

Lærerens klasserumsarbejde i systemisk & løsningsorienteret perspektiv.

Den fornyede interesse for kommunikationen og de social relationer i klasseværelset, ser jeg i sammenhæng med de udfordringer til lærerrollen, som skolearbejdets ændrede karakter har betydet. Den måske vigtigste forandring er skolens og lærerens tab af en selvfølgelig autoritet.

I dag må læreren selv skabe autoritet. Han kan ikke i samme grad som tidligere læne sig op af kulturelt forankrede autoritetsstrukturer. Lærerne må selv arbejde med at gøre lærestoffet legitimt for eleverne (og forældrene) og motivere dem for at lære. En vigtig udvikling er den formelle (og delvis reelle) demokratisering skolen har undergået gennem øget forældre- og elevindflydelse. Endelig er de kollegiale samarbejdsrelationer under forandring i disse år. Det sker sikkert ikke mindst på baggrund af lærernes egne ønske, men også som følge af udefra kommende krav. Man kan sige at den nye folkeskolelov (1993 – ikrafttrædelse 1994) søger at forpligtige lærerne på hinanden – den 'privatpraktiserende' lærer synes under afvikling.

Lærernes arbejde i forhold til skole- og klassemiljø kan ikke siges at være af nyere dato, men opmærksomheden på og omfanget af dette relationsarbejde er øget betydeligt gennem de seneste år. Den stigende optagethed af hvad der egentlig sker i klasseværelset markeredes herhjemme i 1970'erne med en række projekter med konkrete klasserumsobservationer¹.

Denne tematisering af relationerne og autoritetsforholdene mellem lærerne og eleverne afspejlede sig også med lancering af en række strategier for konflikthåndtering i klasseværelset. 1980'erne blev tiden for et sandt boom for indfaldsvinkler til klasserumsarbejde².

Der har gennem hele perioden kunne spores en udviklingstendens, der resulterede i en bevægelse fra individualpsykologiske til mere socialpsykologiske orienterede forståelses- og interventionsformer. Eller udtrykt på en anden måde kan man sige, at der i stigende grad

¹ Fx Bauer, M. & Borg, K. (1976): Den skjulte læreplan. Skolen socialiserer, men hvordan? Projekt Skolesprog (1979): Skoledage 1 & 2.

² Her cirka 15 år efter at jeg skrev ovenstående, ser vi noget lignende med hensyn til **klasseledelse**, der jo blandt andet indebærer fokus på karakteren af relationerne mellem lærer og elev og deres indbyrdes kommunikation. Se titler som: Klasse- og læringsledelse (2006). Læringsledelse – løft til læring i skolen (2007). Klasseledelse og samarbejde (2008). Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik (2008). Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder (2009). Læreren som leder (2009).

tænkes i samspilshypoteser og dertil hørende fremgangsmåder til at påvirke relationerne i klasseværelset³.

I denne udvikling har systemisk tænkning været en vigtig inspirationskilde op gennem 1990'erne. Jeg vil i det følgende præsentere Alex Molnar og Babara Lindquists (1990) 'økosystemiske' indfaldsvinkel til relationsarbejde i klasseværelset.⁴

Klasseværelset som mentalt økosystem.

Systemisk udgangspunkt.

Det at tænke systemisk kan sammenlignes med at tænke økologisk, altså at tænke i helheder. Ud fra en sådan tankegang ses lærer og elever som en del af et klasseøkosystem. De indgår i en gensidig afhængighed mellem hinanden og det konkrete skole- og klasse miljø. Lærerens perception og handlinger i klassen er en del af et perceptions- og handlingsmønster, som påvirker og påvirkes af opfattelserne og handlingerne i forhold til alle de andre, som er til stede i klassen, og omvendt.

Med et sådant udgangspunkt for klasserumsarbejde ansues problemadfærd som en del af den sociale sammenhæng den forekommer i – konteksten. Det at betragte skolen og klassen som økosystemer indebærer med andre ord at enhver adfærd i klassen og skolen, påvirker og påvirkes af en given problemadfærd – adfærden i klassen påvirker adfærden på skolen og omvendt. Set i dette perspektiv har enhver forandring i opfattelse eller adfærd, indenfor problemkonteksten, potentiale til at påvirke problemadfærden. *Med andre ord har alle, som er en del af en problemsituation, mulighed for at påvirke den i positiv retning!*

I skolen beskrives problemadfærd ofte med henvisning til individuelle egenskaber og til tidligere begivenheder. Den elev, som opleves som aggressiv, vil let blive identificeret som værende aggressiv – han har (besidder) problemet, og måske være under mistanke for en ADHD problematik. Og aggressiviteten bliver ofte forklaret som organisk betinget eller med

³ Eksempel på en aktuell oversigt kunne være: Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster. Bro, Løw & Svanholt (red.). Dansk psykologisk Forlag, 2009.

⁴ Alle henvisninger er til originaludgaven (1990). Molnar er professor i pædagogik og Lindquist er systemisk psykoterapeut. De har sammen udviklet systemiske og løsningsorienterede ideer til brug for håndtering af sociale udfordringer i undervisningen. Blandt inspirationskilderne kan nævnes Gregory Bateson, Poul Watzlawick og Steve de Shazer. Se også Davis & Osborn (2000): *The Solutionsfocused School Counselor*. East Sussex: Brunner-Routledge.

henvisning til tidligere hændelser eller begivenheder (fx skilsmissehjem). Selv om store dele af beskrivelsen måske er dækkende for elevens opførsel, siger den sjældent noget om, hvordan man kan forandre problemadfærden til det bedre. Og beskrivelsen giver ikke læreren anledning til at gøre noget ved problemet. Endelig for det tredje bliver opmærksomheden rettet væk fra det sociale samspil i klassen (og på skolen). Når der således fokuseret på individuelle mangler eller svagheder, undlader man derfor ofte at reflektere over hvad eleven gør godt, hvad der er positivt ved klassen og hvad der kan forandres her og nu for at afhjælpe situationen.

Ud fra en systemisk tænkning ses problemadfærd ikke som én persons mangler og svagheder. I stedet ses problemer som en del af et mønster af mellemmenneskelige interaktioner. I dette perspektiv bliver mislykkede forsøg på at ændre problemadfærd også som en del af problemet⁵.

En systemisk tilgang til skoleproblemer er med andre ord *en invitation til at se problemer indenfor den mellemmenneskelige kontekst, hvor de forekommer, og åbne for andre reaktioner overfor vedvarende problemsituationer.*

Jeg vil senere i denne artikel give eksempler på systemiske strategier, der kan ses som en ramme for at tænke anderledes om sociale samspilssituationer. Men for at kunne indtage et systemisk udgangspunkt må læreren måske skulle sætte sig ud over, hvad han ellers sædvanligvis forstår ved 'sund fornuft'. På den måde bliver det *lettere at se den enkelte persons handlinger i klasserummet som en del af problemet og som en mulig ressource til at løse det.*

Forskellige oplevelsesverdener i klasserummet.

Molnar & Lindquist's projekt bygger på en række grundlæggende erkendelsesteoretiske antagelser.

For det første antager de, 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 handlinger. Da vi forstår virkeligheden i forhold til hvordan vi organiserer vores erfaringer, vil forskellige organiseringsmønstre føre til forskellige opfattelser, og til forskellige handlinger, som svarer til disse opfattelser.

⁵ Thomas Nordahl har udviklet en systemisk inspireret metode, som benævnes LP-modellen – se for eksempel 'Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen', Hans Reitzels Forlag, 2. udgave. Her er et centralt element analyse af såkaldte opretholdende faktorer.

For det andet antager de, at det vi opfatter, er et resultat af vores opmærksomhed, vores sanseindtryk og 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 skaber så at sige vores egen 'virkelighed' ud fra den information vores sanser giver os, samt den mening vi tillægger denne information. *Det er den mening vi tillægger en hændelse, der vejleder os i hvordan vi skal reagere på hændelsen.*

For det tredje antager de at generelle sociale forhold, som etnisk gruppe og social klasse, har afgørende betydning for vores 'grundindstillinger'. Disse forhold virker, som bekendt, gennem andre mere intime grupper, som familien, kammerater og skolen.

Det forhold, at vi ikke kan opnå nogen objektiv viden om verden, har naturligvis konsekvenser for forståelsen af såvel klasseobservationer som klasseinterventioner. Vi konstruerer hver især vores virkelighedsopfattelse – vores version af situationen. Vores oplevelser kan være mere eller mindre ensartede, men aldrig helt ens. Når flere personers virkelighedsopfattelse tilsyneladende stemmer overens, kunne vi tale om situationel objektivitet. Denne forståelse indebærer, at enhver beskrivelse og forklaring er observatorafhængig: "Alt det der ses, ses af en observatør" (Humberto Maturana).

Der eksisterer med andre ord flere forskellige oplevelsesverdener side og 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. *Set i dette perspektiv vil individer i ethvert socialt system ændre deres adfærd, når forandringer i samspillet mellem individerne i dette system tillader dem at opfatte anderledes adfærd som rigtig og mulig.*

Ofte har vi flere måske modstridende ideer om, hvordan en given situation skal forstås. Hvis en elev for eksempel til stadighed forstyrrer de andre elever i klassen, vil lærerne måske tolke hans opførsel som et behov for ekstra opmærksomhed, manglende sociale færdigheder, kedsomhed eller indlæringsvanskeligheder.

Vi har ofte, hver især (og indbyrdes), konkurrerende forestillinger om baggrunden for andres handlinger. I sådanne situationer med modstridende ideer, vil læreren ofte vælge den idé, som han mener hyppigst har givet gode resultater i tidligere situationer. Dette er den mest

generaliserbare ide, som Gregory Bateson kalder det. Læren vil altså handle ud fra sine tidligere succeser, når en elev vedholdende forstyrrer resten af klassen.

Når det tidligere oftest lykkedes ham at stoppe forstyrrelserne ved at forstå dem som mangel på sociale færdigheder, vil han sandsynligvis fortsat handle ud fra denne forståelse. Og det vil han gøre, selv om han sikkert er klar over, at der kan være andre gode forklaringer på elevens opførsel. Når læreren opfatter situationen som ovenfor, vil han have et dilemma hvis forstyrrelsen fortsætter. Det kan være svært at opretholde antagelsen om manglende sociale færdigheder, hvis eleven ikke ophører med forstyrrelserne efter at der er arbejdet med hans sociale færdigheder. Men ud fra ovenstående vil det være sandsynligt at læreren vil se bort fra en antagelse om, at der kan være en anden forklaring på forstyrrelserne. Han vil langt snarere tale om elevens 'modstand' mod tilegnelse af sociale færdigheder og måske søge efter måder at 'overvinde' modstanden på.

Man kan sige, at lærernes tidligere succes med at stoppe forstyrrelserne ved at forklare dem som manglende sociale færdigheder, står i vejen for, at han kan formulere eller acceptere nye ideer om, hvorfor denne elev ikke reagerer som forventet. Hans manglende åbenhed overfor andre antagelser, kan forstærkes af støtte fra hans kollegaer. Der kan i lærergruppen være én fælles forståelse af eleven, som fastholder uholdbare forklaringer på adfærdsproblemerne, til trods for at løsningsforsøgene ud fra denne forklaring ikke har ført til tilfredsstillende resultater.

Her må også medtænkes de, tidligere nævnte, generelle sociale forholds indvirkning på hvordan vi opfatter den sociale virkelighed. Læreren i eksemplet bærer, ligesom hans kollegaer, med sig erfaringer som er knyttet til klasse, køn og etnicitet, og som former og støtter den betydning han lægger i aktuelle adfærd. Det er derfor ikke overraskende at læreren ikke uden videre ændrer sin tolkning, selvom den ikke får meget støtte i mødet med problemet, når tolkningen støttes af mange andre personer i hans netværk.

En persons stabile måde at opfatte problemsituationer på er ovenfor forklaret med tidligere læring og socialgruppens støtte. Hertil må ud fra en systemisk forståelse føjes en tredje vigtig faktor: forestillingen om et årsag-virknings forhold i socialt samspil (figur 1. a & b).

Vi er i den vestlige verden opdraget til at tænke i årsag-virkning, når vi skal forklare en given adfærd⁶. Det falder os så naturligt, at denne forståelse sjældent udfordres. Men årsagsforholdene i det sociale samspil mellem mennesker er så komplekst, at de sjældent kan rummes i et årsag-virknings skema. Dermed ikke sagt at årsag-virknings ræsonnementet ikke har sine gyldighedsområder. Lægger det lille barn hånden på den varme kogeplade (årsag), brænder det selvsagt hånden (virkning). Men i relationer mellem mennesker er årsagsforholdene mere komplekse.

Læreren kritiserer  Eleven trækker sig

Fig. 1. a Lineær årsagsforståelse

Og i sociale problemsituationer er anliggendet ikke så meget et spørgsmål om 'sand' årsag-virknings-fortolkning af adfærdsproblemer, som om hvor nyttig en given forklaring er som grundlag for ændring af adfærden. I nogle tilfælde kan årsag-virknings-logikken dog bidrage til at opnå den ønskede resultat.

Hvis en lærer fx antager, at Poul snakker, fordi han sidder ved siden af Uffe, kan han flytte Poul og derved løse problemet. Men faktisk kan det vel være at forandringen indtræffer af andre årsager. Men havde læreren nu antaget, at Pouls opførsel skyldes, at han kom fra et skilsmissehjem, hvilken løsninger kunne der så være kommet frem på grundlag af en årsag-virkningslogik?

Endelig bidrager antagelsen om at alle virkninger har én årsag til forestillinger om problemindividet. Tankegangen er 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 forandring til det bedre.

⁶ Du kan læse uddybende om den lineære og cirkulære forståelse hos fx Hermansen, Løw & Petersen: Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer. Akademisk forlag: 2012, 3. udgave og Jensen & Ulleberg: Mellem ordene. Kommunikation i professionel praksis. Forlaget Klim: 2012

Klasserummet som en økologi af ideer.

Ud fra en systemisk tankegang lever mennesker deres liv ud fra den idéverden, de har. Ethvert menneske kan betragtes som en økologi, der udfoldes i relationer med andre mennesker, og således udgør en større økologi af tanker, følelser og handlinger.

De enkelte elever i en gruppe eller klasse har hver deres ideer om de andre i klassen, om det klassen foretager sig, om andre gruppemedlemmers ideer og om de andre gruppemedlemmers ideer om dem. Samspillet mellem disse ideer, sådan som de giver sig udtryk i handling, udgør hvad Bateson kalder 'en økologi af ideer', og er den sociale ramme, sådan som det enkelte gruppemedlem opfatter den – her klasserummet.

Klassen er som gruppe defineret af de forudsigelige handlingsmønstre, som udspiller sig mellem gruppens medlemmer. Disse mønstre er ikke nødvendigvis afhængige af, at klassens elever har det samme syn på betydningen af den enkeltes handlinger. På den anden side er det nødvendigt, at den enkelte opfatter sine egen og klassekammeraternes handlinger som stort set forenelige med den mening han tillægger handlingerne. Den enkelte elev i klassen får således bekræftet sin forståelse af de individuelle handlemåder, men det er ikke så vigtigt hvordan andre i klassen forstår disse handlinger.

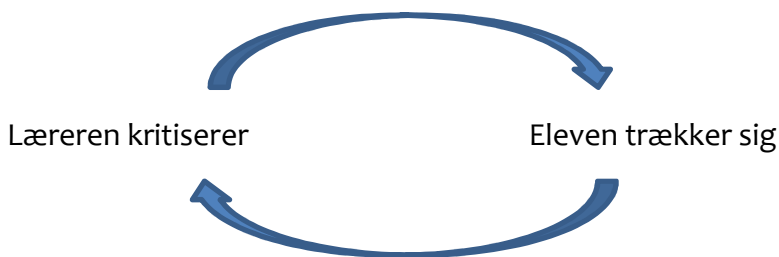
En enkelt handlemåde i klassen kan være forenelig med mange forskellige forståelser af den. Det forhold at den samme handling kan tillægges højst forskellige meninger, har vel ikke nogen praktisk betydning i forhold til handlingsmønstre, som ikke udgør noget problem. Derimod, når handlingerne anses for et problem, har de meninger som tillægges handlingsmønstrene stor betydning. *I problemsituationer er de forskellige opfattelser af meningen med problemadfærden i sig selv en del af problemet.*

Når man forstår klasserummet som et økosystem, der består af elevernes og lærernes forskellige ideer og handlinger, er det ikke nødvendigt at finde en årsag til en problemadfærd. Tænkningen er jo netop, at alle som er til stede i klasserummet påvirkes, hvis bare en enkelt af dem ændrer sine ideer eller handlinger. Når en lærer vedholdende handler på samme måde vis å vis en problematisk adfærd uden de ønskede resultater, bliver dette handlingsmønster et stabilt træk ved systemet, og en grund til at foretage forandringer.

Molnar og Lindquist går frem på en af to alternative måder for at påbegynde ændringer af vedholdende problemadfærd.

- De finder nye tolkninger for den aktuelle adfærd som stemmer med de foreliggende forhold, og handler i forlængelse af de nye tolkninger
- De handler slet og ret anderledes!

Begge tilgange fordrer at tidligere forståelser af problemsituationen udfordres. Den systemiske logik hævder, som tidligere omtalt, at alle ideer og handlinger i et socialt miljø påvirker hinanden gennem uafbrudte interaktionsmønstre. Derfor kan en tolkning af "årsagen" til en problemsituation aldrig ophæves til at være den eneste sande årsag - til forklaringen.



Figur 1. b Cirkulær årsagsforståelse

Ud fra en systemisk tænkning er 'sandheden' afhængig af hvor observatøren begynder og afslutter sine observationer af et interaktionsmønster. Interaktionen forstås som cirkulær, som det fremgår af figur 1b, hvilket 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. Der er tale om en dialektisk dannelsesproces. For at forstå en hændelse må vi være opmærksomme på den cirkulære forbundethed mellem tanker, følelser og handlinger.

Som tidligere beskrevet har vi for vane, at inddele samspillet i sekvenser med en begyndelse og en slutning (en årsag og en virkning). En sådan subjektiv opdeling betegnede Gregory Bateson med begrebet "punktuering": Vi foretager sådanne opdelinger med den største selvfølgelighed, og uden større opmærksomhed på opdelingen betydning for vores tolkning af den aktuelle situation. Men, som tidligere anført, er vore punktueringer ofte forskellige, og derfor opfatter vi den konkrete situation forskelligt. Det er ikke nødvendigvis et problem, men vil ofte være det i konfliktsituationer. I det tidligere eksempel siger eleven, at han trækker sig fordi læreren presser på, mens læreren fortæller, at han presser på fordi eleven er passiv.

Den systemiske tilgang søger ikke årsagen, men derimod tolkninger, der åbner for nye handlingsmuligheder. Jeg er, som lærer, selv en del af skolens og klasseværelsets økosystem. Derfor påvirker mine tanker, holdninger og handlinger de mennesker jeg deler skole og klasseværelse med. Jeg kan med andre ord påvirke en problemsituation ved at ændre den måde jeg tænker eller handler på i situationen: I et Økosystem anskues problematisk adfærd som en del af forskellige interaktionsmønstre. Derfor består et problem af to dele i et sådant mønster: *Den adfærd som udgør problemet og reaktionen på samme adfærd.*

Hvis en elev til stadighed afbryder læreren og læreren altid reagerer med at henstille til eleven om, at vente til hun bliver spurgt, er lærerens reaktion en del af problemet. Pointen er, at hvis en reaktion på et adfærdsproblem ikke ændrer problemet, bidrager den til at holde det ved lige. For at kunne sige at et problem er løst, mener Molnar og Lindquist, at et eller begge af følgende kriterier må være opfyldt:

- Den adfærd som blev betragtet som problematisk, har forandret sig på en tilfredsstillende måde
- Tolkningen/forståelsen af adfærdsproblemet har forandret sig på en sådan måde, at adfærden ikke længere anses for at være noget problem.

Enhver alternativ tolkning som hjælper mig til at handle anderledes i forhold til et mønster, som jeg anser for at være problematisk, kan bidrage til at forandre handlingsmønstret. Men det er selvfølgelig ikke alle nye fortolkninger, der er lige hensigtsmæssige i forhold til at fremme adfærdsændringer. Forklaringer som tager udgangspunkt i fortiden, som f.eks. " hendes forældre blev skilt for tre år siden", er sjældent særligt oplysende i forhold til hvordan og hvorfor man burde forandre sin egen adfærd. Nogle gange kan forklaringer baseret på fortiden bidrage til at forandre handlinger i en problemsituation. Men det er min erfaring, at vi i vedvarende problemsituationer har en tendens til, at bruge sådanne forklaringer til at retfærdiggøre vores egen adfærd, i stedet for at bruge dem til at ændre en problematisk virkelighed. Forklaringer baseret på fortiden har en tendens til at pege på elendighed og uforanderlighed, og til at forstå den udpegede problemperson, som enten offer for noget i livssituationen eller som lidende af en eller anden forstyrrelse. I de fleste tilfælde er beskrivelsen negativ og forandringstiltagene rettede mod den udpegede

problemperson. Pointen er, at *hvis den forklaring som læreren der oplever problemet har valgt, ikke resulterer i forandring, må en anden forklaring prøves* (Molner og Lindquist:1990,p. 20).

En måde at ændre perspektiv på en problemsituation er at søge at sætte sig i den andens sted, altså prøve at se situationen som han eller hun ser den. Det er min pointe og erfaring, at når jeg ser situationen som andre deltagere 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 Molnar & Lindquist kalder at anlægge "et samarbejds perspektiv på problemløsning" (Ibid., side 21). Et sådant udgangspunkt vil ofte være hensigtsmæssigt, 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 løse problemet, vil let blive tillagt negative motiver med sine handlinger. Men ud fra et samarbejds perspektiv 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 (Ibid., side 25).

Løsningssamtaler i klasseværelset.

Jeg har i det foregående lagt op til en større åbenhed omkring forståelse af sociale problemsituationer i klasselokalet. Det er selvfølgelig lig nemmere sagt end gjort. Vi har gennemgående stor tiltro til vores egne forklaringer; og det også selvom de ikke bidrager til at løse problemsituationen. Men heldigvis kan nye forklaringer godt tages i brug uden at de gamle nødvendigvis må forkastes. Min opfordring drejede sig om at forestille sig at andre forklaringer også kunne være gyldige, og at nogen af dem måske kunne hjælpe bedre med at løse en problemsituation⁷.

Lærerens rolle ved vedvarende problemsituationer sammenligner Molnar og Lindquist med detektivens arbejdsmåde. Når læreren ser problemsituationen, som en gåde eller en vanskelig sag, der skal opklares, vil han forholde sig undersøgende. Han vil nysgerrigt afprøve forskellige hypoteser og være åben overfor nye indfaldsvinkler⁸.

I en sådan undersøgelsesproces er der en række generelle spørgsmål, som læreren kan stille sig for at vurdere problemet; og hvis besvarelse kan give et nyttigt udgangspunkt for læreren.

- Hvordan forstår de involverede den aktuelle situation?
- På hvilke måde kan situationen siges at være positiv?
- Hvad vil være anderledes i klasseværelset, når situationen har ændret sig?
- Hvad ønsker du ikke at ændre på i den aktuelle situation?
- Hvilke handlingsmønstre gentager sig i problemsituationen?
- Hvad vil være tegn på at situationen er i gang med at ændres til det bedre? (Ibid., side 30- 31).

Udover at stille sig sådanne spørgsmål, er det vigtigt at være opmærksom på tegn der fortæller hvordan de andre i problemsituationen forstår det som foregår. Når læreren er begyndt med systematisk at tænke på hvordan problem situation kan løses, er det vigtigt at være op-

⁷I forlængelse af denne løsningsorienterede tradition (LØFT) har Ben Furman udviklet Jeg-kan- metoden, som beskrives i bøgerne 'Børn kan' og 'Børn kan – i praksis'. Metoden introduceres grundigt i bogen 'Indsigt og adfærd i børnehøjde', Anne Vibeke Fleischer og Lise Merrild.

⁸ Jeg har beskrevet seks kommunikative forholdemåder og færdigheder, som kan medvirke til at åbne for nye forståelser, fortællinger og handlinger – se Løw 2002 & 2006b. Det er forholdemåder og færdigheder som er nyttige i hvad jeg senere har kaldt en analyserende skolekultur – se Løw 2009a & 2011.

mærksom på alle positive forandringer der sker. Man skal m.a.o. ikke kun fokusere på de forandringer man håber på i forhold til problemadfærden. Det at lægge mærke til flest muligt positive forandringer øger mulighederne for at komme på løsningsmuligheder, man ikke havde tænkt på før. Det følgende eksempel illustrerer de mange forskellige forandringer, der kan forekomme efterhånden som problemsituationen udvikler sig.

Eksempel: Den evigt talende elev

En lærer beretter om en elev i syvende klasse, lad os kalde hende Lone, der begyndte hver time med overdreven småsnakken. Læreren plejede høfligt, men bestemt at henstille til hende om at ophøre med snakkeriet. Det gjorde Lone så i to til fem minutter. Når hun begyndte at snakke igen gjorde læreren sine henstillinger mere alvorlige og advarende. Læreren sagde f.eks.: "Lone, du stopper dit snakkeri - nu!" Lone forsvarede sig så typisk med bemærkninger som: "Jamen, hun spurgte mig om noget".

Forsøgene på at få Lone til at begrænse sit evige snakkeri var blevet en del af lærerens daglige rutine i 7.A. De øvrige elever i klassen havde vænnet sig til disse daglige ritualer og bidrog fra tid til anden ret kontant ved at be' Lone om at "holde kæft".

Da det læreren hidtil havde prøvet ikke virke de, besluttede hun sig for at prøve noget andet. Hun valgte at fortælle klassen, hvordan hun forstod situationen. Læreren ville overfor Lone fremhæve det positive i at hun (Lone) vægtede venskaberne i klassen så højt, selvom hendes snakkeri havde dårlig indflydelse på hendes faglige indlæring. Og opfordre hende til at fortsætte med at varetage hendes venskaber, men på en måde som ikke forstyrrede resten af klassen. Endelig ville hun fremhæve overfor klassekammeraterne, at selvom Lones snakkeri tit forstyrrede dem, så lærte alle noget om, hvordan man kunne håndtere en situation fyldt af forstyrrelser.

Den efterfølgende time startede Lone, som så ofte før, med at snakke. Læreren forsøgte nu at følge sin nye strategi. Hun overhørte Lones småsnakkeri, indtil hendes uopmærksomhed gav hende vanskeligheder. Det tog ikke længe ... Det blev Lones tur, hvilket hun ikke var opmærksom på og hun vidste ikke, hvilken opgave det drejede sig om. Men istedet for den sædvanlige og af alle ventede irettesættelse, fortalte læreren klassen, hvad hun gjorde sig af tanker om funktionen af Lones snakkeri. Hun gav udtryk for hvad hun oprigtigt tænkte, men eleverne

var usikre på hvordan de skulle opfatte hendes ændrede signaler og på hvordan de selv skulle agere i den nye situation.

Lone snakkede kun lidt i resten af timen. Dagene efter snakkede hun dog fortsat. Men læreren fulgte sin strategi og ignorerede det. Nogle af de nærmeste elever blev irriteret på Lone og bad hende "holde mund". Det blev af andre elever kommenteret ganske sarkastisk med bemærkninger som "hun varetager blot sine venskaber". Det gav læreren anledning til en fornyet samtale med klassen og til at forklare dem den anden funktion af Lones snakkeri - hvis essens drejede sig om at klare situationer med forstyrrelser. Lone snakkede langt mindre resten af ugen.

Men ugen efter var situationen den samme - Lone snakkede igen overdrevet meget. Læreren foreslog nu, til stor forundring, at hvis Lone havde noget hun absolut måtte fortælle, skulle hun skrive det på en seddel og aflevere den. På samme måde måtte et eventuelt svar afgives skriftligt. Lone forsøgte sig med sedlerne, men fik ikke mange svar. Og da hun dagen efter småsnakkede, mindede læreren hende om at sende en seddel istedet.

Lone er ikke fuldstændig ophørt med forstyrrende småsnakkeri. Men omfanget er reduceret betydeligt. Måske bliver lærerens næste problem den indførte seddelordning? Men så har hun gjort værdifulde erfaringer med at spore forandringsmuligheder.

Lærerens tanker om problemsituationen

De strategier, som præsenteres i det følgende, bygger på den forståelse, som er blevet beskrevet i det foregående, og som jeg vil sammenfatte i ni påstande, nemlig:

- at vi ikke kan ikke-kommunikere i klasserummet
- at vi kommunikerer både digitalt (verbalt) og analogt (ikke verbalt - kropsholdning, gestus, stemmebrug osv.) i klasseværelset
- at enhver kommunikation i klasselokalet har et indholds- og relationsaspekt, således at det sidste klassificerer det første.
- at oplevelsen af en relation i klasserummet bestemmes af punktueringen af kommunikationssekvenserne mellem dem, der kommunikerer
- at al kommunikation i klasseværelset sker i relationer der er enten symmetriske eller asymmetriske (komplementære), alt efter om de er baseret på lighed eller forskel

- at mange tolkninger af en konkret adfærd i klasselokalet kan være gyldige på samme tid
- at en person vil opfatte sine handlinger som hensigtsmæssige i situationen, som han eller hun forstår den
- at alle opfattelser og handlinger i klasserummet - økosystemet, samspiller og har indflydelse på hinanden
- at det er lettere at forandre ens egne tanker og handlinger end at forandre andres.

Man kan sige at der er tale om strategier, der hjælper læreren til at tænke og handle anderledes vis-à-vis en problemsituation, som han ønsker at løse. De involverede i vedholdende problemsituationer har ofte lagt sig fast på en bestemt forståelse og på en rutinemæssig håndtering af situationen. En måde at udfordre sådanne fastlåste opfattelser på er gennem såkaldte paradoksale strategier (Molnar & Lindquist, side 39- 40). De kan være produktive, fordi de åbner for nye forståelses- og handlemuligheder uden at afvise de gamle. Strategien er at introducere nye tolkninger i problemsituationen. Disse nye tolkninger kan forekomme selvmodsigende. Men faktisk er der tale om konkrete bud på et anderledes perspektiv på den situation, som opleves vanskelig. Der kan selvfølgelig være fortolkninger som forekommer en så usædvanlige, at man ikke ønsker at gøre brug af dem. Ja, man opfatter måske ligefrem paradoksale strategier som manipulerende, fordi man hævder, at der siges en ting og tænkes noget andet for at påvirke andre i en bestemt retning. Det er selvfølgelig en tankegang man må forholde sig til.

Fra et systemisk perspektiv gives der, som sagt, mange gyldige forståelser af en problemsituation. Og den paradoksale strategi er slet og ret en måde at opdage og handle på i forhold til nye fortolkninger af problemsituationen og som konsekvens af det forandre situationen. Hvis læreren ikke kan forholde sig ærligt og oprigtigt, når han beskriver situationen på en ny måde, bør han afholde sig fra at bruge sådanne tolkninger. Paradoksale strategier skal *ikke* bruges til at sige et og tænke noget andet!

En af måderne til at opmuntre til konstruktiv forandring er ved at læreren finder nye "tolkningsrammer" (Ibid., side 46). Rammen skal være positiv og i overensstemmelse med de faktiske forhold og være troværdig for de involverede. Tolkningsrammen vil også antyde, hvordan man kan handle anderledes i situationen.

Den meget talende Lone fra før henvendte sig uafladeligt til kammeraterne.

I det følgende eksempel henvender eleven, lad os kalde ham Poul, sig derimod til læreren.

Eksempel: 'Den evigt afbrydende elev'

Poul kommer hyppigt og uopfordret med svar og kommentarer. Hans vedholdende indslag tolker læreren måske som upassende forsøg på at få opmærksomhed. Pouls forståelse er måske at han må handle sådan, fordi læreren konsekvent overser ham.

Hvis læreren istedet kunne tolke de uopfordrede svar som ivrig opmærksomhed og interesse for stoffet, ville andre reaktioner end at ignorere Poul, så at sige komme af sig selv.

Når en problemadfærd i klasseværelset forstås som en del af et selvforstærkende økosystemisk mønster, vil forandringer i lærerens forståelse af problemadfærden bidrage til at ændre den sociale sammenhæng problemet tolkes i forhold til. Læreren ændrer den sociale sammenhæng i og med at han finder en ny tolkningsramme og forandrer sin adfærd i overensstemmelse hermed. Da vil også problemadfærden påvirkes.

Strategien med en ny tolkningsramme sammenfatter Molnar og Lindquist i fem punkter:

- Bevidsthed om ens egen nuværende forståelse af problemsituationen
- Formulering af positive alternative fortolkninger
- Valg af en troværdig positiv tolkning af problemadfærden
- Formulering af en eller to sætninger, som beskriver den nye, positive tolkning
- Handling som medtænker den nye tolkning af situationen.

I arbejdet med at formulere nye fortolkningsrammer kan de følgende spørgsmål måske være til hjælp:

- Hvad sker i problemsituationen - hvem gør hvad, hvornår gør de det, hvem er involveret?
- Hvordan reagerer du sædvanligvis vis-à-vis på problemadfærden, og hvad plejer at være resultatet ?
- Hvad er din(e) nuværende forklaring(er) på hvorfor personen handler på denne måde ?
- Hvilke positive alternative forklaringer kunne der være på situationen?
- Ud fra en af de positive forklaringer - hvordan kunne du så handle anderledes end du hidtil har gjort? Hvad ville du sige eller gøre med baggrund i den alternative forklaring, du har valgt (Ibid., side 61).

Lærerens optagethed af handlingernes positive motiver og funktioner.

Lærerens forståelse af elevernes handlinger vil hyppigt have baggrund i nogle bevidste eller måske netop ikke bevidste antagelser om motiverne for deres adfærd. Uanset om disse antagelser forekommer læreren at være nok så dækkende, vil der altid kunne formuleres andre og måske ligeså gyldige hypoteser om motiverne for de samme handlinger. Når læreren fremsætter sådanne hypotetiske forklaringer på problemadfærd vil der ofte være tale om negative motiver.

Den evigt afbrydende Poul fra før kunne til lægges negative motiver, som f.eks. at ønske at forstyrre klassen, at ville genere læreren, at ville vise sig for de andre eller måske forsøge at tage kontrol over timen. I eksemplet valgte læreren at forstå Pouls adfærd som et forsøg på at opnå opmærksomhed og prøvede at løse situationen ved at ignorere hans uopfordrede indslag. Hvis situationen ikke forandrer sig, vil han måske prøve at håndtere situationen med udgangspunkt i en af de andre negative tolkninger af motiverne for Pouls adfærd. Men han kunne også vælge at rette opmærksomheden mod mulige positive motiver for problemadfærden.

En sådan strategi betegner Molnar og Lindquist som "positiv konnotering af motiv" (Ibid, side 64). Strategiens udgangspunkt er at identificere positive motiver for problemadfærden. I eksemplet med Poul har jeg allerede nævnt et muligt positivt motiv, nemlig ønsket om at vise sin oprigtige interesse for faget. Et andet positivt motiv kunne være at eleven ønsker at timen skal forløbe flydende, hvorfor han hele tiden sørger for at der tilbydes svar eller forhindre at direkte flabede indslag får plads.

Vi kan aldrig med sikkerhed kende de faktiske motiver en anden person har for sine handlinger. Men for Poul er hans adfærd hensigtsmæssig ud fra den forståelse, han har af situationen. Derfor er det selvfølgelig ligeså hypotetisk at fremsætte positive som negative motiver for en given problemsituation. *For læreren bestemmes værdien af den tolkning han har valgt, af hvor nyttig den er for at forandre problemsituationen.* Hvis han finder hypotesen om interesse for faget troværdig, må han ændre sin adfærd i overensstemmelse hermed. Han kan for eksempel til en start værdsætte Pouls entusiasme i stedet for at ignorere hans bidrag. Dermed vil problemsituationen være under forandring, men om lærerens ændrede adfærd er nok til at ændre situationen, må afprøves i den konkrete situation.

Det indgår naturligt i en lærers hverdag at reflektere over hvad der motiverer eleverne og over hvad der er hensigten med deres handlinger. Derimod inddrages handlingernes funktion sjældnere i overvejelserne. Med handlingernes funktion menes der i denne sammenhæng forholdet mellem handlingerne og de andre elementer i økosystemet (skolen/klasseværelset). Retter man opmærksomheden mod handlingernes funktion, vil man opdage flere forskellige systemiske funktioner af enhver handling. I problemsituationer falder det os nemmest at få øje på de negative funktioner af problemadfærden; men da de positive funktioner er nok så befordrende for forandring, vil jeg fokusere på dem.

I eksemplet med Poul, der til stadighed svarede uopfordret på lærerens spørgsmål, var en af hypoteserne om motiverne for hans adfærd, at han følte sig overset af læreren. Lærerens reaktion var at ignorere Poul for at modvirke, hvad han opfattede som forsøg på at få opmærksomhed.

Set fra elevens perspektiv var en positiv funktion af lærerens adfærd, at han undgik at få de irettesættelser, som læreren sædvanligvis uddeler, når elever taler uopfordret. Hvis eleven var blevet opmærksom på denne funktion, havde han måske ændret syn på læreren og, hvor paradoksalt det end måtte lyde, derfor haft anledning til at ændre adfærd.

Det at arbejde bevidst med handlingers positive funktion betegner Molner og Lindquist som "positiv konnotering af funktionen" (Ibid., side 84). Strategiens udgangspunkt er at identificere positive funktioner af handlinger, som man tidligere kun har tænkt havde negative funktioner. Og følgelig derefter reagere på handlingerne ud fra de positive funktioner. En forudsætning for at lykkes med denne strategi er, at læreren kan identificere positive funktioner af problemadfærden, som han finder troværdige, og som han ændrer adfærd ud fra.

Når man skal identificere en problemadfærds positive funktion er det vigtigt at være opmærksom på, at der ikke nødvendigvis er tale om et tilsigtet resultat. *En problemadfærds funktion kan være helt forskellig fra det resultat som var tilsigtet!*

I eksemplet med Poul fandt læreren måske, at Pouls uopfordrede svar faktisk tilskyndede ham til at prøve forskellige måder at spørge på og dermed medvirkede til at forbedre undervisningen. Denne nye forståelsesramme hjælper ham til at beslutte, hvordan han kan handle anderledes i den konkrete problemsituation. Næste gang Poul svarer uden at række hånden op og vente til han får ordet, siger læreren noget i stil med: "Du har gennem længere tid svaret uden

at få ordet. Det har generet mig og jeg har derfor forsøgt at overse det. Men dine uopfordrede svar har også fået mig til at tænke over hvordan jeg stiller spørgsmål. Jeg er blevet opmærksom på, at jeg i længere tid har spurgt på den samme måde. Det synes jeg er på tide at lave om på. Derfor har jeg besluttet at stille mine spørgsmål på forskellige måder fremover. Du kan sikkert hjælpe mig til at indse, hvilke måder der er bedst, for når du ikke svarer uopfordret så ofte, vil jeg skønne at min måde at spørge på er blevet bedre. Jeg vil derfor foreslå, at vi prøver at samarbejde på den måde" (frit gengivet efter Molnar og Lindquist, side 85).

Den holdning som ligger til grund for positiv konnotering af såvel motiv som funktion, er en skepsis overfor ideer der underbygger negative motiver eller funktioner og en vilje til at se mulige positive motiver for og funktioner af den adfærd man vurderer som problematisk.

Begge strategier indeholder følgende elementer:

- Bevidsthed om de motiver du nu forklarer personens adfærd med og hensyntagen til de funktioner af problemadfærden du nu er klar over.
- Beskrivelse af alternative, positive motiver for og funktioner af problemadfærden.
- Valg af et troværdigt positivt motiv/ en troværdig funktion.
- Formulering af situationer, der beskriver den nye positive motivation for adfærden/ den nye positive funktion.
- Handling som reflekterer erkendelsen af det positive motiv/ den positive funktion (Ibid., side 81 & 100).

Lærerens ændrede indramning

De strategier jeg hidtil har omtalt: samarbejds- reformulerings- og positiv-konnoteringsstrategi har handlet om at påvirke problemadfærden direkte. De følgende strategier: bagvejs- og undtagelsesstrategien, er eksempler på måder at forandre problemsituationen indirekte. Tanken er at en forandring i den del af systemet, som ikke er problematisk kan påvirke problemsituationen, idet jo alle elementerne i et økosystem påvirker hinanden.

I eksemplet med Poul, der kom med sine svar uden at have hånden oppe og have fået ordet og læreren forsøgte at overse hans adfærd for at modvirke den, gav dette samspil mellem lærer og elev ikke noget positivt resultat. Poul og lærerens relation i problemsituationen kan

beskri- ves som symmetrisk⁹, idet deres respektive handlemåder opmuntrer den anden. Et sådant forhold fungerer efter hvad man kunne kalde et "oprustningsprincip", dvs. at mere af noget hos den ene medfører mere af noget hos den anden. Man taler om en "symmetrisk optrapning". Hvis man fortsætter med at fokusere på problemet i en sådan situation, risikerer man at bidrage til at problemet får større og større betydning, uden i øvrigt at komme en god løsning nærmere.

"Problemet bli'r som en plet på et rent vindue. Selv om der er en stor verden udenfor vin- duet, ser man kun pletten, når man først er begyndt at koncentrere sig om den" (Ibid., side 121).

Hvis læreren i eksemplet med Poul ville prøve at påvirke problemsituationen indirekte, måtte han se efter andre måder at handle på i forhold til Poul i de situationer som ikke var problematiske, altså indenfor de problemfrie områder. Hvis Poul f.eks. havde en interesse, som læreren også var interesseret i, kunne han tage det op med Poul. Denne fremgangsmåde, hvis pointe er at læreren handler anderledes i situationer som ikke er forbundet med problemet, kan forekomme nemmere at bruge end de problemfokuserede strategier som f.eks. positiv konnotering. Det hænger sikkert sammen med at det er lettere at sige noget positivt om situationer, der ikke er negativt defineret. Det er vanskeligere at finde noget virkeligt positivt at sige og tænke om et problem.

Molnar og Lindquist kalder denne strategi for bagvejs-strategien. De prøver metaforisk at udtrykke at problemsituationer ofte kan sammenlignes med, at der var en forsvarligt låst dør mellem dig og problemløsningen. I en sådan situation kan du måske finde måder at sprænge døren på, men det vil altid indebære en del ødelæggelser. Istedet kan man lede efter en anden dør, som måske ikke er låst, og simpelthen gå bagvejen (Ibid., side 122). Gå bagvej-strategien bygger på den systemiske antagelse, at en forandring af en del af systemet vil påvirke alle andre dele af systemet. Læreren kan f.eks. søge at etablere et positivt samspil med "problemeleven" i en anden situation end problemsituationen, hvilket over tid vil kunne ændre deres interaktion også i problemsituationen.

Strategiens vigtigste elementer sammenfatter Molnar og Lindquist således :

⁹ Den positionelle relation mellem lærer og elev er asymmetrisk også kaldet komplementær, hvilket er givet med den ene parts status som voksen og lærer. Den komplementære relation er et forhold, hvor to personer udveksler forskellige handlinger – den ene lærer, den anden underviser (jf. de ni påstande i det foregående). Du kan læse om komplementært og symmetrisk kommunikation og interaktion i de i note 6 nævnte referencer.

- At identificere problemfri aspekter af økosystemet som involverer den elev læreren og/el. andre elever har problematisk samspil med - den udpegede "problemelev".
- At identificere positive sider eller handlinger ved "problemeleven".
- At vælge et positivt træk eller en positiv handlemåde.
- At formulere en positiv bemærkning som for midler det positive træk eller den positive handlemåde
- At formidle de positive bemærkninger og handlinger (Ibid., side 131).

Lærerens fokusering på det som ikke er noget problem

Når læreren har et problem med en eller flere elever, vil han ofte fokusere på de problematiske situationer og handlinger. De problemfrie situationer og handlinger træder let i baggrunden. En af de bedste måder at finde løsninger på er, at prøve at bringe de problemfrie handlinger frem i forgrunden og dermed trække opmærksomheden mod ressourcerne i økosystemet. Denne strategi benævner Molnar og Lindquist som "undtagelsesstrategien". Læreren foretager en ressource-analyse og spørger sig selv: hvad gør jeg godt, som kan bruges som udgangspunkt for at gøre det endnu bedre?

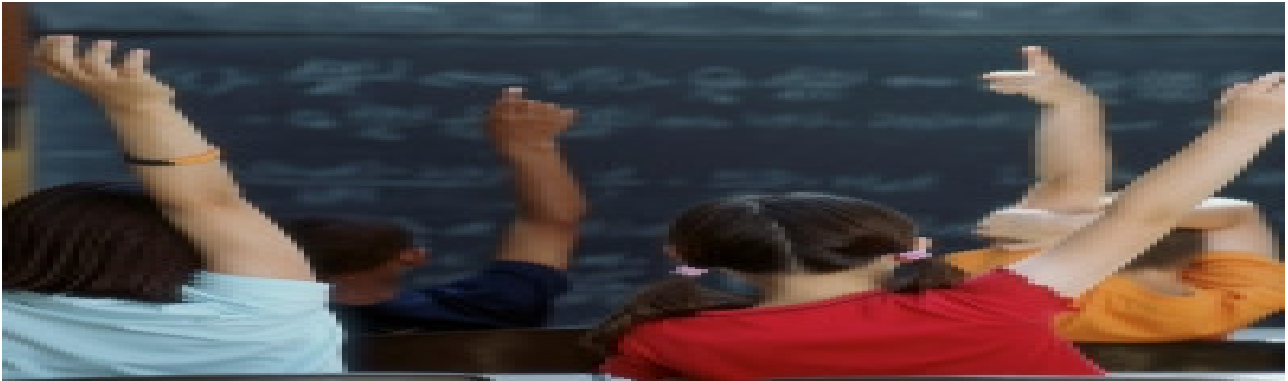
Både bagvejs- og undtagelsesstrategien er indirekte fremgangsmåder. Forskellen mellem de to fremgangsmåder kan man sige er graden af fokusering. Ved bagvejsstrategien søger læreren at gøre noget positivt og anderledes, som ikke har noget med problemsituationen at gøre. Ved undtagelsesstrategien er læreren fokuseret på situationer, hvor eleven, så at sige mod lærerens forventning, ikke udviser den problematiske adfærd. Læreren søger efter måder til at opmuntre den problemfrie adfærd uden at henvise til problemadfærden.

Undtagelsesstrategien ser ikke alene på den eller de elever, hvis adfærd læreren finder problematisk, men på hele økosystemet. Det er netop hensigten at påvirke systemet og dermed problemadfærden, ved at lede opmærksomheden hen på acceptable handlinger - bort fra unacceptable handlinger, og samtidig fremhæve de situationer i systemet, hvor "problemeleven" indgår uden problemer.

Læreren må afklare med sig selv, hvad han i den aktuelle situation ikke ønsker at forandre, hvilket kan hjælpe ham med at finde undtagelser til de situationer, der har været svære for ham.

Han kunne f.eks. spørge sig selv om hvad han gør med eleven som virker. Og når problemadfærden ikke er tilstede, hvad er det da jeg gør med eleven. Hvad gør eleven?

Ved at gøre sig klart hvilke forhold man ikke ønsker at forandre, og hvad man allerede gør som fungerer, vil man bedre kunne se forskellen mellem problemsituationer og andre situationer. Det at tydeliggøre denne forskel for sig selv, kan være et første skridt mod positiv forandring.



Eksempel: Den flittige pige

Alice bringer ofte sig selv i vanskelige situationer i forhold til klassens øvrige elever. Hun tjatter til dem eller kalder dem "øgenavn" i overgangssituationerne i timen, altså i forbindelse med overgange fra en aktivitet til en anden. F.eks. når materialer findes frem eller ryddes bort.

Læreren ønskede at ændre Alices adfærdsmønster i disse overgangssituationer. Lærerens hidtidige reaktionsmønster havde været at irettesætte Alice, når hun generede andre elever. Det lykkedes som regel at stoppe Alice, men virkningen var kortvarig. Derfor valgte læreren at prøve noget andet. Hun prøvede at fokusere på hvornår Alice ikke var et problem. Læreren opdagede at Alice næsten aldrig var noget problem i timerne, når hun var travlt optaget med en opgave. Hun havde fundet en undtagelse.

Hun valgte derfor at give Alice mere tid til at blive i en aktivitet, også selvom klassen måske var i gang med noget andet. Hun fortalte Alice, at hun havde lagt mærke at hun arbejdede koncentreret og flittigt med skolearbejdet. Hun anerkendte altså hendes indsats og bad hende om at nikke til hende, når hun var klar til at begynde med en ny aktivitet.

På denne måde kom overgangssituationerne til at fungere bedre for klassen, når Alice var travlt optaget. Alice var glad for at læreren påskønnede hendes indsats og for at hun lagde

mærke til hvornår hun var klar til en ny aktivitet. Og læreren var glad for at kunne samarbejde med Alice istedet for at måtte irettesætte hende.

Læreren forsøger ikke at finde årsagen til problemerne med overgangssituationerne. Sådanne sociale interaktioner er uhyre komplicerede og har ofte mange forskellige årsager. Måske lader en forklaring sig slet ikke finde, men sandsynligvis lader problemet sig løse uden at kende årsagen. Den tankegang kan måske forkomme vel radikal, da de fleste jo er opdraget med "at man må kende årsagen til problemet for at løse det". Men det er min erfaring og pointe, at vi ganske ofte løser sociale konflikter uden at kende årsagen. Det kan vel være, at vi i vores selvforståelse mener at kende årsagen, men ganske ofte er vores forklaring blot en blandt mange gyldige forståelser.

Læreren er i situationen mere optaget af at afprøve mulige løsninger end at finde forklaringen - hun er i problemsituationen løsningsorienteret.

De vigtigste elementer i undtagelsesstrategien sammenfatter Molner og Lindquist i fire punkter:

- At identificere situationer hvor problemadfærden ikke forekommer.
 - At blive klar over hvad der adskiller situationer med og uden problemadfærd
 - At vælge de problemfrie situationer som det synes lettest at forøge hyppigheden af
 - At fremme sammenhænge, som forøger den tid eleven kan indgå i problemfrie situationer.
- I arbejdet med at finde undtagelser kan de følgende spørgsmål måske være til hjælp:
- Lav en liste over situationer, hvor eleven ikke viser den adfærd, som du synes er et problem
 - Prøv at identificere forskelle mellem de problematiske og de problemfrie situationer
 - Lav en liste over handlinger og kvaliteter som du ikke ønsker at forandre hos den pågældende elev
 - Prøv at identificere det du allerede gør som virker vis-à-vis den pågældende elev. Hvordan er du anderledes i de problemfrie situationer (Ibid., side 142 & 178).

Lærerens perspektiv i perspektiv

Når det, som i denne fremstilling, drejer sig om at forandre problemsituationer, som har stået på over længere tid, må det forventes at problemet dukker op igen, selvom situationen er begyndt at forandre sig. Når man er i færd med at forandre indarbejdede handlingsmønstre,

må man regne med at de gamle handlingsmønstre ikke sådan bare er forsvundet. Men ved at forstå gamle handlingsmønstres dukken op igen, som led i forandringsprocessen bliver det lettere at fastholde forandringerne. På den måde kan tilbagekomsten ses som tegn på at processen i retning af positiv forandring går sin gang.

Det ligger i begrebet forandringsforsøg at de langt fra altid vil lykkes. Molnar og Lindquist opstiller en række forhold som man kan overveje, når de anvendte strategier ikke synes at slå til:

- Forandringer tager tid. Lærerens nye måder at forholde sig på i problemsituationen skal have tid til at virke.
- Vær opmærksom på små tegn på forandring.
- Tjek at du bruger strategien efter hensigten. Prøv derefter at gentage den anvendte strategi. Problemer som har stået på over længere tid har udviklet stabile mønstre; ligesom det er nødvendigt at give en intervention tid til at bryde et mønster, kan det også være nødvendigt at gentage interventionen for at bryde mønstret.
- Prøv en anden strategi. De strategier som er beskrevet ovenfor er ikke problemspecifikke. Hvor godt de forskellige strategier virker, afhænger af interaktionen mellem personerne i problemkonteksten. Har man prøvet med konnoteringsstrategien uden at den virkede, kan det være en ide at prøve med undtagelsesstrategien.
- Spørg dig selv, om den valgte strategi, tillod dig at handle oprigtigt overfor alle involverede.
- Spørg dig selv, om du gik tilbage til gamle reaktionsmønstre, da forandringer var begyndt. Hvis læreren genoptager gamle reaktionsmønstre, vil eleven være tilbøjelig til at gøre det samme, også selv om forandringerne var begyndt.
- Spørg dig selv, om du kunne involvere andre fra økosystemet. Du kunne f.eks. inddrage en kollega, hvilket jeg vender tilbage til afslutningsvis (frit efter Molnar og Lindquist, side 156-158).

Den systemiske og løsningsorienterede tilgang repræsenterer en anderledes måde at tænke om vedholdende problemsituationer. De handlingsstrategier, som jeg har beskrevet i det foregående, drejer sig alle om at skabe forandring. Det er forskellige fremgangsmåder læreren kan bruge for at forandre sit eget perspektiv, sine egne handlinger eller begge dele. Det er betydeligt vanskeligere at forandre end at vedligeholde problemsituationer. Der er en række

gode grunde til at man ikke forandrer sig i problemsituationer, som jeg har været inde på. I den konkrete situation er det afgørende at kunne sætte sit eget perspektiv i perspektiv.

Læreren kan spørge sig selv, hvordan hans handlinger tolkes ud fra den elevs perspektiv, som han har problemer med. Hvilke anderledes handlinger fra lærerens side, som han selv kunne acceptere, ville "problemeleven" kunne tolke som en positiv forandring? Hvad er forskellen på hans og elevens tolkning af situationen (Ibid., side 160-161)? Havde læreren i eksemplet med "Den evigt afbrydende elev" stillet sig selv disse tre spørgsmål, ville svarende måske være blevet: Fra Pouls perspektiv kunne lærerens adfærd tolkes som manglende interesse for, hvad han ville sige. Lærerens tolkning af sine egne handlinger er, at han forsøger at være en god lærer, der prøver at lære eleverne det de skal. Måske ville Pouls opfattelse af læreren og af situationen ændre sig, hvis læreren gav udtryk for at han værdsatte Pouls entusiasme for faget. Eller læreren kunne f.eks. bede Poul om at være ordstyrer.

En vigtig katalysator for evnen til at se nye handlemuligheder er lærerens nysgerrighed på hvordan andre i problemsituationen opfatter det som sker. Her kan kollegaer være til stor hjælp. De kan sammen skabe et rum for kollegiale vejledning¹⁰, hvor de kan forholde sig nysgerrigt undersøgende til egne fortrukne forståelser af og fortællinger om livet i klasserummet¹¹. Kollegial vejledning kan således blive en stor hjælp til at sætte sit eget perspektiv i perspektiv.

Henvisninger

Molnar, A & Lindquist, B. (1990): Changing Problem Behavior in Schools. Norsk oversættelse: Skolen og problemelever. Oslo: 1993, Universitetsforlaget.

¹⁰ Se for eksempel Løw, Ole (2009): Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster. Og Hermansen, Løw, Petersen (2012, 3.udg.): Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer. Akademisk forlag.

¹¹ Narrativt arbejde i skolen præsenteres inspirerende og nyttigt i bogen 'Narrativ vejledning i skolen' af Winslade & Monk. Dansk psykologisk forlag 2008.

Nogle af egne senere arbejder i forhold til lærerens klasseledelse og diskursive praksis

Løw, Ole(1997):*Læreren som samtalepartner*. In antologien *Lærer i tiden*.

Forlaget Klim.

Løw, Ole(2002): *Relationer som sociale konstruktioner*.

In Løw, O. & Svejgaard, E. (red.):*Psykologiske grundtemaer*.

Forlaget Kvan.

Løw, Ole(2003): *Undervisningsrelationen i centrum*. – Nye rammer for historier om sociale relationer i skolen. I tidsskriftet *Unge Pædagoger*, nr. 1

Løw, Ole (2006a):*Lærerens anerkendende og narrative forholdemåder*.

In Kristensen, R. (red.): *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær*.

Forlaget Dafolo.

Løw, Ole (2006b): *Gensidig forbundethed i skolen*. - Gensyn med professionelle relationelle & kommunikative kompetencer. In Ritchie, Tom (red.) : *Relationer i skolen*.

Forlaget Billesø & Baltzer.

Løw, Ole(2007): *Den måde læreren definerer barnet på, kan i sin konsekvens blive til virkelighed! – om AKT-funktionen i skolen*. I tidsskriftet *Unge Pædagoger*, nr. 1.

Løw, Ole (2009a):*Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser*.

In Løw, O. og Jensen, E. (red.): *Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder*.

Akademisk forlag.

Løw, Ole (2011): *En elev er ikke bare en elev*. In Christiansen, J. m.fl. (red.): *Specialpædagogik*. En grundbog. Hans Reitzels forlag

Løw, Ole (2012): *Kommunikationsteori og anerkendende kommunikation mellem elev og lærer*.

In Løw, O. & Skibsted, E. (red.): *Psykologi – for lærerstuderende og lærere*. Akademisk forlag.

Nogle af egne nyere arbejder i forhold til kollegial vejledning, intervension og pædagogisk vejledning

Løw, Ole (2009b): *Pædagogisk vejledning*. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster.

Akademisk forlag

Løw, Ole (2009c): *Intern konsultation* – konsulent i mellemkollegiale relationer i skolen.

In *Liv i skolen*, nr. 2. Forkortet version af tidligere artikel offentliggjort i tidsskriftet *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* – netversion: www.loew.dk

Løw, Ole (2011): *Vejledning som samarbejde og meningsskabelse*. In Ryberg (red.): *Læringens perspektiv*. Udfordringer til ledelse og undervisning. Akademisk forlag.

Hermansen, Løw, Petersen (2012, 3.udg.): *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. Akademisk forlag.