

VEJLEDNING AF UNGE

Vejledning – i et neuropædagogisk perspektiv

Denne artikel undersøger og kommer med forslag til, hvordan en neuropædagogisk tilgang kan anvendes i vejledning af unge. Problemstillingen i artiklen og vejledningen tager udgangspunkt i dialogen mellem vejleder og den unge. Artiklens praksisperspektiv er belyst gennem et kvalitativt fokusgruppeinterview, der omhandler en gruppe vejlederes erfaringer og refleksioner over, hvordan der kan arbejdes med en neuropædagogisk tilgang til kommunikation og med vejleders egen rolle i dialogen. Der er arbejdet med og reflekteret over kommunikation på flere niveauer, så der appelleres til både sanser, emotioner og refleksion.

Vejlederne har bl.a. udviklet et dialogværktøj til brug i vejledningen, som viser, hvordan sanser, krop og emotioner i praksis kan bidrage til, at den unge reflekterer over egen situation og uddannelse. Den neuropædagogiske tilgang er anvendt til både fagligt at reflektere over eksisterende praksis og til at udvikle nyt.

FORFATTER

Tina Klinkby, adjunkt, Neuropædagogisk Kompetencecenter, UCN

INTRODUKTION

I forbindelse med et efter-videreuddannelsesforløb i neuropædagogik har en gruppe studerende, der er ansat på FGU, Den Forberedende Grunduddannelse for unge under 25 år, taget en problematik op i forhold til at vejlede, hjælpe og kommunikere

med de unge, som de møder i deres pædagogiske arbejde i forbindelse med de unges uddannelsesforløb. De studerendes uddannelsesbaggrunde er lidt forskellige, og nogle har mere end én uddannelse; pædagog, designer, eud-uddannet, én enkelt har en voksenvejlederuddannelse, og én er beskæftigelsesvejleder. Alle har forholdsvis lang tids beskæftigelse som underviser og/eller vejleder inden for det, der nu er FGU-området.

Underviserne og vejlederne (benævnes herefter kun som vejlederne) har erfaring med, at en del unge har svært ved at gå i dialog om egen udvikling og fremtid personligt, socialt og fagligt. De unge får ikke sat en ønsket refleksions- og udviklingsproces i gang i forhold til løsningen af deres problemer, og de bliver ofte fanget i de samme grundlæggende problemstillinger.

Vejledning har bevæget sig fra fokus på instruktion til fokus på refleksion og anvendes til kompetenceudvikling, forskellige typer problemløsning og afklaring samt selvudvikling. Det handler om at hjælpe til at reflektere og understøtte unge i valg- og læreprocesser og ikke om at vise, hvilken vej den vejledte skal gå (Lystbæk 2009). Denne artikel og vejledernes arbejde lægger sig op ad denne brede forståelse af vejledningsbegrebet, der udføres både i forbindelse med undervisningen, som egentlig uddannelsesvejledning, fagspecifik og individuel personlig og social vejledning. Det handler om et helhedssyn på den unge, hvor områderne påvirker og griber ind i hinanden. Vejledere har metodefrihed, og det kan derfor være forskelligt, hvordan der arbejdes på området.

De studerende, som denne artikel omhandler, har en hypotese om, at de selv er for ensidigt verbale og kognitivt rettede i deres dialoger med de unge, og at der er vigtige elementer, som ikke kommer frem i dialogen, hvis der ikke er et større fokus på sansning og følelser. Artiklen undersøger, hvordan de studerendes fokus på nævnte hypotese og problemstilling har udviklet praksis gennem deres arbejde med hypotesen og pædagogiske handlinger ud fra en neuropædagogisk forståelsesramme.

KVALITATIVT FOKUSGRUPPEINTERVIEW

Artiklens undersøgelse af ovenstående problemstilling tager afsæt i et fokusgruppeinterview med fire vejledere, som bl.a. har praksiserfaringer med vejledning af elever på FGU. De interviewede har alle været med på et videreuddannelsesforløb, og fokusinterviewet, som varede lidt over halvanden time, er gennemført ca. 1½ år efter uddannelsens afslutning. Aldersmæssigt er de interviewede fra ca. 45 år og opefter, alle har flere års pædagogisk praksiserfaring, men de har meget forskellige uddannelsesbaggrunde. Gruppen på de fire personer er ikke repræsentativ for hele gruppen af vejledere og undervisere på FGU eller resten af ungeområdet. De fire interviewede er udvalgt, fordi de selv valgte at se på vejledning i et neuropædagogisk perspektiv.

Undersøgelsen er læringsorienteret mod videnskabelse i forhold til en problemstilling, der godt kan være generel, men som eksemplificeres af én gruppe (Jensen 2019). Perspektivet i interviewet er vejledernes, og det er deres perspektiv, der undersøges, og ikke eleven/den unge selv.

Gruppen af vejledere har givet tilladelse til brug af deres materiale og det optagede interview. Der er ikke anvendt navne. I analysedelen fremgår ikke, hvornår det er en ny person, der udtaler sig, hvilket er med til at anonymisere yderligere.

Fokusgruppeinterviewet er et kvalitativt semistruktureret interview, som er optaget og transskriberet. Der er udarbejdet en interviewguide med en række spørgsmål, og i løbet af interviewet stilles der løbende uddybende spørgsmål mellem svarene (Tanggaard & Brinkmann 2020). Fokusgruppeinterviewet er valgt, for at de involverede kan inspirere hinanden mest muligt gennem interviewet. Der opstår på den måde en både praksisrettet og teoretisk dialog mellem fagfæller, og på den måde får intervieweren nemmere ved at få en faciliterende og fænomenologisk tilgang.

Fænomenologisk på den måde, hvor man forsøger at møde fænomenet, som det viser sig igennem en beskrivelse fra den anden uden selv at lægge sin egen forestilling ind i, hvordan forholdene er. En måde at gå "til sagen selv" (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann 2020). Den fænomenologiske tilgang viser sig også i de uddybende spørgsmålstyper, hvor der spørges helt konkret. F.eks. "*Er I i et mødelokale, eller er det ude mellem andre, du vejleder?*" Spørgsmålet stilles for at få en iagttagelse frem, som kan forstås og forklares. Interviewer forsøger at sikre, at praksisfortællinger bliver inddraget i det empiriske materiale, for at kunne undersøge, hvordan vejlederne har ændret deres praksis og arbejdet med teorien. Udover de opfølgende direkte spørgsmål er der også stillet mere brede og direkte teoretiske spørgsmål, netop for at det også kommer frem, hvordan de interviewede forstår og forklarer praksis med de teoretiske begreber som refleksionsramme.

Interviewet er kodet begrebsdrevet. Koder er nøgleord, og begrebsdrevne koder er teoristyrede (Tanggaard & Brinkmann 2020), i dette tilfælde ud fra den undervisning på efter- videreuddannelsesforløbet, vejlederne deltog i, og efter hvad vejlederne valgte at fokusere på inden for den neuropædagogiske ramme. Koderne blev perception, krop og sanser, følelser, spejling, arousal og refleksion. I analysen er forsøget at finde frem til, hvordan de teoretiske begreber er koblet til praksis, og hvordan de udvikler praksis. Analysen i artiklen kommer derfor til at strukturere praksiserfaringerne – det er omverdensmodellen valgt til. Der er ud fra en neuropædagogisk tilgang sat en intervention og forandringsproces i gang, som undersøges.

Denne måde at arbejde på lægger sig op ad et aktionsforskningsperspektiv, hvor man netop igangsætter forandringsprocesser ud fra et teorigrundlag og efterfølgende undersøger feltet ud fra en teoriramme (Nielsen & Nielsen 2020). I dette tilfælde er der også et sammenfald mellem det teorigrundlag, interventionen er sat i gang efter, og teorien, der analyseres med. Dette er gjort for at komme i dybden med forståelsen af praksis i et neuropædagogisk perspektiv, og derfor kan den teoretiske ramme ikke anvendes til at sætte en overordnet kritisk vinkel på den neuropædagogiske praksis. I forbindelse med artiklen og det aktionsforskningsmæssige læringsperspektiv er det ikke et problem, at analysen er båret af neuropædagogiske refleksioner. Hvis et større undersøgelsesprojekt skal laves, kan det være relevant at se på den her foreslåede neuropædagogiske tilgang i et andet perspektiv. Der kunne fokuseres på diskursen i den neuropædagogiske tilgang. Det kunne også være relevant at anvende en sociologisk vinkel, men det er helt afhængigt af, hvad målet for undersøgelsen er.

NEDSLAG I EN NEUROPÆDAGOGISK TILGANG

Den teoretiske forståelsesramme er neuropædagogisk med udgangspunkt i hjerne-krop-omverdensmodellen. Modellen anvendes som udgangspunkt for i analysen at strukturere de forskellige lag i vejledningen og kommunikationen. Derudover anvendes forskellige neuropsykologiske begreber, som er udvalgt ud fra de begreber, informanterne nævner i interviewet. Teorien anvendes til at forstå den ændring af praksis, vejlederne har arbejdet med. Afsnittet giver baggrundsforståelse for den neuropædagogiske tilgang.

Omverdensmodellen og den tredelte hjerne er central i den neuropædagogiske tilgang og danner rammen. Derudover præsenteres begreberne perception, spejling og arousal som udvalgte nedslag i den tilknyttede neuropsykologiske teori.

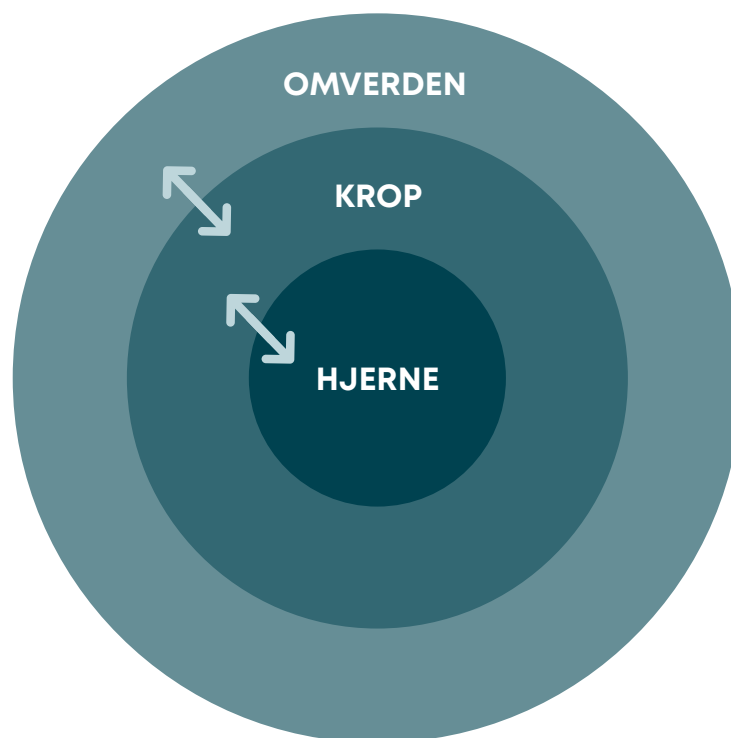
HJERNE-KROP-OMVERDEN

Omverdensmodellen udtrykker et helhedssyn og fremhæver en tæt forbundet sammenhæng mellem hjerne, krop og omverden. De tre

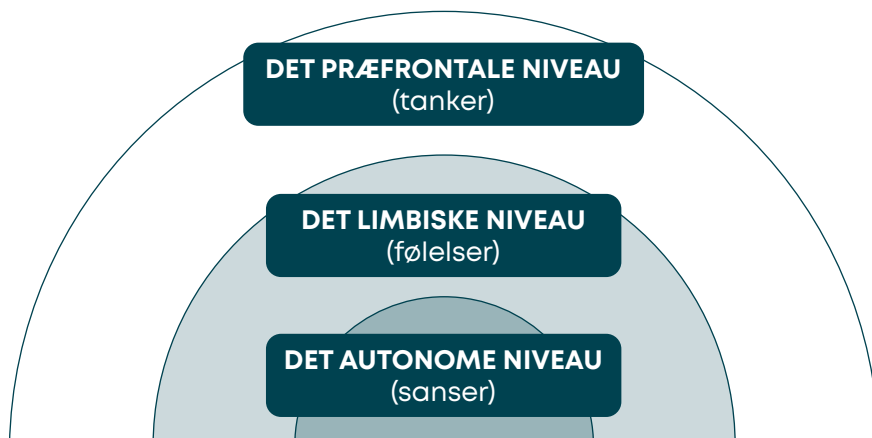
elementer er udtryk for et relationelt system med flere delelementer. Hjernens biologi og mentale processer er socialt indlejret og betinget af historie og kultur. Mentale processer foregår ikke kun i hjernen, men er bundet til kroppen og omgivelserne. Hjerne og krop arbejder sammen, og man handler ud i omverdenen, og samtidig påvirker omverdenen kroppens muligheder og hjernens processer. Det hele foregår i processer i kredsløb mellem hjerne, krop og omverden (Fredens 2018). Hjernen er i kroppen, og kroppen er i verden, hjernen er kropsliggjort (embodied), da krop og hjerne indgår sammen i sociale relationer i omverdenen (Fredens & Fredens 2014). En forståelse af det neuropædagogiske er derfor ikke kun en forståelse af hjernen, men af hjerne, krop, sociale relationer og samspillet med omverdenen i en helhed.

DEN TREDELTE HJERNE – KROP, FØLELSER OG REFLEKSION

En forsimpning af det område, der i omverdensmodellen er markeret



Omverdensmodel (Fredens 2012 s. 23)



(Model udarbejdet af forfatter inspireret af Hart, 2006, s. 25)

ved hjernen, kan illustreres ved MacLeans model af den tredelte hjerne.

Modellen viser en inddeling af hjernen i tre lag. Det autonome niveau, sanserne, det limbiske niveau, følelserne og det præfrontale niveau, tankerne. De tre lag arbejder sammen, og hjerneprocesserne er komplekse og inddrager alle tre lag. Det limbiske system interagerer med det autonome, sansende, fysiske niveau, og derfor er der ikke nogen følelser uden en fysisk reaktion og omvendt. Samtidig kan tanker frembringe emotioner, og til de fleste emotioner vil høre en tanke. De tre lag påvirker hinanden og arbejder sammen (Hart 2006). Kognition (tanker) inddrager både krop og følelser, og kognitive processer er afhængige af både det bevidste og ubevidste (Fredens & Fredens 2014). Processerne skal ikke kun tænkes lineære, men som vævet ind i hinanden gennem forbindelser mellem nerveceller i de tre lag.

PERCEPTION – KROP OG SANSER

Perception er en aktiv proces, hvor sansning integreres og fortolkes meningsgivende i de enkelte situationer. Sansning, tidligere erfaringer og følelser samles i et hele og i samspil med omgivelserne (Fredens 2018). Forventninger kan være meget mentalt stærke, de bygger på erfaringer og er med til at skabe perception og dermed

påvirke oplevelse og perception i ellers nye oplevelser. Det kan i nogle tilfælde betyde, at det oplevede bliver det forventede (Fredens & Fredens 2014), og bl.a. derfor kan måden, omverden opleves og integreres på, være forskellig. Perceptionen foregår i en helhed.

Perception er ikke kun en hjerneproces, men både krop og følelser involveres. Perceptionen er afhængig af den følelsesmæssige tilstand, et menneske er i. Den følelsesmæssige tilstand påvirker situationen og perceptionen, f.eks. om der er tale om en tilstand af tristhed eller glæde i en situation. Omvendt kan perceptionen af selv en lille ændring i omgivelserne også ændre følelserne og påvirke de igangværende hjerneprocesser, fordi hjernen er en del af et større kropsligt system, der reagerer på ændringer (Barrett & Bar i Fredens 2018). Perceptionen er forbundet med vores tegnflæsning. Tegnaflæsning kræver fokus på en selv og den anden, hvor man anvender tegn som en evaluering af, om udviklingen går i den rigtige retning, eller om retningen er forkert (Fredens 2012). Det kan i forbindelse med vejledning være både tegn i den nære kontakt – f.eks. øjenkontakt og smil, og mere overordnede tegn, at eleven f.eks. begynder at huske og overholde aftaler, hvis det er det, der har været udgangspunktet for en ønsket læreproces. Den forkerte

retning ville være, hvis eleven ser ned i bordet og fortsætter med at glemme aftaler. Tegn kan både være handlinger og emotionelle tilstande.

FØLELSER – SPEJLING

Mennesker registrerer hurtigt emotionelle forandringer hos hinanden. Små forandringer som f.eks. øjenbrynenes placering. Vi aflæser den andens emotionelle tilstand. Hvis den anden sender signal om, at der ikke er noget at frygte, så vil vi slappe af og føle os trygge i relationen. Når vi aflæser ansigt og øjne positivt, opstår der en følelse af styrke og berigelse i kontakten, og der opstår mulighed for evt. restitution. Social støtte er ikke kun at være sammen i en gruppe, men at blive hørt og set af de mennesker, der omgiver én (Van der Kolk 2019). Det er i nærværet, at vi er den tætte omverden for hinanden.

Når mennesker er tæt sammen, aktiveres begge personers nervesystemer. Gennem spejlprocesser oplever mennesker hinandens bevægelser, følelsesmæssige tilstand og hensigter. Ofte indtager man samme stilling som dem, man er i dialog med, stemmerne taler i samme rytme, og den andens følelser "smitter". Hvis den anden er vred, bliver begge det måske, eller den ene kan blive trukket ned af den andens depressive tilstand (Van der Kolk 2019). Der opstår en spejling af den andens kropsholdning og følelsesmæssige tilstand, ofte helt ubevidst (Hart 2006). Gennem et bevidst arbejde med, hvad man selv signalerer, og hvad den anden signalerer, kan man arbejde med spejling, følelser og stemninger i mødet med andre mennesker – og ændringen af en følelsesmæssig tilstand.

Som nævnt tidligere er der også en påvirkning på sanseniveauet, hvor f.eks. arousalniveauet er væsentligt for kontakten og for påvirkning af følelserne.

AROUSAL – KROP

Arousal er et udtryk for vågenhedsgraden og aktivitetsniveauet. Når arousal er på sit laveste, sover man. Bliver man f.eks. forskrækket, går arousal på sit højeste og medfører øget hjertefrekvens og blodtryk. Arousal kan befinde sig på forskellige stadier imellem yderpunkterne, søvn og højaktivitet (Fredens 2012). Arousalregulering er en vigtig faktor i regulering af både krop og følelser (Hart 2006). Arousal har også betydning for spejling, et uroligt miljø eller et uroligt, stresset menneske kan skabe uro i den anden (Fredens 2018). Omvendt kan man påvirkes til at være rolig, hvis omgivelserne og den person, vi er tæt på, er rolig. Arousal mærkes kropsligt og påvirker følelserne. Høj arousal kan medføre en følelse af spænding, lyst til bevægelse, frygt, angst eller vrede. Lav arousal kan føre til ro, restitution, søvn, afmagt eller tilbagetrækning. Arousal alene bestemmer ikke den følelsesmæssige tilstand, men følelser, krop og omgivelser påvirker hinanden.

TEORIENS INSPIRATION TIL PRAKSIS

Modellen af hjernens tre niveauer gav den første inspiration til vejledernes arbejde. Det var i forbindelse med den, de blev opmærksomme på, at deres kommunikation måske var for verbal og kognitivt rettet, og at de ikke havde nok fokus på sans- og føleniveau i deres kommunikation og det komplekse samspil mellem hjernens tre niveauer. Erkendelsen blev, at for at få åbnet for mere og bedre kommunikation og dialog kunne en vej være at arbejde med sans- og føleniveau.

Temaerne "Perception – krop og sanser", "Følelser – spejling" og "Arousal – krop" blev nogle af de væsentligste udgangspunkter for den måde, vejlederne har arbejdet med omverdensperspektivet og dermed den neuropædagogiske tilgang.

EMPIRI OG ANALYSE

VEJLEDNING AF UNGE I ET NEUROPÆDAGOGISK PERSPEKTIV

Analysen er struktureret efter omverdensmodellen, og analysen af artiklens empiri er udarbejdet med afsæt i ovenstående teoretiske perspektiver.

Vejledningen foregår både som planlagt uddannelsesvejledning, men også løbende i undervisningen og spontant, når en ung har brug for det. Vejlederne har arbejdet ud fra et neuropædagogisk perspektiv med en forståelse af, at den unge påvirkes af omverdenen, og at vejlederne skal tilbyde den unge en omverden, der betyder, at den unge kan udvikle sig og reflektere og blive i stand til selv at kunne søge i en positiv retning, der danner grobund for egen udvikling og læring. Af interviewet fremgår, at vejlederne er bevidste om, hvordan de fysiske omgivelser påvirker, og hvordan de som vejledere kommunikerer og aktiverer følelser og tanker hos de unge. De har set på, hvilken sansepåvirkning og perception omgivelserne kan give set fra de unges perspektiv, og hvordan de som vejledere selv er omverden for den unge. Det er i omverdenen, den pædagogiske handling foregår, hvor de unge skal støttes i deres refleksion og ikke kun anvises.

OMVERDEN

I læsningen og analysen af interviewet giver det ud fra de udledte temaer i fokusgruppeinterviewet mening at beskrive det, der udgør omverdenen, i flere lag. De er her inddelt i tre planer, som vejlederne agerer indenfor. Der er de overordnede fysiske rammer og kontekst, de relationelle rammer og forhold samt den nære relationelle interaktion mellem to mennesker, der mødes om vejledningen.

Det overordnede plan, der i denne sammenhæng er fokus på, er f.eks. bygningerne, dagstrukturen/skemaudformning, uddannelsernes opbygning, lokalet, det personlige

møde foregår i, placering og indretning. Det næste plan er det overordnede relationelle, hierarkier, symmetriske og asymmetriske relationer og evt. andre mennesker i rummet i en vejledningssituation. Det sidste plan er f.eks., hvor vi kommunikerer i et nærvær med en anden, i dette tilfælde det fysiske møde mellem vejleder og den unge. Det er her, mimik, tonefald og kropssprog spiller en stor rolle.

OMVERDEN

– DET OVERORDNEDE LAG

Vejlederne har set på de fysiske rammer fra den vejledtes perspektiv, men også måttet forholde sig til de vilkår og konteksten, der på forhånd er givet, og som der skal navigeres indenfor. En af vejlederne skal vejlede ude på de virksomheder, hvor de unge kan være i praktik. Det ser han som en fordel, hvis de unge er et sted, hvor de befinder sig godt. Han fortæller om, at mange unge bærer dårlige skoleoplevelser med sig, og det kan påvirke vejledningen i negativ retning, når omgivelserne minder dem om folkeskolen. De unges perception i omgivelser, der minder dem om folkeskolens dårlige oplevelser, hvad enten det har haft med faglighed eller sociale oplevelser at gøre, kan påvirke negativt. Det kan sætte gang i følelsesmæssige lag, som kommer til at præge vejledningen. Når det er kurser i en ny sammenhæng, der giver mening for de unge i forhold til interesse og beskæftigelse, f.eks. det at tage et truckcertifikat, så kan de unge i nogle tilfælde have en anden følelsesmæssig indfaldsvinkel. Indholdet og meningen får da en mere positiv indvirkning på forventningerne, end der ellers ville have været for dem i et klasselokale. Omgivelser og perceptionen i omgivelserne har betydning for den unges indgang til, åbenhed for og dialog med vejlederen. Nogle gange vejledes der i et klasselokale eller værksted fremfor et mødelokale, andre gange på en gåtur.

“Når vi arbejder med det fælles tredje, når vi er i gang med noget med vores hænder eller noget andet, hvor vi er fokuserede ... Den helt klassiske, det er, når vi er ude at køre en tur i bil, når vi begge to kigger ligeud, så kører samtalen, og munden den står ikke stille, men det kan også være simpelthen at arbejde. (...) De snakke, vi får over vores arbejde, er helt klart dem, der lykkes bedst, fordi kroppen kommer i funktion (...), og lige pludselig kommer der nogle andre gode snakke ind.”

(vejleder)

Sanseindtrykkene fra omverdenen påvirker og aktiverer tidligere ubevidste hukommelsesspor. Til dem er altid knyttet en følelse (Fredens 2018), og den følelse kommer til at præge perceptionen, mødet, stemningen og det, der bliver talt om. I ovennævnte tilfælde kan den positive interaktion være påvirket af den måde, kroppen befinder sig i bilen eller er i gang med et stykke arbejde på, der ikke er for mentalt krævende. Hypotesen kan her være, at behag i kroppen kan give en afslappethed, lav arousal og en mental ro til at tale om noget af det, som den unge har brug for støtte til og til at reflektere over.

OMVERDEN

– DET OVERORDNEDE RELATIONELLE

Som tidligere nævnt i artiklen aktiverer perception følelser. Med baggrund i denne viden kan

vejlederen have bevidst fokus på rammerne og situationens mulige betydning for de følelsesmæssige lag. Vejlederen kan spørge til følelserne eller have en hypotese om, hvilke følelser situationen har igangsat. Dermed kan der arbejdes med situationen og de følelsesmæssige stemninger i rummet på et mere overordnet plan. Et andet element er egen placering i rummet, den unges placering og evt. de andre i rummet. Nogle gange foregår vejledning individuelt, andre gange, når der er skabt tryghed i rummet, benytter vejlederen sig af at kunne vejlede, når andre unge er til stede.

“Jeg bruger sådan meget gruppedynamik, sådan meget, vi bruger hinanden, og eleverne de er så åbne over for hinanden; de er ikke bange – der er nogle ting, som er, som vi tager i enerum. De fleste af tingene kan jeg sige i forummet med eleverne, og jeg kan vejlede, og så er der også nogle andre, der hører efter (...) De stiller måske ikke spørgsmålet, men de sidder måske med samme problem“

(vejleder)

Det handler om, at selvom de unge er i et klasselokale, så er der tryghed og plads til, at de kan være åbne og modtage vejledning i forhold til noget af det, de har brug for. I løbet af fokusgruppeinterviewet taler vi om, hvornår en dialog lykkes. Det kan nogle gange have

betydning, at der foregår noget helt andet end det, man egentlig skal vejlede omkring. F.eks. uddannelse eller strategier til, hvordan man bliver bedre til at komme op om morgenen.

OMVERDEN

– NÆRVÆR, ÉN TIL ÉN-RELATION

Den neuropædagogiske tilgang betød, at vejlederne fik øjnene op for, hvordan de taler i vejledningen, men også kommunikationen i det hele taget, og hvad man skal være opmærksom på i flere forskellige lag i det fysiske rum, situationen, relationen og mødeøjeblikke. I forhold til det kognitive blev vejlederne opmærksomme på, at de kom til primært at tale til den kognitive del, den tænkende hjerne, uden at være bevidst opmærksomme på den unges følelsesmæssige kommunikation og heller ikke tidligere var så opmærksomme på, at det var en stor udfordring for de unge f.eks. at rumme alle ordene.

“(…) der er jo en ny tilgang for en ny elev. Jeg har elever, der er lige fra at være stærkt kognitivt udfordrede til elever, hvor det bare er nogle andre ting, der kræver støtte (...). Det var det der med, om vi er opmærksomme på, hvordan vi taler til eleverne.“

I denne nære kommunikation har de bevidst iagttaget og arbejdet med den nonverbale kommunikation. En vejleder beskriver, at hun ikke mere har computeren imellem sig selv og den unge, når hun vejleder, da hun oplever sig selv som mere nærværende og værende bedre til

øjeblikkontakt og til at læse den unges mimik og fornemme de følelser, der er på spil. En anden beskriver, hvordan den grundlæggende relation har betydning for, hvor tæt en vejleder kan være i kontakten.

“Vi kender jo vores elever, vi ved, hvornår vi ikke skal lægge hånd, eller hvor det faktisk er det eneste, der hjælper. Det har også noget at gøre med den spejling, der sker, fordi du kommer med din arousal, der bare er. Du samler hende op. Hele det der, som vi ved en hel masse om, ikke også. Der sker heroppe. Hvor vi spejler hinanden.”

(vejleder)

Her bliver nævnt både arousal og spejling. Begge dele påvirker samtalen. Hvis den unge er i uro, kan vejlederen møde den unge med kropslig fysisk ro på en måde, som den unge kan kapere i situationen. Det kræver, at vejlederen kan mentalisere, i forhold til hvad den unge har brug for. En af vejlederne bruger udtrykket at ”lægge en bro ud”. Når hun først er i nær kontakt, og arousal er nede hos begge parter, og spejlingen er afstemt, så ”lægger hun en bro ud” til dialog. Her skal snakken glide, og hun nævner, at hun ikke skal komme med tusind råd, men være til stede for den unge og skabe rum og social støtte for ro til refleksion. Vejlederne beskriver også, hvordan de bruger meget øjenkontakt og

kropslige signaler. Både til at vise, at de er nærværende, men også til at vise de unge, om de i situationen er på rette vej.

“Jeg har brugt rigtig meget sådan nonverbal øjenkontakt, for mange af dem søger jo. Er jeg på rette spor? Det, jeg gør nu, er det okay? (...) Man må bare nikke eller ryste på hovedet, eller hvad man nu kan gøre.”

(vejleder)

Eksemplet viser, at kommunikationen ikke altid skal følges af ord. Perceptionen bliver, at den unge i sin søgen efter pejlemærker godtager vejlederens signaler og derefter handler i en given situation. Læringen kommer til at sidde i kroppen og følelserne og kan senere være grundlag for refleksion i yderligere vejledning. Her lærer den unge at agere hensigtsmæssigt i en situation, tegn læse den anden og selv blive læst, for at kunne percipere og spejle.

KROP, FØLELSER OG REFLEKSION

Kroppen er med i processerne på flere måder. Som bund for og afspejling af følelserne, påvirkningen fra de fysiske omgivelser, situationen og den andens tilstedeværelse. Vejlederne oplever, at det primært er den auditive sans, der kommer til at appellere til. For at appellere til flere sanser har en af vejlederne forsøgt med en teknik, hvor den unge selv skriver ned, hvad der er væsentligt, og illustrerer visuelt. Det giver et bedre overblik. En anden har forsøgt sig med, at når man kaster en bold, så har den, der griber den, ordet og skal sige noget – for at få krop og sanser i

gang, men stadig med det verbale og det auditive som væsentligt. Det er dog vejlederen, som skal tage initiativet til at inddrage flere sanser og mere krop.

“De tager ikke selv initiativet. Det er mig som støttekontakt, som tager initiativet til at lave den her embodiment, læring med kroppen forrest, men når jeg gør det, så bliver den grebet. Det, jeg mener, er, at et eller andet sted så ligger der de der små kloge kroppe, der gerne vil, men ikke kan, men som måske selv ikke formår at komme i gang på den måde.”

(vejleder)

ET VEJLEDNINGSVÆRKTØJ

Vejlederne arbejdede videre med en tilgang med at have kroppen og noget sansemæssigt med ind i en vejledning om familie, boligforhold, kæreste og uddannelse. De udarbejdede et vejledningsværktøj, som skulle give mulighed for at øge brugen af flere sanser og skabe opmærksomhed og koncentration i vejledningssamtalen både for dem selv og for den unge. Vejledningsværktøjet består af nogle træbrikker med emojis på, som symboliserede de ting og personer, der var relevante for den unge. Derudover en plade med rødt, gult og grønt, hvor den unge kan placere sin brik, i relation til hvilken betydning brikken har i den unges liv.



Citaterne her er fra den første erfaring med at vejlede på ovenstående måde. Vejlederne videofilmede sessionen efter tilladelse fra den vejledte, hvilket gav dem mulighed for at analysere på den unges reaktioner efterfølgende, så det ikke kun var selve oplevelsen, de arbejdede med, men kunne vende

tilbage til videoen, hvis der var noget, de var i tvivl om.

Vejledningsværktøjet kommer til at støtte både eget og den unges refleksionsniveau på en måde, hvor både krop og primært følelser er med. Ved at flytte rundt med brikkerne og være i dialog i forhold til placeringen af brikken kan der

“Og de her brikker, de understøttede bare hendes hukommelse på en helt anden måde, end vi før havde oplevet ved bare at tale med hende sådan over vejledningssituationerne. Så vi fik hele den der taktile, visuelle, auditive del. Det smeltede sammen i det her. (...) når hun satte brikkerne, så skabte det nye spørgsmål, så kunne jeg, så fik jeg jo set på problemstillingen på en anden måde, som skabte nye spørgsmål (...) Plus, der var ting, der stadfæstede sig i hende på en anden måde. Vi opdagede, at når hun sad med x-emojien, så sad hun med den længe i hånden og krammede. Der skete noget helt fysisk (...) Det sagde hun også selv. Hun sagde: ”Jeg kan mærke, der er følelser i det“

(vejleder)

komme nye refleksioner og erkendelser frem, som den unge bedre kan handle efter, end hvis hun ikke havde fået en egen erkendelse af samtalens indhold og situationens sammenhæng. Der er også mulighed for at vende tilbage til en placering, hvis man har talt ud af et nyt spor. Fordi brikkerne er 3-dimensionelle, kommer der en visuel-spacial forståelse af opsætningen, hvilket er en faktor i den måde, arbejdshukommelsen fungerer på. Man kan også opnå det ved en tegning, men her er det aktiveret direkte. Brugen af værktøjet kræver et vist niveau af symbollæsning og forestillingsevne. Til nogle grupper unge vil fotos af den bestemte person eller det præcise sted være bedre end tegningerne. Det vigtige er at sørge for, at den unge er med på det, og her er vi igen tilbage ved perceptionen – hvilken følelsesmæssig erindring og association vejledningsværktøjet aktiverer.

Vejledningsværktøjet kommer til både at åbne for kommunikationen på alle tre hjerneområder og bliver kropsliggjort, samtidig med at værktøjet er indrettet, så det er muligt at inddrage omverdensrelaterede problemstillinger i vejledningen. Samtidig med anvendelsen af værktøjet tænkes der fra vejledernes side også over de fysiske rammer, stemningen i lokalet, den enkeltes følelser og den nære relation, herunder også eget kropssprog og mimik.

KONKLUSION KROP, SANSER, FØLELSER OG REFLEKSION

Vejlederne havde en hypotese om, at deres dialog med eleverne til dels var for verbal og kognitivt rettet. Den neuropædagogiske tilgang har inspireret vejlederne til at flytte en primær verbal vejledning til også at lægge vægt på sans- og følelsesmæssige fænomener i kommunikation og dialog. Gennem en neuropædagogisk forståelsesramme har vejlederne arbejdet med sanser,

arousal, følelser og spejling i kommunikation og vejledning.

I forbindelse med det udviklede vejledningsværktøj er erfaringen, at en mere visuel og taktisk tilgang også giver bedre overblik for eleven og understøtter elevens refleksioner. Vejlederne er blevet opmærksomme på den måde, de handler pædagogisk, relationelt og didaktisk på i en vejledningssituation. Fokusgruppeinterviewet viser et stort fokus på vejledernes egen rolle i samspillet og dialogen i vejledningssituationen og deres forståelse af dem selv som omverden for den unge. Vejlederne har arbejdet med, hvordan den nonverbale del er en stor del af kommunikationen og bærende for, hvad der kommer ud af en vejledning. De har benyttet sig af et neuropædagogisk teorigrundlag til at reflektere over og forny praksis og udviklet en vejledning med fokus på det kropslige, sanserne og det følelsesmæssige som grundlag for handling og refleksion for eleverne. De interviewede har fået et fælles sprog, der betyder, at de tydeligt kommunikerer sammen om, hvad de overvejer, og hvordan de handler.

Den viden, der er genereret i forbindelse med arbejdet med dialog og vejledning, og som kommer frem i fokusgruppeinterviewet, er pga. den meget lille undersøgte gruppe ikke repræsentativ. Undersøgelsen viser ikke, om nogen

tilgange har en bedre virkning end andre. Undersøgelsen er et indblik i og en refleksion over, hvordan man kan arbejde på at udvikle sin vejledning ud fra et neuropædagogisk perspektiv. Set fra de fire vejlederes perspektiv giver tilgangen anledning til en bedre kontakt i dialogen og til en mere forankret refleksion hos de unge i vejledningssituationerne. Det neuropædagogiske perspektiv giver argumenter for, hvorfor de gør, som de gør.

PERSPEKTIVERING – INSPIRATION TIL PRAKSIS OG FORSKNING

Nysgerrigheden på den kropslige og følelsesmæssige kommunikation og betydning for refleksion er ikke kun relevant i forbindelse med vejledning, men i kommunikation, refleksion og læring i det hele taget. I undervisningen og i en pædagogisk praksis, hvor man støtter, hjælper og skaber læringsrum, kan inspirationen fra interviewet og artiklen bruges, og de fagprofessionelle kan selv lave lignende løsninger, hvor der er reflekteret over kommunikation på flere niveauer, så der appelleres til både krop, sanser, følelser og refleksion.

Næste skridt for at undersøge vejledningen yderligere kunne være at lave et større antal interviews med en bredere gruppe af vejledere og interviewe unge om deres erfaringer med vejledningen og dialogen, og om det har nogen

virkning i forhold til egne problematikker. Disse interview skulle være en del af et aktionsforskningsprojekt, hvor den neuropædagogiske tilgang anvendes til inspiration til praksis, som beskrives og følges op gennem interviews med både vejledte og vejledere.

Fordelen ved et aktionsforskningsprojekt er, at man sammen med vejlederne kan undersøge forandringsmulighederne undervejs og i et dialogisk samspil løbende justere indsatser – både vejlednings- og undersøgelsesmetoder (Jensen 2019). Der kunne arbejdes med det kropslige og dermed sansemæssige samt spejling og følelsesmæssig kommunikations betydning for refleksion og udvikling. Man kunne vælge at analysere med flere neuropsykologiske begreber, end der her er benyttet. F.eks. kunne man udvide med et fokus på arbejdshukommelse og læring eller udvide begrebet refleksion til også at omfatte mentaliseringssevne, da de to begreber er beslægtede. I denne artikel er det refleksion, som er valgt, da vejlederne selv har haft det fokus.

Litteraturliste

- Fredens, K., 2012. *Mennesket i hjernen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K., 2018. *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K. & Fredens, M., 2014. Kognition som social handling. *Kognition & pædagogik*, 24(93), s. 32-43.
- Hart, S., 2006. *Hjerne, samhørighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, B. Tanggaard, L. & Brinkmann, S., 2020. Fænomenologi. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, red. *Kvalitative metoder*. 3. udgave. København: Hans Reitzels forlag. S. 281-308.
- Jensen, J. B., 2019. Design af aktionsforskningsprojekter - et æstetisk samskabende blik på vidensudvikling. I M.S. K. Sunesen red. *Aktionsforskning. Indefra og udefra*. Frederikshavn: Dafolo. S. 61-84.
- Lystbæk, C.T., 2009. Pædagogikkens termonologiske trængsel. Undervisning, vejledning og coaching – hvad er forskellen? *KvaN*. 83(29), s. 28-38.
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A., 2020. Aktionsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard red. *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 137-160.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S., 2020. Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, red. *Kvalitative metoder*. 3. udgave. København: Hans Reitzels forlag. S. 33-63.
- Van der Kolk, B. A., 2019. *Kroppen holder regnskab. Hjerne, psyke og krop i healing af traumer*. Århus: Forlaget Klim.