

Gensidig forbundethed i skolen. - Et relationsperspektiv

Netversion - abstract.

Artiklen præsenterer ud fra et systemisk og social konstruktionistisk perspektiv forskellige relationelle forholdemåder i lærerens interaktion med eleverne i klasserummet.

I denne sammenhæng relaterer begrebet systemisk sig til Gregory Batesons teori om cirkularitet, der blandt andet indebærer, at alle hændelser i et socialt miljø påvirker hinanden gennem uafbrudte interaktionsmønstre. Med det social konstruktionistiske perspektiv lægges der særlig vægt på det relationelle og på de historier, som skabes i den sociale interaktion. De historier, der fortælles om skolens sociale liv, siges i artiklen at danne et system af historier, der udgør rammen for de mulige forklaringer.

Gennem tre cases eksemplificeres forholdemåder, som åbner for at fortælle andre historier, der giver såvel lærer som elev mulighed for at afsøge nye forståelser og handlemuligheder.

Der udvikles seks nært forbundne forholdemåder, nemlig en perspektivistisk, en samarbejdende, en undersøgende, en anerkendende, en fortællende og eksternaliserende forholdemåde.

Artiklen er en let omarbejdet udgave af min artikel:

"Gensidig forbundethed i klassen" først offentliggjort i tidsskriftet KvaN, 2000/57/62-73. Nærværende artikels tredje case blev første gang bragt i min

artikel: "Relationer som sociale konstruktioner" i Løw & Svejgaard (red.) : Psykologiske grundtemaer. Forlaget KvaN:2002.

Gensidig forbundethed i skolen. - Et relationsperspektiv

Af Ole Løw

Indledning.

Bastian går i 3. klasse på Handalskole. Han beskrives på følgende måde af klasselæreren:

"Bastian er hyppigt i konflikt og slås med andre elever. Han er aggressiv og har et eksplosivt temperament. Han er en slags Dr. Jekyll og Mr. Hyde. Det ene øjeblik kan han være flink og lege med de andre elever. Det næste øjeblik løber han ind i de andre elever med forsæt og slår og sparker dem uden nogen synlig bevæggrund. Bastian er forstyrrende i timerne og passer sjældent sit hjemmearbejde til skolen".

Læreren beskriver sine problemer med Bastian med henvisning til hans personlige egenskaber. Bastian karakteriseres som værende aggressiv og forstyrrende og som den, der forårsager de sociale konflikter. Læreren beskriver Bastian, som hun ser ham, men hendes forklaringsmodel siger ikke noget om, hvordan den beskrevne adfærd kan forandres til det bedre. Hendes beskrivelse giver ikke anledning til at gøre noget ved problemadfærden. Med hendes tolkningsparadigme rettes opmærksomheden væk fra det sociale samspil i skolen og hen mod individuelle mangler eller svagheder. Læreren tolkning har baggrund i de historier, hun livshistorisk har med sig. Den mening, hun tilskriver Bastians handlinger, sker med baggrund i hendes erfaringstolkning og de aktuelle relationer, hun indgår i. Der kunne med andre ord have været anlagt andre forståelsesrammer og fortalt andre historier. Klasselæreren historie begrænser som anført handlemulighederne, og hendes kategorisering af Bastian påvirker deres fremtidige relation, hvis ikke hendes perspektiv udfordres.

Det vil jeg prøve at gøre i det følgende, hvor jeg hovedsageligt vil anskue adfærdsproblemer som et mønster af mellem menneskelig interaktion. I dette perspektiv ses mislykkede forsøg på at ændre problemadfærd også som en del af problemet. Den historie, jeg fortæller i det følgende, handler blandt andet om at kende vigtigheden af begreberne kontekst og relation.

Læreren og eleverne i deres relationer og kontekst.

"Uden en kontekst har ord og handlinger ingen mening overhovedet".
(Gregory Bateson)

Begrebet kontekst kommer fra græsk og betyder "sammenfletning". Konteksten angiver ikke en ydre observerbar situation – sammenhæng, sådan som begrebet ofte bruges i dagligtale. Jeg bruger, i forlængelse af den engelsk-amerikanske antropolog Gregory Bateson¹, kontekst i betydningen forståelsesramme, som vi opfatter indenfor. Denne meningsbærende ramme formidler, hvordan kommunikation indenfor rammen skal forstås.

Hvordan vi opfatter den kontekst, vi forstår et fænomen i, er afhængig af, hvad der fremtræder som information for os. Konteksten kommunikerer en mening om, hvordan et budskab eller en handling kan forstås. Information indgår altid i en kontekst, og kan samtidig ændre forståelsen af konteksten. Denne mening tydeliggøres blandt andet gennem forskellige markører. Skolen har mange sådanne kontekstmarkører. Som oftest kan man se, at der er tale om en skole alene ved at iagttage bygningerne. Katederpulten markerede for eksempel tidligere lærerens magtfulde position og dens fjernelse demokratiseringen af lærer- elev relationen.

Kontekstmarkører udtrykkes også gennem vores sprog og handlinger. Jeg kan for eksempel verbalt tydeliggøre, at når jeg i det følgende siger læring, mener jeg alle typer forandringer. En uklar kontekst kan virke ødelæggende på kommunikationen og det sociale samspil.

Begrebet relation kommer af det latinske relatio, der betegner forholdet eller kontakten mellem to mennesker. Vi kan sige, at der er relationer til stede i det øjeblik, to mennesker er sammen. Og de vil uundgåeligt interagere, også selv om de ikke har til hensigt at gøre det. Vi er selv medskabere af de relationer, vi indgår i. Bateson forstod mennesket som en del af et større mentalt økologisk system.

I forlængelse heraf ser jeg menneskelig interaktion som en cirkulær proces, hvis dynamiske kraft er feedback-processer. Jeg lægger således op til at flytte fokus fra individets egenskaber til dets sociale relationer. Dermed bliver udgangspunktet for forståelse den sociale interaktion, hvilket indebærer perspektivskifte fra individ til relation, hvilket er nemmere sagt end gjort.

¹ Batesons erkendelses- og kommunikationsteori baserer sig på vidt forskellige videnskaber:

antropologi, filosofi, biologi, psykologi, psykiatri og økologi.

Bateson, Gregory (New York:1972): Steps to An Ecology of Mind. Ballantine Books.

Bateson, Gregory (Kbh.:1979): Ånd og Natur. Forlaget Rosinante

Vi er i den vestlige verden så at sige opdraget til at tænke i lineære baner, så når vi skal forklare en given adfærd, sker det ud fra en forestilling om et årsags-virknings-forhold også i socialt samspil.² Det falder os så naturligt, at denne forståelse sjældent udfordres. Men årsagsforholdene i samspil mellem mennesker er så komplicerede, at de sjældent kan rummes i en årsags-virknings skematik. Dermed ikke sagt, at det lineære ræsonnement ikke har sine gyldighedsområder. Men i sociale relationer mellem mennesker er årsagsforholdene mere komplekse.

Antagelsen om at alle virkninger har én årsag bidrager til forestillinger om problemindividet. Tankegangen er den velkendte, at hvis blot årsagen kan identificeres, kan virkningen fjernes. Men selve det at dele adfærden op i mindre elementer i et forsøg på at finde årsagen, gør det vanskeligt at se adfærden i sammenhæng og at vurdere spekteret af mulige forståelser, som kunne bidrage til en bedre håndtering af situationen.

Skolen og klassen som system

"Vi befinder os ikke uden for den økologi, som vi lægger planer for, vi er altid og uundgåeligt del af den"

(Gregory Bateson)

Den systemiske idé om cirkularitet – altså at alting er forbundet i komplekse symmetriske og komplementære relationer, indebærer, at alle hændelser i et socialt miljø påvirker hinanden gennem uafbrudte interaktionsmønstre. Derfor kan én tolkning af "årsagen" til en problemsituation aldrig ophøjes til at være den eneste sande årsag – ophøjes til forklaringen. Der er forskellige "sandheder" afhængig af, hvor observatøren begynder og afslutter sine observationer af et interaktionsmønster. Det at interaktionen forstås som en cirkulær proces, indebærer, at alt hvad der siges og gøres, er knyttet sammen uden nogen klar begyndelse eller afslutning. Vores handlinger påvirkes af omgivelserne, samtidig med at de selv påvirker omgivelserne.

Det er denne gensidige forbundethed, Bateson beskriver som den dynamiske kraft i alle læringssystemer. Vi må således for at forstå en

² Der er i virkeligheden tale om et grundlæggende sprogligt problem. Vi har i den sproglige tilegnelsesproces lært, at når noget skal defineres, sker det ved at finde ud af, hvad tingen er i sig selv. Inden vi således lærte at navngive ting, omtalte vi dem afhængigt af vores relation til tingen. Vort sprog har så at sige løsrevet sig fra relationen og indført tingen, personen og stedet. Et perspektivskifte fra egenskaber til relationer og interaktion kræver derfor også en anden sproglighed .

hændelse være opmærksomme på den cirkulære forbundethed mellem tanker, følelser og handlinger.

Vi har, som nævnt ovenfor, for vane at inddele interaktion i sekvenser med en begyndelse og en slutning – en årsag og en virkning. En sådan subjektiv opdeling betegnedes af Bateson med begrebet punktuering. Vi foretager sådanne opdelinger med den største selvfølgelighed og uden større opmærksomhed på opdelingens betydning for vores tolkning af den aktuelle situation. Men vore synsvinkler (punktueringer) er ofte forskellige, og derfor opfatter vi den konkrete situation forskelligt. Det er ikke nødvendigvis et problem, men vil ofte være det i problemsituationer. Eleven siger måske, at han trækker sig, fordi læreren presser på, mens læreren fortæller, at hun presser på, fordi eleven er passiv.

Med baggrund i den skitserede forståelsesramme ses lærer og elever som en del af en sammenhængende helhed – et klasseøkosystem. De indgår i en gensidig afhængighed mellem hinanden og den konkrete skole- og klassekultur. Det betyder, at lærerens tanker, holdninger og handlinger påvirker de mennesker, hun deler skole og klasseværelse med. Læreren kan med andre ord medvirke til at påvirke situationen ved at ændre den måde, hun tænker eller handler på i sammenhængen. I et økosystem anses den udpegede problemadfærd som en del af forskellige interaktionsmønstre. Derfor forstås et problem som bestående af to dele i et sådant mønster: den adfærd som udgør problemet og reaktionen på samme adfærd³.

Hvis en elev for eksempel til stadighed afbryder læreren, og læreren altid reagerer med at henstille til eleven om at vente, til han bliver spurgt, så er lærerens reaktion en del af problemet. Min pointe er, at hvis en reaktion på et adfærdsproblem ikke ændrer problemet, bidrager den til at holde det ved lige.

³ Molnar og Lindquist formulerer med baggrund i blandt andet Gregory Bateson, Poul Watzlawick og Steve de Shazer en lignende forståelsesramme, som de søger at udmønte i forskellige måder at håndtere sociale relationer i klasserummet. Jeg har introduceret deres arbejde i artiklen: Lærerens klasserumsarbejde i systemisk perspektiv. I tidsskriftet Unge Pædagoger: 1997, nr. 1 & 2. Artiklen er i en forkortet udgave oversat til engelsk: School and Classroom as Mental Eco-Systems. The Teachers Relation Work in a System Perspective. A Sokrates Comenius Action Project:1998/99, p.32-44.

Jeg vil i forhold forståelse af det sociale liv i klassen særligt fremhæve følgende otte pointer fra det foregående, nemlig:

- At al adfærd i klassen kan ses som kommunikation
- At menneskelig interaktion må forstås kybernetisk – det vil sige som
gensidigt forbundet
- At oplevelsen af en situation bestemmes af punktueringen (opdelingen) af interaktionssekvenserne mellem dem, der interagerer
- At alt levende er i kontinuerlig forandring
- At flere tolkninger af en konkret adfærd i klasseværelset kan være gyldige på samme tid
- At forandring sker gennem feedback og feedforward processer
- At vores bevidsthed i verden konstrueres ud fra interaktion og erfaringer
- At alle opfattelser og handlinger i klasserummet samspiller og har indflydelse på hinanden.

Forskellige synsvinkler på i livet i klassen.

*"Virkeligheden er sand for os alle,
men forskellig for enhver"*
(Marcel Proust).

Når klasselærerens perspektiv fra den indledende casehistorie skal udfordres, så hun bringer sig i position til bedre at forstå relationen til eleven, kan det ske ved at lægge op til at opgive troen på en objektiv iagttagelse og gengivelse af virkeligheden.

Jeg antager således for det første, at vi lever i forskellige oplevelsesverdener på trods af, at vi deler det samme fysiske miljø. Det er den måde, vi organiserer vores erfaringer på, der er nøglen til forståelsen af vores adfærd. Da vi forstår virkeligheden i forhold til, hvordan vi organiserer vores erfaringer, vil forskellige organisationsmønstre føre til forskellige opfattelser og til forskellig adfærd, som svarer til disse opfattelser. For det andet antager jeg, at det, vi opfatter, er et resultat af vores opmærksomhed, vores sanseindtryk, vores erfaringer og forventninger. Det at opfatte er en aktiv proces, hvor vi trækker på vores sociale læringshistorie, for at give mening til det vi sanser. Vi konstruerer så at sige vores egen version af "virkeligheden" ud fra den information, vores sanser giver os, samt den mening vi tillægger denne information.

Den måde, vi forstår eller definerer en given situation, er bestemmende for, hvordan vi handler. "Hvis mennesker opfatter situationen som virkelig, er den også virkelig i sine konsekvenser" (Thomas & Thomas).

Der eksisterer med andre ord flere forskellige oplevelsesverdener side om side. Vores deltagelse i sociale systemer skaber og ændrer vores oplevelsesverdener. Og vores nuværende og tidligere oplevelser i forskellige sociale sammenhænge påvirker den mening, vi tillægger vores egen og andres adfærd.

En samarbejdende forholdemåde.

*"Forandring kommer,
når to perspektiver optræder i ét"*
(George Herbert Mead)

En anden måde, hvorpå læreren kan prøve at ændre perspektiv på situationen er ved at søge at sætte sig i den andens sted, altså prøve at se situationen som eleven ser den. Det er min pointe og erfaring, at når jeg ser situationen, som eleven muligvis ser den, åbner der sig ofte nye vinkler på problemsituationen. Det at betragte en andens handlinger i en problemsituation som forståelige ud fra dennes opfattelse af situationen, er kernen i det, jeg med Molnar og Lindquist i anden sammenhæng har kaldt at anlægge et samarbejdsperspektiv på problemløsning⁴.

En samarbejdende forholdemåde vil ofte være hensigtsmæssig, når læreren bestræber sig på at forstå, hvorfor en given adfærd ikke forandrer sig. En elev, hvis problematiske adfærd ikke forandrer sig trods gentagne forsøg på at håndtere problemet, vil let blive tillagt negative motiver med sine handlinger. Men ud fra et samarbejdsperspektiv vil læreren også søge at anlægge et andet perspektiv end sit eget og dermed blive opmærksom på problemadfærdens funktion i situationen. Det at tilstræbe positive forklaringer på andres adfærd, bidrager også til færre konfrontationer og til at nå frem til løsninger, hvor alle kan opretholde deres integritet.

⁴ Jeg taler i anden sammenhæng om strategier: samarbejds-, reformulerings-, konnoterings-, bagvejs- og undtagelsesstrategier. Jeg har i nærværende sammenhæng valgt at tale om forholdemåder for at understrege, at der er tale om en særlig væren.

Eksempel: Perspektivbevidsthed

Nikolaj talte i timerne om ting, der ikke umiddelbart synes at have meget med undervisningen at gøre, hvilket i stigende grad forstyrrede læreren. Men hun var interesseret i at forstå, hvad Nikolaj fik ud af hans for hende uvedkommende snakkeri.

Hun tænkte, at det meningsfulde i situationerne set fra Nikolajs synsvinkel var, at han fik snakket med sine venner i klassen. Hun valgte at tale med Nikolaj, hvor hun anerkendte hans nære kontakt med hans venner i klassen, som hun troede måske var en del af hans måde at lære på. Hun gav udtryk for, at Nikolaj til tider arbejdede roligt ved sit bord med de stillede opgaver, mens han til andre tider talte med sine venner ved de nærmeste borde. Hun medgav, at hans snakken stort set ikke gik ud over hans faglige læring, og at hun var klar over, at han måtte give afkald på andre aktiviteter for at snakke. Nikolaj var tydeligvis overrasket og glad for hendes forståelse af vigtigheden af kontakten med vennerne. Men han gav også udtryk for, at han nogen gange bare skulle tale mindre og arbejde mere.....

Læreren har med sit perspektivskifte indledt et samarbejde med Nikolaj, som kan være begyndelsen til forandringer i klassens økosystem.

En undersøgende forholdemåde.

"Det vigtigste for en lærer er hele tiden at forsøge at finde ud af, hvilken mening eleven skaber sig"
(Elenar Duckworth)⁵

En tredje indfaldsvinkel til at forstå eleven bedre kan opnås, ved at læreren indtager en undersøgende position. Hun må bevidst søge at gøre sig åben og overskride egne fordomme og forforståelser i relation til eleven.

I vores møde med et andet menneske er vi alle forudindtagede. Vores forventninger medskaber, hvad vi opfatter og forstår. Hvis jeg møder en anden person og har en forforståelse, der bygger på idéen om en "indre struktur", vil min forforståelse rette min opmærksomhed mod ydre forhold, som "viser" denne "indre struktur". Mit møde med den anden vil således ske indenfor denne forståelsesramme. Når den anden således forstås som havende et sæt af stabile egenskaber, søges grunden til hans handlinger hos ham selv: han er depressiv, aggressiv eller intelligent.

⁵ Citeret fundet i Duckworths (1996) lille fremragende bog: *The having of Wonderful Ideas*, som kommer på dansk på forlaget Klim:2004: *At få vidunderlige ideer*.

I min forforståelse er begrebet forskel centralt. Forskel betegner ikke et konkret tingsligt fænomen, men derimod en relation. En forskel er et gensidigt forhold. Når et barn beskrives som aktivt, betyder det en forskel sammenlignet med andre børn, som fremtræder mere passive. Forskellen ligger i det cirkulære forhold, som er indeholdt i distinktionen mellem aktiv og passiv. Med idéen om gensidig forbundethed søges vores handlinger forstået i en social kontekst: Sigurd fremtræder depressiv i en bestemt sammenhæng, Bastian opfører sig aggressivt i denne situation, og Nikolaj forekommer passiv i timen⁶.

Når læreren lykkes med at indtage en undersøgende forholdemåde, vil eleven ikke blive fastholdt i en bestemt lærertolkning, men derimod få mulighed for at afsøge nye forståelser og handlemuligheder. Læreren får med sin forholdemåde mulighed for at indgå i en ligeværdig og produktiv relation. Hun møder jo eleven med respekt for – og ikke nødvendigvis accept af, hans oplevelse af situationen.

Læreren forholder sig således til problemsituationen som til en gåde, der skal opklares. Hun kan forholde sig undersøgende og være åben overfor nye indfaldsvinkler. I denne undersøgelsesproces er der en række generelle spørgsmål, som hun med fordel kan stille sig selv som for eksempel:

Hvilke handlingsmønstre gentager sig i situationen? Hvordan forstår de involverede den aktuelle situation? Hvad vil være anderledes i klassen, når situationen har ændret sig? Hvordan vil jeg ønske, situationen var? Hvad vil være tegn på, at situationen er i gang med at ændres til det bedre? Hvad ønsker jeg ikke at ændre på i den aktuelle situation?

⁶ Jeg har tidligere behandlet tilbøjeligheden til at tale og tænke om menneskers egenskaber snarere end om, hvordan de gensidigt forholder sig til hinanden. Se for eksempel: Læreren som samtalepartner. I antologien Lærer i tiden. Forlaget Klim:1997, side 66-80.

En anerkendende forholdemåde.

*"I skal lytte til, hvad de virkelige siger,
og ikke til hvad de virkelig mener"*

(Harold Goolishian)

Endelig kan læreren indtage en anerkendende forholdemåde gennem en konsekvent optagethed af det, der fungerer. Ideen er, at gøre mere af det der lykkes, i stedet for at gøre mindre af det, der ikke virker.

Lærerens anerkendende forholdemåde viser sig ikke ved ros til eleverne for konkrete handlinger, men gennem en fremtidsrettet væremåde, der er præget af en grundlæggende respekt for og anerkendelse af den enkelte elevs ret til at have de tanker og synspunkter, som han eller hun nu engang har.

Det synes karakteristisk for mange klassekulturer, at de har blik for og er gode til at tale om det, der ikke fungerer – for eksempel i klassens tid. Hvis læreren er optaget af det, som mangler eller ikke fungerer, er der en risiko for, at hun ser alt med den optik – fra den synsvinkel: "Problemet bliver som en plet på et rent vindue. Selvom der er en stor verden udenfor, ser man kun pletten, når man først er begyndt at koncentrere sig om den" (Molnar & Lindquist). Da vi ofte ikke er bevidste om den optik, vi gør brug af, vil læreren nemt overse forhold, som ikke umiddelbart passer ind i hendes forforståelse, der siger, at elever bliver bedre ved at tage udgangspunkt i det, som ikke virker. Hun vil med andre ord ikke have blik for, at elever kan blive bedre ved at tage udgangspunkt i det, der virker. Det, vi fokuserer på, bliver vores virkelighed!

Den problemcentrerede synsvinkel viser sig også i skolekulturens sprog, der præges af behandlingens mangelsprog – eleverne siges at have mangelfuld impuls kontrol, mangelfuld opmærksomhed, mangelfuld social forståelse og så videre, hvilket ikke kun siges om børn med særlige behov. Det sprog, vi bruger, skaber vores virkelighedsopfattelse. En række ord har en særlig emotionel betydning som for eksempel asocial og dysfunktionel, hvilket selvsagt påvirker vores tænkning. I et socialt konstruktionistisk perspektiv afspejler ord ikke slet og ret verden derude, de samordner vores handlinger. Professionelt sprog fungerer som værktøj; men hvad sker der, når det psykiatriske mangelsprog bliver hverdagsprog og en del af alles værktøjskasse? Går det, som når et lille barn får en hammer, og næsten alting uundgåeligt bliver til et søm?

Når læreren er optaget af det, som lykkes og af ønsker for fremtiden, vil det fremme udviklingen af en positiv sprogbrug – af et mulighedssprog, om man vil.

Læreren kan foretage en undersøgelse af, hvad eleverne synes er godt i klassen, og ikke mindst hvad det er, der får det til at være godt.

Udgangspunkt for en sådan drøftelse parvis blandt eleverne og på klassen kunne tages i nedenstående spørgsmål:

- ❖ Beskriv et tidspunkt, hvor du oplevede, at klassen fungerede rigtig godt!
Hvad skete der? Hvad gjorde det muligt?
- ❖ Beskriv et tidspunkt, hvor du var glad for at gå i klassen!
Hvad gjorde dig glad på det tidspunkt? Hvem var til stede og hvad gjorde de?
- ❖ Beskriv hvad du sætter mest pris på ved din klasse!
Hvilke ønsker har du, som ville gøre klassen endnu bedre?

Læreren er optaget af at bringe de problemfrie handlinger frem i forgrunden og dermed trække opmærksomheden mod muligheder i klassens økosystem. Hun har blik for det, der virker og spørger sig selv: hvad gør jeg godt, som kan bruges som udgangspunkt for at gøre det endnu bedre? Hendes udgangspunkt er, at i enhver klasse er der noget, der fungerer, og hos et hvert barn er der muligheder. Denne måde at forholde sig på i sociale problemsituationer har mange fællestræk med den fremgangsmåde som Molnar og Lindquist benævner "undtagelses-strategien", som kan sammenfattes i fire punkter:

- Identificering af situationer hvor problemadfærden ikke forekommer
- Afklaring af hvad der adskiller situationer med og uden problemadfærd
- Udvælgelse af de problemfrie situationer som det synes lettest at forøge hyppigheden af
- Lægge til rette for – fremme sammenhænge, som forøger den tid eleven kan

indgå i problemfrie situationer – anderledes interaktionserfaringer.

Læreren fokuserer med andre ord på situationer, hvor eleven ikke udviser den uønskede adfærd. Hun søger efter måder til at opmuntre den uønskede adfærd uden at henvise til den uønskede adfærd.

Læreren ser ikke alene på den eller de elever, hvis adfærd hun finder problematisk, men på hele klassen. Det er netop hensigten at påvirke hele systemet og dermed den uønskede adfærd, ved at lede opmærksomheden hen på acceptable handlinger, og samtidig fremhæve de situationer i systemet, hvor "problemeleverne" indgår uden problemer.

I arbejdet med at finde undtagelser må læreren blandt andet prøve at

identificere forskelle mellem de problematiske og de problemfrie situationer og prøve at identificere, hvad hun allerede gør som virker vis-a-vis i forhold til de pågældende elever. Hvad gør hun anderledes i de problemfrie situationer? Allerede en sådan tydeliggørelse kan være et første skridt mod positiv forandring.

Nogle af de antagelser, der ligger til grund for de beskrevne forholdemåder kan sammenfattes i otte pointer, nemlig:

- at i enhver klasse er der noget, der virker
- at vores forestillinger om og forventninger til fremtiden danner grundlag for vores nutidige handlinger
- at en person vil opfatte sine handlinger som meningsfulde i situationen, som han eller hun forstår den
- at det vi fokuserer på, bliver vores verden
- at det sprog vi bruger, skaber vores bevidsthed om verden
- at forandring sker i dialog og interaktion med andre
- at det er lettere at skulle gøre noget end at skulle undlade at gøre noget.
- at det er lettere at forandre ens egne tanker og handlinger end at forandre andres.

Jeg vil i det følgende inddrage et eksempel mere og i den forbindelse udvikle endnu to forholdemåder, nemlig en fortællende og eksternaliserende.

Nye skolehistorier.

"...a story is not simply a story.

It is a situated action in itself"

(Kenneth Gergen)

Den følgende skolehistorie synes ikke at have bidraget positivt til barnets selvværd. Felix beskrives af klasselæreren på følgende måde: *"Felix er en svag elev med få sociale færdigheder. Han gør sit bedste for at genere de andre elever både i timerne og frikvartererne. Han giver altid de andre elever skylden. Felix siger, at han kun gør noget, fordi de har gjort ham noget først, men jeg har endnu ikke været vidne til noget sådant".*

Læreren beskriver i lighed med i den foregående case sine problemer med Felix med henvisning til hans personlige egenskaber. Hun ser ham som årsagen til de sociale konflikter. Læreren beskriver Felix, som hun ser ham, men hendes fokus er hovedsageligt rettet på eleven, der dermed trækkes ud af den didaktiske trekant og relationerne til andre elever og lærere. Eleven skal være i centrum i den forstand, at læreren har blik for det særlige ved hvert enkelt barn. Men skal denne rettedhed på individualiteten ikke resultere i individualisme og "klientrettethed", må eleven også ses som del af et socialt samspil. Det er almindeligt i vores kultur nærmest per automatik at udpege den anden eller de andre som problemet. I ovenstående eksempel bliver eleven defineret som dette "det", der er problemet uafhængig af, hvad læreren eller andre gør.

Det kunne også have været drengens familie, der var blevet skældt ud som skyldige i hans opførsel i skolen. Forældrene har selvsagt et hovedansvar for deres barns opdragelse i den tidlige barndom, men

de indgår som bekendt ikke i det sociale samspil på skolen. Både i forhold til Felix og hans forældre ser jeg udpegningen af den anden eller de andre som problemet som en del af problemet, hvilket jeg kort skal komme tilbage til.

Læreren kan på lignende måde blive isoleret og udpeget som problemet. Når fokus falder på læreren, tales der i disse år om lærerpersonen eller ligefrem lærer-personligheden. Denne begrebslighed synes at pege i retning af en essentialistisk⁷ personlighedsopfattelse, hvilket ikke skal drøftes her. I denne sammenhæng er pointen, at der ikke skelnes mellem person og rolle. Læreren kan udfordres på sin rolleudøvelse, uden at det fører til personlig belastning og måske udbrændthed, og hun kan lære sig kompetencer, der i endnu højere grad sætter hende i stand til at varetage de opgaver, som rollen foreskriver. Men udfordres læreren på sin person, ser jeg det som over-skrivelse af hendes grænser, eller om man vil, hendes "urørigheds-zone"⁸.

Men lad os vende tilbage til ovenstående uddrag fra skolehistorien om Felix. Læreren tolkning har baggrund i de historier, hun livshistorisk har med sig. Den mening, hun tilskriver Felix handlinger, sker med baggrund i hendes erfaringstolkning, hendes professionelle begreber og antagelser samt de aktuelle relationer, hun indgår i. Der kunne, som vi allerede har set ovenfor, have været anlagt andre perspektiver og fortalt andre historier.

Som vi så i forbindelse med eksemplet Bastian, kan læreren ændre perspektiv på situationen ved at opgive troen på en objektiv iagttagelse og gengivelse af virkeligheden. Denne måde at forholde sig på kalder jeg i nedenstående oversigt: Fig. 1, ramme 1 – for en *perspektivistisk forholdemåde*.

Læreren har med hendes position et professionelt ansvar for, hvilken forståelsesramme hun sætter om livet i klassen. Den måde, hun definerer situationer på, afspejler hendes perspektiv og er afgørende for, hvordan hun handler. Læreren kan med andre ord arbejde med, hvordan hun

definerer konkrete sociale situationer. Hendes omdefinering af situationen resulterer måske i, at hun ser det "*det halvtomme glas med vand*" som "*det halvfulde glas med vand*" for nu at låne et velkendt billede fra Paul Watzlawick. Med idéen om gensidig forbundethed forstås vores handlinger i en social kontekst: Felix ses som svag i en bestemt sammenhæng, og han opfører sig aggressivt i en anden situation. Med et relationsperspektiv er netop defineringen af den anden som problemet en del af problemet.

Som vi så i forbindelse med eksemplet Nikolaj (side 8) kan læreren ændre perspektiv på situationen ved at forsøge at sætte sig i den andens sted,

⁷ Påstanden om selvet som en slags kerne inden i os - dvs. en opfattelse hvor selvet ses som en essens der eksisterer før iagttagelsen af det. Antagelsen er at vi gennem iagttagelse kan få øje på dets natur. Se f. eks. Bruner, J. (1990): *Mening i handling*. Forlaget Klim, side 95ff. .

⁸ Jf. K.E.Løgstrup: *Opdragelse og etik*. I tidsskriftet *Pædagogik*: 1972/1-2/9-27.

altså prøve at se situationen som eleven ser den, hvilket jeg i anden sammenhæng har kaldt at bruge sin sociale fantasi. Når læreren ser situationen, som eleven muligvis ser den, åbner der sig ofte nye vinkler på situationen. Det at betragte en andens handlinger i en problemsituation, som forståelig ud fra dennes opfattelse af situationen, er essensen i det, jeg kalder *en samarbejdende forholdemåde* - Fig. 1, ramme 2.

Jeg fremhævede ovenfor endnu en indfaldsvinkel til at ændre perspektiv på situationen, hvor læreren indtager *en undersøgende forholdemåde* - ramme 3. Hun må forsøge at forholde sig åben og overskride egen forudindtagetethed i relation til den anden eller de andre.

Jeg har gjort gældende, at den måde vi punktuerer en interaktion – de sekvenser vi udvælger - afhænger af vores kontekstforståelse. Læreren i eksemplet Felix havde punktueret, så hun forstod ham som ophav eller årsag til de sociale konflikter. Men forholder læreren sig undersøgende til egne punktueringsvaner, vil hun måske opdage andre muligheder for punktuering. Ved at undersøge den cirkulære forbundethed bliver det ikke et spørgsmål om at finde den rette forklaring, men om lede efter en forståelse, som kan åbne for nye handlemuligheder.

Når læreren lykkes med at indtage en undersøgende forholdemåde, vil eleven ikke blive fastholdt i en bestemt lærertolkning, men derimod få mulighed for at afsøge nye forståelser og handlemuligheder. Læreren får med sin forholdemåde mulighed for at indgå i en ligeværdig og produktiv relation. Hun møder jo eleven med respekt for – og ikke nødvendigvis accept af hans oplevelse af situationen.

Endelig har jeg beskrevet, hvordan læreren indtager *en anerkendende forholdemåde* gennem en konsekvent optagethed af det, der fungerer. Grundideen er, som beskrevet, at gøre mere af det, der lykkes, i stedet for at gøre mindre af det, der ikke virker - Fig. 1, ramme 4.

En fortællende forholdemåde.

Denne tilgang er kendetegnet ved, at læreren forholder sig til de historier, som skabes i den sociale interaktion i skolen, og arbejder med dem ud fra ideen om, at nye historier kan føre til nye forståelser og handlemuligheder – jf. ramme 5.

De historier, som fortælles om skolens sociale liv, danner så at sige et system af historier, indenfor hvilket de mulige forklaringer findes. Den måde læreren taler på, skaber både hende selv og den anden. Hvis hun siger at eleven er aggressiv, er hun med sin definering med til at skabe den anden – eleven som aggressiv, svag og så videre. Ved at definere eleven som et problem har læreren i en vis forstand bragt sig i en vanskelig situation, idet hun jo har placeret sig udenfor den relation, hun er en del af. Der er selvfølgelig tilfælde, som ikke kan håndteres inden for klassens rammer, hvor eleven for eksempel må flytte til en anden klasse eller skole. Men i de fleste tilfælde kan læreren forblive i relationen ved at tale om en "jeg-du-relation" i stedet for "en jeg-det-relation".

Den første relation er jo netop kendetegnet ved gensidige forbundne relationer modsat jeg-det-relationen, hvor problemet defineres som et "det", der synes uafhængigt af, hvad "jeg" gør.

I lærerens arbejde med at genfortælle historien på en måde, som giver mening, og som gør en forandring tænkelig, kan kollegaer være til stor hjælp. De kan sammen redigere eller skabe nye historier, som foretrukne alternativer til de gamle historier. *”Og så lytter du godt”, tilføjede hun. ”Som om du er med til at tilrettelægge mine tanker”*, som Tanna udtrykker det i Svend Åge Madsens roman *”Finder sted”*.

En eksternaliserende forholdemåde

Denne *samskabelsesproces* kan fremmes gennem brug af strukturerede samtaleformer som for eksempel kollegial supervision. I arbejdet med at redigere og skabe nye historier er spørgsmål et centralt redskab.

Kollegaerne stiller spørgsmål *til* hendes historie, men uden at stille spørgsmålstegn *ved* den. Den ramme hun har valgt for sin historie registreres, men uden at blive godtaget som den eneste mulige. Hun bliver måske spurgt, som i skemaet nedenfor: hvordan tror du din kollega vil beskrive forholdet mellem dig og Felix? Måske hjælper kollegaernes spørgsmål hende til at se forskel på problem og person. Hun får måske øje på, at det er problemet selv, som er problemet, hvilket er tænkningen i den tilgang, som jeg kalder den eksternaliserende forholdemåde - Fig. 1, ramme 6.

Den gør det muligt at konstruere nye historier om problemet, der forholder sig til den effekt, problemet har på relationen mellem lærer og elev. Den rejser spørgsmål som, hvilken virkning har problemet på elevens skoleliv? Hvilken indflydelse oplever eleven at have på "problemets liv"?

På denne måde kan kollegaerne medvirke til at sætte lærerens perspektiv i perspektiv. Dialogens samskabelse resulterer måske i afklaring på flere niveauer – i forhold til lærerens konkrete praksis, hendes professionelle identitet og rammerne for lærerarbejdet.

Fig. 1 Nye rammer for og historier om sociale relationer i skolen.

<p>Perspektivistisk forholdemåde</p>	<p>Forskellige synsvinkler:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Defokusering - omdefinering ❖ <i>Spørgsmål om forskelle:</i> "Hvem er mest udholdende af dig og Felix?"
<p>Samarbejdende forholdemåde</p>	<p>Perspektivbevidsthed:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Den andens perspektiv □ <i>Observatør spørgsmål:</i> "Hvordan tror du din kollega vil beskrive forholdet mellem dig og Felix?"
<p>Undersøgende forholdemåde</p>	<p>Nysgerrighed:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cirkulær forbundethed ■ <i>Sammenhængssøgende spørgsmål:</i> "Når du blander dig, tager du så oftest pigernes eller drengenes parti?"
<p>Anerkendende forholdemåde</p>	<p>Mulighedsorientering:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Succeser & potentialer ➤ <i>Undtagelsesspørgsmål:</i> "Er der tidspunkter, hvor du ikke har dette problem?"
<p>Fortællende forholdemåde</p>	<p>Forskellige historier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sam-skabelse – co-konstruktion • <i>Historieudviklende spørgsmål:</i> "Hvordan vil du beskrive en person som klarer at sige fra på den måde?"
<p>Eksternaliserende forholdemåder</p>	<p>Kortlægge problemets indflydelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Problemet er problemet ⇒ <i>Eksternaliserende spørgsmål:</i> "Denne uro – hvad gør den med dig? Hvad er det denne uro fortæller dig?"

Litteratur.

- Andersen, Tom (1994) : *Reflekterende processer*. Samtaler og samtaler om samtalerne. Dansk psykologisk Forlag
- Anderson, Harlene (1997): *Kommunikation, sprog og muligheder*. En postmoderne tilgang til terapi. Hans Reitzels forlag: 2003.
- Bae, Berit (1988): *Voksnes definitionsmagt og børns selvopfattelse*. I tidsskriftet Social Kritik 96/47/6-21.
- Bateson, Gregory (1972) : *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books:2000, Part I & III, side 3-60 & 159-342..
- Bateson, Gregory (1979): *Ånd og natur*. En nødvendig enhed. Forlaget Rosinante/Munksgaard:1991.
- Berger og Luckmann (1966): *Den samfundsskabte virkelighed*. Lindhardt og Ringhof: 1996, 2.udg..
- Bruner, Jerome (1996): *Uddannelseskulturen*. Gyldenal: 1999.
- Bruner, Jerome (1990): *Mening i handling*. Forlaget Klim:1999.
- Dencik, Lars (2000): *Fremtidens børn*. –Om postmodernisering og socialisering. I: Dencik, L. og Jørgensen, Schultz P. (Red.): Børn og familier i det postmoderne samfund. Hans Reitzel, side 19-44.
- Gergen, Kenneth J.(1997): *Virkelighed og relationer*. Tanker om sociale konstruktioner. Dansk psykologisk Forlag.
- Holmgren, Allan (2001) : *Par i terapi – kærlighed, forståelse og forandring*. Forlaget Munksgaard.
- Johnsen, Astri m.fl. (2002) : *Samspil og selvoplevelse*. Nye veje i relationsorienteret terapi. Hans Reitzels forlag.
- Katzenelson, Boje (1994): *Homo Socius*. Grundlaget for menneskeligt samkvem. Gyldendal.
- Kjærstad, Jan (1996): *Eroberen*. Samlerens forlag:1997
- Lundby, Geir (1998) : *Historier og terapi*. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskrivning av historier. Tano Aschehoug.
- Løw, Ole og Svejgaard, Erik (Red.): *Psykologiske grundtemaer*. Forlaget KvaN:2002
- Madsen, Svend Åge (1998): *Finder sted*. Gyldendal
- Molnar, A. og Lindquist, B. : *Changing Problem Behavior in Schools*. San Francisco:1990, Jossey-Bass Inc. Publishers
- Schaffer, Rudolph H. (1996): *Social udvikling*. Hans Reitzels Forlag: 1999.
- Schibbye, Løvlie (1997): *Fra begrænsning til afgrænsning*. I antologien: Refleksive læreprocesser. Forlaget Politisk Revy, side 135-147.
- Sommer, Dion (1996): *Barndomspsykologi*. Udvikling i en forandret verden. Hans Reitzel Forlag. Ny revideret udg.: 2003.
- Sommer, Dion (1998): *Pædagogiske smuler*. Refleksioner over relationen mellem voksne og børn. I "Pædagogiske Refleksioner". Forlaget Klim, side 87-107.

Stern, Daniel N. (1985): *Barnets interpersonelle univers*.
Hans Reitzels forlag:1991, og indledning til anden udgaven: Barnets
interpersonelle verden. Hans Reitzels forlag: 2000.

Thuen, H. og Vaage, S. (red.1989) : *Opdragelse til det moderne*. E.
Durkheim – G.H. Mead - J. Dewey – P. Bourdieu. Forlaget Klim:
2000.

Watzlawick, Paul et.al. (1967) : *Pragmatics of Human
Communication: A Study Of Interactional Patterns, Pathologies and
Paradoxes*.
New York: W.W. Norton.

Watzlawick, Paul et.al. (1974) : *Forandring*. Principper for
problemdannelse og problemløsning. Gyldendals Fakkeltøger:1980.