Det er godt at kunne være fleksibel, strække sig lidt, give sig, sige pyt, tåle modstand og ikke stresse over andre mennesker. Tænk på din hjerne som en elastik. Den trækker sig sammen igen, selv om den bliver strakt helt ud. Øv dig i at være fleksibel</p>

Møllevangskolen - Juni 2014

Jeg mærker det i maven når jeg bliver ked af det/vred

Jeg knytter mine hænder

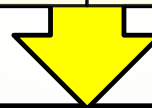
Der er 2 - 3 minutter til bomben eksploderer



Jeg går for mig selv til et tomt sted/tomt rum

Jeg taler højt eller råber

Jeg venter nogle minutter, til maven føles almindelig



Jeg går tilbage til klassen/gruppen

Jeg fortæller det til xxx

Jeg beder xxx om hjælp, hvis konflikten ikke er løst

Underskrift: _____ og _____

Kontrakter – en ungdoms Plan B

Lasse og computeren

Hvad gør vi, når computeren skal slukkes?



De voksne skal:

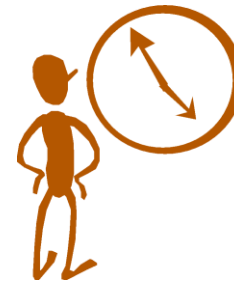
sige til mig at der er 5 minutter tilbage

- vise det på ur eller mobil
- sige at der er 1 minut tilbage
- vise det på ur eller mobil
- sige, at nu er tiden gået og at det er slut

Når jeg skal slukke computeren skal jeg:

acceptere at der er 5 minutter tilbage

- se på ur eller mobil sammen med en voksen
- acceptere at der er 1 minut tilbage
- se på ur eller mobil sammen med en voksen
- acceptere når det er slut
- slukke computeren



Dato og underskrift

Helle og Lasse den 5.3.2001

5. - 6. lektion - (Varighed ½ - 1 lektion, ca. 30 – 45 min.)

Så skal eleven ud at øve sig, med 2 efterfølgende evalueringer

- Der gives info til team, (klassen) og forældre.
- Hvis man mærker fremskridt, så husk at ringe/skrive hjem.
- Teamet får en kort skriftlig tilbagemelding
- Opfølgende samtale efter en uge.



Øve perioden

Evaluering

Evaluering efter 14 dage. Hvis eleven ikke føler sig hjulpet af de hidtidige aftaler, skal de laves om. Tegningen kan fint bruges til at gentage snakken og til at markere hvor det er gået godt og mindre godt.

- Hør elevens egen registrering af, hvad der er gået godt.
- Få en kort vurdering fra teamet om elevens status.
- Juster om nødvendigt aftalerne.

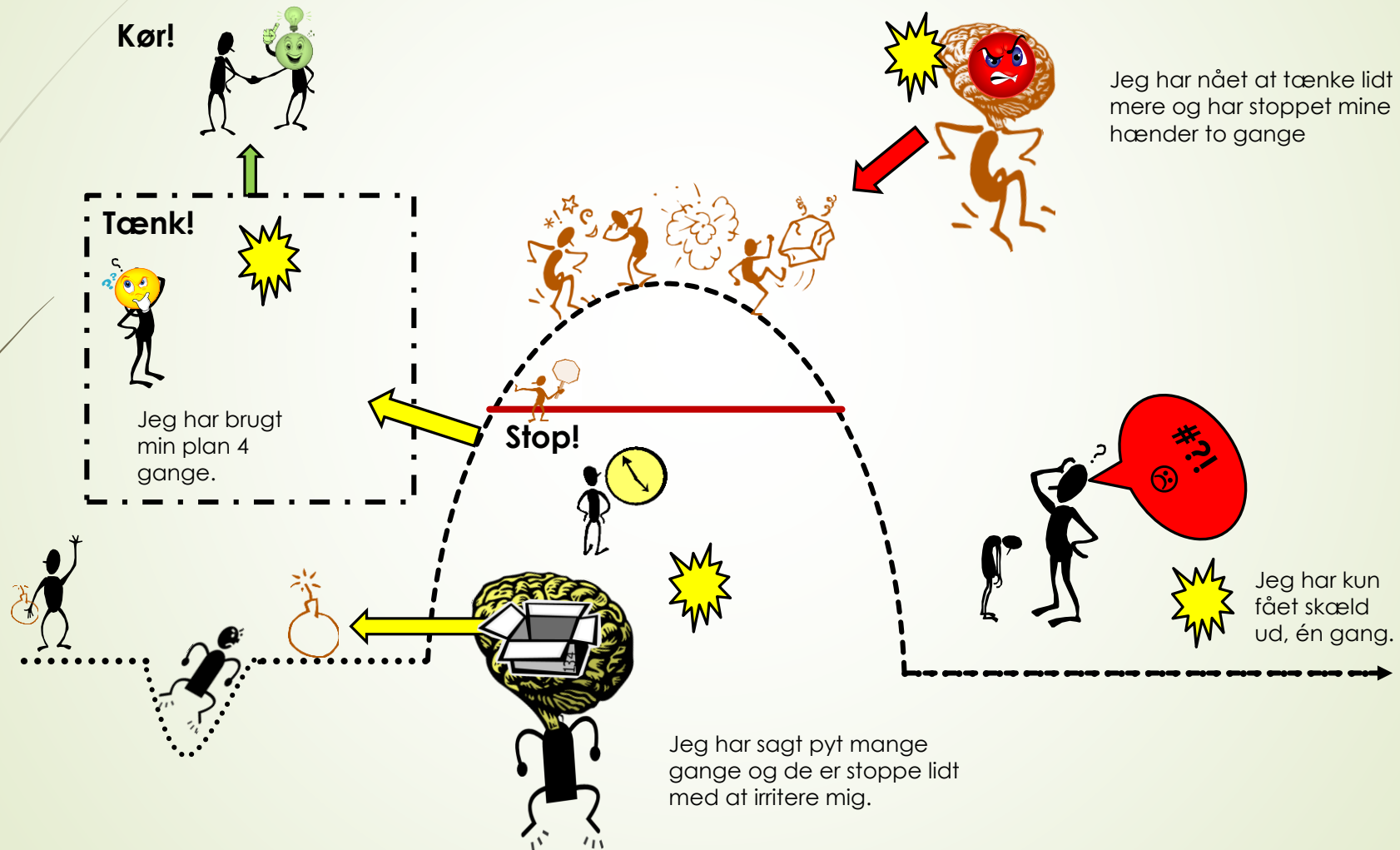
Afsluttende samtale efter 1. mdr.

Hvis der ikke er sket forandringer i elevens frustrationsniveau eller hvis man vurderer, at eleven ikke har haft tilstrækkelig udbytte af kurset, bør teamet tænke i ekstern hjælp og arbejde videre med eksternalisering, via kurser på et lavere niveau.

Evaluering

- Efterbehandling i klasserummet ved at bruge tegningen fra vredeshåndtering
- Efterbehandling for eleven via visualisering/socialt historier/nedskrivning af kontrakter til forebyggelse
- Elevens model fremlægges for klassen og teamet/årgangsteamet/skolens personale
- Klassen får et fælles forløb lig dét eleven har fået
- Forældrene informeres og får forløb som dem eleverne har fået
- Fællesgørelse af sproget omkring vrede!

Genstart - evaluering





142 Litteratur

- Adler, bjørn og holmgren, hanna (2003). *Neuropædagogik, om kompliceret læring*. Lund: kroghs forlag.
- Anderson I. W., & Krathwohl D. R. (Eds.) (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. A new york longman.
- Antonovsky, aaron (2000). *Helbredets mysterium*. Hans reitzel.
- Attwood, tony (2005). *En fod ude – en fod inde, aspergers syndrom*. København: dansk psykologisk forlag.
- Bergkastet, inger, m.FI.(2010). *Relationsorienteret klasseledelse – en praktisk håndbog*. Frederikshavn: dafolo.
- Blakemore , sarah-jayne og frith uta (2007). *Den lærende hjerne*. København: dansk psykologisk forlag.
- Grandin, temple, (1992). *An inside view of autism*. New york: plenum press.
- Hart, susan (2006). *Hjerne, samhörighed, personlighed*. København: hans reitzels forlag.
- Hart, susan (2009). *Den følsomme hjerne*. København: hans reitzels forlag.
- Happé, f. (2006). *The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders* <http://www.Ncbi.Nlm.Nih.Gov/pubmed/16450045>.
- Johansen, kjeld (2009). *Forsinket neurologisk udvikling og specialpædagogik*. Specialpædagogik 4.
- Joliffe, therese (1992). *Autism: a personal account*. I: communication – nr. 26 (3).
- Krathwohl D. R. (Eds.) (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. A new york: longman.
- Levine, mel (2004): *hjernen bag lysten til at lære, virum*, dansk psykologisk forlag
- Manger, terje (2000). *Det vi ved om motivation og mestring*. Frederikshavn: dafolo.
- Manger, terje (2005). *Motivation og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: fagbokforlaget.
- Mogensen, helle overballe (2010). *Børn med særlige behov*. København: dansk psykologisk forlag.
- Mogensen, helle overballe (2012). *Med hjernen i skole*. København: dansk psykologisk forlag
- Mogensen , helle overballe & kristensen, tine (2016). *TAKT i skolen*. København: dansk psykologisk forlag
- Mogensen, helle & bisgaard, dorte (2015). *Når hjernen ikke lytter*. København: dansk psykologisk forlag
- Overballe, karin & mogensen, helle (2013). *Unge med særlige behov*. København: dansk psykologisk forlag
- Ramachandran, P. (2005). *Tankens biologi*. Haase & søns forlag.
- Rasmussen, eskild (2005). *I periferiens centrum- voksne med asperger syndrom*. København: dansk psykologisk forlag.
- Stern, daniel, n (2002). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: hans reitzels forlag.
- Stern, d, (1991). *Barnets interpersonelle univers – et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. Hans reitzels forlag.
- Wing, lorna (1973). *Autistiske børn*. Valby: borgens forlag (udsolgt).
- Wing, lorna (1997). *Det autistiske spektrum: en vejledning for forældre og fagfolk*. København: hans reitzels forlag.
- Thomsen, p.H.(Red), (1999). *Psykiske sygdomme og problemer hos børn og unge*. Psykiatrifondens forlag.
- Thorsteinsson, h.G. & Jensen, B.M. (2010). *Jeg kommer heller ikke i dag. Om støtte af sårbare unge i uddannelse*. Undervisningsministeriets håndbogsserie, nr. 3. København: www. Uvm.Dk.
- Thybo, peter (2011). *Arbejdet med unge i et salutogenetisk perspektiv*. Www.Ssp-samraadet.Dk.
- Børns vanskeligheder. www.Boernsvanskeligheder.Dk
- Helle overballe mogensens hjemmeside: www.HelleoverballeMogensen
- Dansk psykologisk forlag. www.Dpf.Dk
- EMU danmarks undervisningsportal. www.Emu.Dk
- Psykatri fonden. www.Psykiatrifonden.Dk
- Psykologibasen. www.Psykologibasen.Dkwww.Sanse-integration.Dk/index.Htm
- Sensory processing disorder foundation. www.Sinetwork.Org/ uddybende oplysninger om betydningen af sansemæssige vanskeligheder
- Ministeriet for børn og undervisning. Kvalitets- og tilsynsstyrelsen. www.Spsu.Dk/ungdomsuddannelser
- Socialstyrelsen. www.Vidensportal.Servicestyrelsen.Dk/temaer/forebyggelse-og-tidlig-indsats/erfaring/pals vidensportal om udsatte børn og unge.
- Lave, jean & wenger, etienne (2004). *Situeret læring og andre tekster*. København: hans reitzels forlag.
- Wenger, etienne. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: hans reitzels forlag.
- Wahlgren, bjarne og aarkrog, vibe (2012): *transfer – kompetence i en professionel sammenhæng*, århus universitetsforlag.

Generelt

- Bruce Cambell (2009): De mange intelligenser, Virum Dansk psykologisk Forlag
- Haddon, Mark (2009): Den mystiske sag om hunden i natten, Rosinante; Haddon, Mark (2003): The curious incident of the dog in the night-time, London, Random House Children's Books
- Kutcher, L. Martin (2008): Børn med blandingsdiagnoser, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Levine, Mel (2005): Børn med alle slags hjerner, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Mogensen, Helle Overballe (2010): Børn med særlige behov, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Stokholm, Evy, Nielsen, Bjarne og Holm-Larsen, Signe (2011): Inklusion i klassens fællesskab, Frederikshavn, Dafolo og Danmarks Lærerforening
- Adler, Bjørn og Holmgren, Hanna (2003): Neuropædagogik, om kompliceret læring, Lund, Kroghs Forlag
- Blakemore, Sarah-Jayne og Frith Uta (2007): Den lærende hjerne, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Fredens, Kjeld (2004): Mennesket i hjernen, Aarhus, Systime Akademisk
- Gade, Anders (2006): Hjerneprocesser, Kognition og Neurovidenskab, København, Frydenlund
- Kutcher, L. Martin (2008): Børn med blandingsdiagnoser, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Maul, John J.(2007): Mennesket i specialpædagogikken – om mod og fornuft i specialundervisningen, Herning, Special-pædagogisk forlag
- Levine, Mel (2004): Hjernen bag lysten til at lære, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Levine, Mel (2006): Med Barnet I Centrum, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Stern, Daniel, N (2002): Spædbarnets interpersonelle verden, København, Hans Reitzels Forlag
- Tetzchner, Stephen von (2001): Udviklingspsykologi Barne - og Ungdomsalderen, København, Gyldendal Norsk Forlag,
- Charlotte Ringmose, Aase Tromborg, Anne-Marie Beck-Nielsen og Helle Kjærgård (2000): Hjerne og læring, Jelling, Forlaget Munkholm
- Anegen, Trillingsgaard, Dalby, Mogens og Østergaard, John R (2005): Børn der er anderledes, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Serien Skal jeg fortælle dig om, fra Dansk Psykologisk Forlag.
- Serien Psykologi for elever 4-8 og 9-13, fra Dansk Psykologisk Forlag.
- Serien Hvad så, fra Dansk Psykologisk Forlag.
- Bogserien En overlevelsesguide, fra forlaget Frydenlund.
- Holmgren, Allan (red.) (2006). Michael White: *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael & Morgan, Alice (2007). *Narrativ terapi med børn og deres familier*. København: Akademisk Forlag.
- www.peer-education.dk www.dcum.dk www.brugkonflikten.dk
<http://inklusionsudvikling.dk/>

Opmærksomhed:

Dam, Dorthe (2006): Eksekutive funktioner, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Dorthe Hallerup (2009): Pædagogik i hverdagen for børn med ADHD, ADHD-foreningen

Benbjerg, Anni-Marie (2009): At leve med ADHD - Da Rita flyttede ind, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Greenspan, Stanley I (2010): Barnet med ADHD, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Hallas-Møller, Anne-Merete, (2006): Styr dig lige- urolige børn og unge i skole og hjem, med og uden ADHD, København, Frydenlund

Hansen, Mogens (2002): Børn og opmærksomhed, København, Gyldendal

Kutcher, Martin L. og Moran, Marcella (2010): Børn med organiseringsvanskeligheder, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Kutcher, Martin L (2009): ADHD - Et liv uden bremser, en praktisk guide, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Merland, John og Fleicher, Anne Vibeke (2007): Eksekutive vanskeligheder hos børn, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Sandstrak, Pelle (2009): Mr. Tourette og mig, København, Det Schønbergske Forlag

Simonsen, Renée Toff (2007): Wilbur, en møgunge, ADHD-foreningen

Thomsen, Per Hove og Plessen, Kerstin von (red.) (2011): Tics, grimasser og sæere ord – en bog om Tourettes syndrom, Virum, Dansk psykologisk Forlag

www.adhd.dk www.hvasko.dk www.nld-gruppen.dk www.ADHDCenter.dk www.munkholm.cc/

Hukommelse:

Blakemore, Sarah-Jayne og Frith Uta (2007): Den lærende hjerne, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Dam, Dorthe (2006): Eksekutive funktioner, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Hofer, Joshua (2011): Moonwalk med Einstein, København, HR, FERDINAND www.hrferdinand.dk

Cathercole, Susan og Packiam Alloway, Tracy (2009): Børn, læring og arbejdshukommelse, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Hilling, Steen og Howald, Dorthe: Håndbog i hukommelse, Jelling, Forlaget Munkholm

Kutcher, Martin L. og Moran, Marcella (2010): Børn med organiseringsvanskeligheder, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Levin, Mel (2004): Hjernen bag lysten til at lære, Virum, Dansk psykologisk Forlag

www.adhd.dk www.hvasko.dk www.nld-gruppen.dk www.ADHDCenter.dk www.munkholm.cc/

Kommunikation og sprog:

Elbro, Carsten (2007): Læsevanskeligheder, København, Gyldendal

Espen Egebjerg (red.), (2010), Minoritetssprogede med særlige behov, Frederikshavn, Dafolo

Høien, Torleiv og Lundberg, Ingvar (2005): Dysleksi, Herning, Specialpædagogisk forlag

Jolliffe, Wendy (2011): Kooperativ læring i klasseværelset, Frederikshavn, Dafolo A/S

Karmiloff, Kyra og Karmiloff-Smith, Anette (2002): Barnets veje til sprog, København, Nordisk Forlag

Lyck Andreasen, Ingelise og Houmøller, Karin (2004): Børn med semantisk-pragmatiske vanskeligheder, Virum, Dansk psykologisk Forlag

Maul, John J. (1998): TEMA'er i sprog- og talevanskeligheder hos børn, Herning, Special-pædagogisk forlag

Tetzchner, Stephen von (2001): Udviklingspsykologi Børn- og Ungdomsalderen, København, Gyldendal

Norsk Forlag Tetzchner et al (2003): Barns språk, København, Gyldendal Norsk Forlag

www.uvm.dk <http://www.emu.dk> www.deltagtalespejl.dk

Sanser og motorik:

Bauer, Joakim (2010): Hvorfor jeg føler dét, du føler, Valby, Borgen

Edwards, Betty (1989): Kunsten at se, Viborg, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S

Hart, Susan (2006): Hjerne, samhörighed, personlighed, København, Hans Reitzels Forlag

Samuelsson, Stefan m.fl Dysleksi og andre problemer med skriftsproget, Virum, Dansk Psykologisk Forlag

Sindø Ingrid (2012): Tics & Tourette - Håndbog i at leve med tics, Virum, Dansk Psykologisk Forlag

Thomsen, Per Hove og Plessen, Kerstin von (red.) (2011): Tics, grimasser og sæere ord – en bog om Tourettes syndrom, Virum, Dansk psykologisk Forlag

www.djeeo.dk/da/gps-spillet-djeeo www.vidensbrond.dk/

www.dyspraksi.dk/om-dyspraksi

www.design.emu.dk/artikler/0636-bevaegelse.html#indhold29960997

www.emu.dk/gsk/tag/ldr/lmi/index.html

www.Sundhedsguiden.dk www.specialpaedagogik.dk

- Adolfson, Helen og Öhrskog, Line Elmfeldt (2008): Børn og adfærd, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Antologi af: Red. Kristensen, René; Stern, Daniel; Lang, Peter; McAdam, Elspeth; Aarts, Line og Josje; Tønnesvang, Jan; Juul, Jesper; Jensen, Helle; Bråten, Stein; og Hundeide, Karsten (2006): Fantastiske forbindelser - relationer i undervisning og læringssamvær, Frederikshavn, Dafolo
- Attwood, Tony (2005): En fod ude – En fod inde, Aspergers syndrom, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Bastiansen, Gry (2013) : Børn med eksplosiv adfærd, Akademisk Forlag
- Fleischer, Anne Vibeke og Mølbak, Rikke (2011): Vind over vreden – Stine og Mads og problemvrede, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Frith, Uta (2005): Autisme – En gådes afklaring, København, Hans Reitzels forlag
- Greene, Ross W. (2009): Det eksplosive barn, Sønderborg, Pressto
- Greene, Ross W. (2010): Fortabt i skolen, Sønderborg, Pressto
- Hallas-Møller, Anne-Merete (2006): Styr dig lige – urolige børn og unge i skole og hjem, med og uden ADHD, København, Frydenlund
- Hart, Susan (2010): Den følsomme hjerne, Hans Reitzels Forlag
- Hyman, Bruce M. og Pedrick, Cherry (2011): OCD – guide til at slippe tvangstanker og – handlinger, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Kofoed, Jette og Søndergaard, Dorthe Marie (2009): Mobning - Sociale processer på afveje, København, Hans Reitzels forlag
- Lorentzen, Per (2008): Fra tilskuer til deltager, Aalborg, Materialecentret, www.matchen.dk
- Love, Joshua (2010): Joshua lærer - at få styr på sin verden, Virum, Videnscenter for Autisme
- Nordborg-Løvstad, Kate (2008): GUA – sammenhæng og virkelighed, København, Frydenlund

- Peeters, Theo (2002): Autisme, Virum, Videnscenter for Autisme
- Rasmussen, Eskild (2005): I periferiens centrum- voksne med Aspergers syndrom, Virum, Dansk Psykologisk Forlag
- Sachs, Oliver (1996): En antropolog på Mars, København, Spektrum
- Stallard, Paul (2006): Gode tanker gode følelser, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Stern, Daniel N. (2000): Spædbarnets interpersonelle verden, København, Hans Reitzels Forlag
- Trillingsgaard, Anegen (1994): Blind for andres sjæleliv – om autistiske børns sociale mangler Århus Universitet, Nordisk Psykologi
- Vermulen, Peter (2001): Jeg er noget helt særligt, Virum, Dansk psykologisk Forlag
- Vestergaard, Anja og Eriksen, Mette Elmose (2002): Det kommer ikke af sig selv, Aarhus Amt, Langagerskolen
- Wing, Lorna (1973): Autistiske børn, Valby, Borgens Forlag (udsolgt)
- Wing, Lorna (1997): Det autistiske spektrum: en vejledning for forældre og fagfolk, København, Hans Reitzels Forlag

www.autisme.dk www.autismeforlaget.dk

www.autismeportalen.dk

www.guu-gua.dk www.teacch.com

ww.dpf.dk

www.emu.dk/gym/tvaers/studiekp/laerere/metoder/taksonomiskenniveauer.html

www.uvm.dk/Publications/AnvendtHf/All%20pages.html