



Mange instruktører, undervisere og lærere dør med ikke at kunne "nå" ud til kursisterne. Har vanskeligheder med at få kontakt med mutte og tilbageholdende kursister. Og har svært ved at klare konfrontationen med urolige og forstyrrende kursister. De har svært ved at sætte sig igennem, svært ved at være markant tilstede uden at blive autoritære og svært ved at få respekt fra eleverne. Sådanne problemer giver stor risiko for udbrændthed hos læreren, fordi autoritets- og magtforhold er utydelig i den demokratiske, dialogiske undervisningsform. I temahæftet fremlægges en personlighedspsykologisk forståelse af problematikken og en vejledning til læreren mht. forøgelse af gennemslagskraft og kontaktevne i undervisningen.

Hæftet er især skrevet til ungdoms og voksenundervisningen. Forfatteren cand. psych. Sten Clod Poulsen, er indehaver af MetaConsult, chefkonsulent i konsulentvirksomheden og direktør i forlaget.

MetaConsult Forlag

Kontakt forlaget for de seneste brochurer.

netbutik: www.metaconsult.dk.

Fruegade 19 -4200 Slagelse.

Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.

E-mail: info@metaconsult.dk

Layout omslag:

Sanne Enøe Møller Kabat

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Denmark, 1996.

ISBN 87-610-0016-7

Gennemslagskraft i undervisningen.. T-15

Sten Clod Poulsen

*Personlig
gennemslagskraft
i undervisningen
må afbalanceres
med social
kontaktevne*

T-15

MetaConsult Forlag

Sten Clod Poulsen

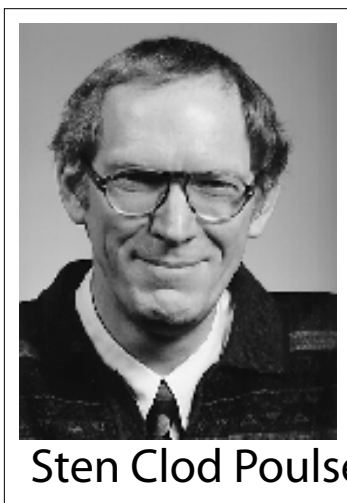
Personlig gennemslagskraft må afbalanceres med social kontaktevne



Indholdsfortegnelse findes på side 59

Dette er udgave 1d af teksthæftet

© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse, DK-4200, 1996



Sten Clod Poulsen

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pædagogisk

konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision. Lærerteams. Evalueringsproblemer. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforglag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

MetaConsult

T-15-960809

Slagelse

ISBN 87-610-0016-7

Om at anerkende bølgernes kraft

„Hvis du ikke kan klare at tale direkte med hende, så skal du lade være med at sende et brev“ - sagde min mor en gang hvor jeg gik og jamrede over en mistet kæreste.

Det var måske ikke lige de ord hun valgte. Det er mange år siden. Det jeg gjorde var at sende et brev. Og det var fordi jeg ikke kunne og turde tale med hende selv. Og det brudte forhold blev ikke helet. Min mor fik ret. I mit senere liv har jeg sendt breve når jeg ikke orkede at tackle folk personligt. Det er nemt og bekvemt - når man har let ved at skrive - og kan fungere som problemløsning hvis ikke der er tale om en vanskelig, følelsesbetonet, relation.

Men hvis det netop er tilfældet er der ikke noget andet der nytter noget end at tage mødet ansigt til ansigt. Her står man så, og har kun sin krop, sin personlighed og sine sociale talenter. Det er den situation, der er spændende. Det er her vi viser vores menneskelige format. Som instruktører, undervisere, lærere. Eller som ledere, kolleger, ægtefæller osv.

OK! Man har også som leder eller lærer en „positionsagt“. Man har en stilling i en organisation, og det kan være at den anden er bange for de magtbeføjelser, der ligger i ens job.

Men positionsagt får i den flade, demokratiserede, organisation: Virksomhedskursus eller skole, mindre og mindre betydning. Det er nærmest pinligt hvis nogen er nødt til at pukke på deres officielle magtstilling. Det gælder i dag om at være personligt nærværende og autentisk. Om at være overbevisende og ikke magtfuldt bydende. Og så alligevel komme klart, inspirerende og medrivende frem med det man har på hjerte. Uden at miste sig selv. Uden at måtte lukke øjnene for konsekvenserne.

Dette teksthæfte er ikke en vejledning i hvordan man bliver en bedre bulldozer. Det er i familie med assertionstræning, men jeg har et mere følelsescentreret udgangspunkt. Jeg tror meget lidt på at man kan huske rationelle strategier når følelserne kommer i kog. Hellere bevæge sig med bølgerne, anerkende deres kraft, end stille sig på tværs. Måske kommer man derved lettere op på fast grund igen.



Prolog: Den kulturelle koreografi holder undervisningen sammen

Dette teksthæfte sigter bredt

Hæftet skrives såvel til læreren i den offentlige skole. Instruktøren på et kursus i erhvervslivet. Og til underviseren i organisationens interne uddannelsessystem.

For at minde om dette vil disse tre betegnelser for den person, som er ansvarlig for undervisningen, blive brugt lidt i flæng. Tilsvarende vil jeg skifte mellem at skrive „kursister“, „elever“ eller blot „deltagere“.

Konsulenten har sine hemmeligheder

I løbet af et arbejdsår er jeg ude og står for foredrag, kursusdage og møder med grupper af undervisere og skole/kursusledere vel omkring et hundrede gange.

I langt de fleste tilfælde kommer jeg ud til en forsamling jeg aldrig har set før. I løbet af få øjeblikke skal jeg opnå en overbevisende kontakt med gruppen eller forsamlingen. Under hele forløbet skal jeg holde den kontakt.

Da jeg netop bliver bedt om at komme fordi jeg har nye, anderledes og ofte provokerende perspektiver kommer jeg uvægerligt i løbet af den tid jeg er der til at stå over for deltagerne, som ikke uden videre bryder sig om mit budskab.

Eller jeg skal igangsætte øvelser, som deltagerne aldrig før har deltaget i. Øvelser, som bringer dem tæt på sig selv og hinanden. Der er ikke tid til en lang palaver først. Det er op og i gang! Jeg må kunne skabe en lokal kulturforandring på ofte under fem minutter.

Eller jeg kommer ud til et lille udvalg af ledere, souschefer og tillidsrepræsentanter, som skal se denne her konsulent lidt an. Hvad er han for en fyr. Hvad er det han vil. Kan vi tro på at han kan føre det igennem, som han sætter i gang?

Min personlige gennemslagskraft og sociale kontaktevne er det eneste jeg har i disse ofte vanskelige situationer. Jeg har ingen magt over kursus-deltagerne eller lederne. De behøver ikke gøre det jeg foreslår dem.

Det går ikke godt hver gang. Men går det skidt skal man gerne vide nøjagtigt hvad man selv gjorde galt.

I dette teksthæfte delagtiggør jeg læseren i hvordan jeg opnår dette. Indholdet er en kombination af noget praktisk psykologisk teori og mine personlige erfaringer. Brugen af disse arbejdsformer kan forudsætte en personlig udviklingsproces for at det kan lykkes. Næppe det værste man kan kaste sig ud i som underviser.

Læreren kan komme til at svigte de, der gerne vil lære noget

Over de sidste 20-30 år har vi i vores kamp for at komme væk fra den sorte skoles autoritære, undertrykkende pædagogik bevæget os så langt ud, at mange moderne lærere og instruktører helt enkelt ikke ved hvordan de skal undgå, at små grupper af deltagere skaber så megen uro omkring sig, at de andre på holdet har vanskeligt ved at koncentrere sig om at lære noget. De konstruktive deltageres irritation og vrede over lærerens svigt er dukket op i adskillige interviewundersøgelser med elever i ungdomsskolen.

Jeg er selv stødt på det mange gange i mine observationer af undervisningssituationer. Læreren holder kontakt med de forreste to geledder og ignorerer at elever og kursister længere ude i klassen ikke kan høre hvad der bliver sagt fordi andre deltagere forstyrrer. De interesserede ser sig frustrerede omkring, tysser på de urolige - bliver gjort til grin - og læreren er travlt optaget andetsteds.

Naturligvis ser jeg også mange dygtige lærere, der fastholder ansvaret for at give kursister og elever ro til at følge med i undervisningen. Men mange er så tolerante overfor „urocentrene“ at det virker som om de støtter deres sabotage.

Når jeg har haft mulighed for at tale med deltagerne i „uro-patruljen“ viser det sig, at mange saboterer undervisningen fordi de for længst har mistet kontakten til læreren, ikke kan følge med fagligt, fordi også de føler sig svigtet og helt enkelt ikke ved hvad de skal stille op med sig selv.

Det er forbavsende hvad danske lærere har vænnet sig til at finde helt normalt mht. indlæringsklimaet i klassen. I kollegiale supervisions-projekter i ung-

domsundervisning, hvor der er en observerende kollega med inde i klassen, kan observatøren ofte efter timen berette, at hverken hun selv eller eleverne i bagenden af klassen kunne høre hvad læreren sagde gennem den „støjbarriere“ som de andre elever frembragte.

Når man fremhæver dette over for læreren bliver de meget forbavsede. de har ofte slet ikke lagt mærke til at der er larm og uro. De har vænnet sig til at acceptere det. Efter at have prøvet selv at være observatør skifter de hurtigt holdning.

Den urotolerante lærer sælger både de interesserede deltagere og de tilsyneladende uinteresserede. Det er urimeligt at de andre kursister på holdet skal agere lærere over for de urolige og ikke en gang for alvor støttes af læreren.

Der er sket en magttømning af lærerens arbejde. Læreren må ikke slå, må ikke bruge bedømmelser disciplinært, må ikke psykisk mobbe deltagerne. Dertil kommer at vi lever i et moderne demokratisk samfund hvor magtdistancerne i det hele taget er mindre: Gud, konge og skolelederen har ikke længere nogen særlig betydning for eleverne.

Angsten for at være autoritær i sin undervisning er så markant at mange undervisere, instruktører og lærere handlingslammer sig selv. Det er ingen i undervisningslokalet tjent med. Læreren skal være en autoritet i betydning faglig og pædagogisk dygtig.

Men læreren skal ikke være autoritær. Den egl. autoritære lærer er en figur som enten underviser inden for rammen af et stramt disciplineret system med drakoniske sanktioner - f.eks. tidligere tiders militær. Eller den autoritære lærer er en dybt neurotisk person, som holder styr på sit eget indre kaos ved at prøve at kontrollere alt og alle omkring sig. Vi har ikke brug for totalitære organisationer og vi kan ikke ønske at dybt neurotiske undervisere stiller op i klasseværelset.

Det, den moderne lærer har at klare sig med er dels sin faglige og pædagogiske dygtighed - og dels sin personlige evne til at trænge igennem til kursister og elever og sætte undervisningens hensigt igennem uden at mobbe eller undertrykke den enkelte. Det kræver en helt anden personlig myndighed og psykologisk intelligens end den, der tidligere var nødvendig. I det magttømte undervisningslokale er lærerens personlighed det „kit“, der holder undervisningen på det rigtige spor.

En lærer, som har vanskeligt ved at være kraftfuldt personligt tilstede er derfor meget udsat hvis der kommer elevprovokationer. Vi skal

ikke tilbage til den dominerende underviser, men vi skal væk fra den selvudslettende lærer. Læreren har brug for gennemslagskraft for at undgå udbændthed og for at kunne bevare sin arbejdsglæde.

Den pædagogiske udfordring er blevet mere omfattende

Alene dette forhold - magttømningen - gør underviserens arbejde anderledes. Mere demokratisk - og mere krævende.

Men også andre forhold spiller ind: Danmark er i dag et uddannelses-samfund i et sådant omfang, at instruktøren på sit hold kan møde deltagere med alle mulig baggrundserfaringer. Også folk med meget stor erfaringsafstand til kurser og uddannelse. Også kursister, som er direkte, bevidst og stædigt fjendtlige over for læreren, kurset og skolen.

Oven i dette stiger samfundets krav til alle undervisere måned for måned. Nye former for evaluering indføres. Kvalitetssikring diskuteres på linje med andre kvalitetsproblematikker. Og frafald vækker stigende kritik fra de, der finansierer undervisningsvirksomheden.

Hvortil kommer det forhold at selve det faglige stof hele tiden skal opdateres, forbindes med verden uden for undervisningslokalet, koordineres med andre læreres undervisning og tilpasses den enkelte deltagers særlige forudsætninger og interesser.

Det er til at blive alvorligt forpustet over og det er de fleste undervisere da også kronisk.

En konstruktiv tendens er de stadig mere velformulerede krav om større deltageransvarlighed. Men et er at formulere dette som et moralsk krav. Noget andet og langt mere krævende er at føre det igennem til en konkret pædagogisk praksis. (Se T-9 om elevansvarlighed og tilegnelseskompetence).

Den kulturelle koreografi er rammen om undervisningen

Når deltagerne kommer ind i lokalet er de ikke uforberedte. Selv om de måske aldrig før har gået på dette kursus, i denne skoleform osv. vil de inde i sig have nogle karakteristiske kulturbestemte gennemsnitsforestillinger om hvordan de selv kan opføre sig kropsligt og sprogligt og hvordan læreren kan tillade sig at opføre sig: Hvor vide frihedsgraderne er for deltagerne og hvornår de skal stikke piben ind og holde sig på måtten.

Med andre ord: Underviseren og deltagerne har hver deres så at sige „parallelle“ normer for hvordan de selv og den anden part kan opføre sig. Og indtil andet lægges fast vil disse baggrundsnormer holde undervisningssituationen på plads. Normalt vil læreren undervise

og kursisterne deltage og alt går godt. Man kan herudfra - især som lærer - få den oplevelse, at det er ens undervisning, der får eleverne til at deltage konstruktivt. Sådan kan det være, men sådan behøver det ikke at være.

Det er ikke så meget instruktøren, der foranlediger f.eks. at deltagerne sætter sig ned og vender ansigtet mod ham. Det er deltagerne selv der sætter sig ned og retter ansigtet den vej deres kulturelle baggrundsforventning siger de skal. Det kan være to parallelle forløb. Kursisterne tester deres egen forståelse af denne kultursituation ved selv at opføre sig korrekt og derefter nøje iagttage, om læreren så også overholder sin del af spillet. Andre gange tester de koreografien ved selv at opføre sig ukorrekt og så vente og se om læreren reagerer. Hvis læreren så ikke reagerer ødelægger læreren selv den kulturelle orden i klasseværelset.

Selv de mest kontrære kursister, elever og studerende opfører sig på en lang række områder helt rigtigt i undervisningslokalet. De ved så udmærket hvad de skal gøre og hvornår.

Hvis imidlertid læreren vil sætte ting i gang, som ligger ud over deltagernes gennemsnitsforventning ændres situationen brat: Nu er der ikke længere tale om to parallelle forløb. Nu er det faktisk lærerens udspil, der direkte styrer elevernes aktiviteter. - Eller eleverne er forvirrede. Den kulturelle koreografi sætter kun den ydre „normalramme“. Resten må læreren selv udfylde, opfinde og forhandle sig frem til.

Det er her der er brug for en konstruktiv myndighed. Og denne konstruktive myndighed omfatter 1) at underviserens projekt er meningsfuldt og velforberedt, 2) at underviseren har en markant personlig gennemslagskraft og 3) at underviseren tillige har en sensitivitet og kontaktevne, der gør det muligt for vedkommende at følge med i kursisters reaktioner.

Læreren kan aldrig opnå noget med undervisningen uden elevernes anerkendelse. Kompetenceudvikling i undervisningslokalet er en samproduktion hvor læreren og eleverne har et nært samarbejde. Kun sådan kan det lykkes. Elevernes accept af lærerens styringsinitiativer ud over gennemsnitsforventningerne er derfor afgørende. Så hvordan opnår man den?

På grund af den usynlige, underliggende kulturstyring af undervisningssituationen kan selv meget dårlige lærere opnå rimeligt gode resultater. Der er blot det, at det ikke er dem, der præsterer resultatet, men derimod deres kursister, der aflæser situationen korrekt og kan se, at kun hvis de her selv yder en ekstra indsats får de lært det de er kommet for at lære.

Undervisningssituationen bryder egentligt først sammen hvis heller

ikke eleverne har de rigtige kulturforventninger. Hvis de kommer fra en social baggrund med dårlige skoleerfaringer, med en lang tradition for at lærere og instruktører er „fjenden“ og med et værdisæt som siger at blokering af undervisning er en heltebedrift - ja så udpeges den svage lærer hurtigt, og selv dygtige undervisere kan få alvorlige problemer. Det er meget let at sabotere kompetencedannelsen netop fordi det er en samproduktion, som kun kan lykkes når underviser og kursist samarbejder.

Hvis ikke jeg har klargjort den kulturelle koreografi endnu så tænk helt enkelt på to, som danser sammen. Forudsat at de begge kender dansens trin - fra mandens side og fra kvindens - kan de ubesværet danse sammen selv om de aldrig før har set hinanden. Og det kan se ud som om herren leder damen. Men det kan meget vel være damen, som helt selv styrer sine bevægelser, ja man kan lige så vel sige at det er hende, styrer herren.


En stor del af ballettens pas-de-deux'er kan da også indøves af de to dansere hver for sig. Kun der hvor de to danseres bevægelser skal helt præcist koordineres eller den enes kropsbevægelse i fysisk forstand forudsætter den andens støtte er sam-dansen nødvendig som øvelse.

Kun hvis den ene ændrer dansen undervejs må dansen et øjeblik stoppe op og en undervisningssituation etableres. Noget i den retning kan nogle gange høres når kreative musikgrupper spiller. Her kan lederen råbe instruktioner til deltagerne - hvis da ikke også dette er indøvet på forhånd.

Lærerne omkring en klasse er „forbundne kar“

Hvis en klasse har fire skrappe lærere og en svag og venlig får den sidste alle deltagernes tilbageholdte frustrationer lige i hovedet. I sådanne systemer er det utilstrækkeligt at arbejde med en enkelt lærers gennemslagskraft og kontaktevne.

1. Personlig gennemslagskraft med kontaktevne kan ses som et faseforløb



For nogle år siden kom Niels Henrik Gertung, i HK, København. Man reelsesmedlemmer bedre på" til deres arbejde. Der lå en færdig kursusmodel for et ugekursus som vi videreudviklede. Jeg stod derefter som hovedinstruktør ved et par ugekurser. Indførte nogle andre undervisere i programmet og gik gradvist ud igen. I dette arbejde udviklede jeg den følgende model for gennemslagskraft. Jeg vil gerne benytte lejligheden til at sige tak til Niels Henrik Gertung for meget vigtige inspirationer undervejs.

En sådan model tilegner man sig ikke ved at læse den igennem. Der skal øvelser og øvelser og øvelser til. Mange vil tillige være nødt til at se lidt dybere på deres egen personlighed for overhovedet at kunne bruge de forslag, der her fremlægges. For at kunne bruges i mange forskellige undervisningssituationer er den også generel og må af underviseren tilpasses den enkelte undervisningssituation.

Det handler om....

Det handler om at blive bedre til at få sin vilje - men kun ved rimelige og meningsfulde undervisningsideer - og med interesse og hensyntagen til kursisternes reaktioner på ens påfund. Hvordan er man bedst tjent med at få sin vilje? Ikke absolut - så bliver man tyran.

Der er noget assertionstænkning i det følgende. Men ofte præsenteres assertivitet som en adfærd, som kan følges af alle ud fra nogle klare fornuftige huskeregler. Sådan er virkeligheden i undervisningen ikke. Her reagerer alle også dybt følelsesmæssigt og kropsligt og fornuften kan let være den første, der falder på valen. Vi lærer ikke at klare kriser ved teknik alene. Vigtigt er at man bliver observatør på det, der sker, så man kan lære af det enkelte forløb. Og værktøjsprægede arbejdsformer kan kun bruges forsvarligt hvis man også arbejder med sig selv. Med sine sårbare felter hvor man er tilbøjelig til at være projektiv. Og med sin etik.

Læreren skal blive bedre til at kunne sætte sig igennem. Men ikke for

enhver pris. Få deltagerne med sig få commitment! I undervisning bruger mange instruktører strudsetaktik. De ser uden om de problemer som er ved at opstå, griber ind for sent, og har derved selv skabt konflikt og konfrontation. På grund af veghed og hensynsbetændelse - dybest set på grund af hensyn til en selv.

Det kan være i kursuslokalet man har brug for at kunne markere sig noget bedre. Men det kan lige så vel være over for kolleger. Eller overfor en urimelig kursusledelse. Eller over for rekvirenter af kurser og undervisning, som ikke kan finde ud af at definere deres forventninger men er gode til bagefter at klage over manglende resultater.

I folkeskolen har læreren ikke mindst brug for det over for skrappe elever og klagesyge forældre. Men også for at turde, og kunne, gå ud i lokalsamfundet og mere aktivt og direkte formidle skolen til lokalsamfundet.

Det handler om at komme igennem over for folk, som man ikke har nogen synderlig magt over. Undersøgelser af magt i organisationer viser at det er den „horizontale“ påvirkning mellem ligestillede, som er sværest. De fleste er vant til at over- eller underordne sig, men at sætte sig igennem over for kolleger er en virkelig udfordring.

Når kursussituationen er gået i gang dur det ikke at henvise til ydre autoriteter. Man skal kunne klare ærterne selv. Man må kunne bruge sig selv på en konstruktiv måde.

Så alt dette handler også meget om ledelsessiden af underviserens arbejde. Undervisning er andet og mere end ledelse. Men det er også ledelse. Og gammeldags autoritære ledelsesformer er yt!

Konkretiser hvad det er du vil opnå

Man kan ikke have gennemslagskraft uden at ville noget. For eksempel er det ikke nok at ville have „ro“ i klassen. Ro til hvad? Hvad er den konstruktive hensigt. Hvad skal der komme ud af det man sætter i gang. Hvad vil man med det? Man må være ude på noget med lyst og energi.

For eksempel kan jeg stå i startøjeblikket på en lang og anstrengende kursusdag. Jeg vil have kursisterne til at gennemgå en lang række øvelser så de bliver bedre til at lytte til hinandens synspunkter. Det er selve dette: At træne noget, i stedet for blot at høre på et foredrag - jeg vil opnå. Jeg ønsker tillige at deltagerne bagefter har fået en bevidst erkendelse af denne forskel. Det skal

ikke bare finde sted uden bevidsthed om hvad det er der er sket.

Hvilken forandring sigter man mod. Hvad er ens egne kriterier for succes? Hvordan kan man afgøre om disse succeskriterier er opfyldt senere i forløbet?

Der er brug for bred orientering

Der kan være større eller mindre gennemslagsprojekter. Men ofte har man brug for at forberede sig, underbygge sit projekt. Spørge sig for. Tale med andre instruktører om deres erfaringer. Finde ud af hvad det er rimeligt at kræve af deltagerne.

For eksempel hvis man vil lave niveaudifferentieret gruppearbejde og er bange for kursisternes reaktioner på at blive inddelt efter deres faglige standpunkt.

Finde frem til nogen, der minder om kursisterne og tale med dem og deres perspektiv på undervisningen. Altså - gå et andet sted hen og få en forståelse af modpartens synsvinkel på tingene. Hvad er deres forudsætninger, holdninger. Hvad ved de? Hvad kan de? Enkle professionelle pædagogiske spørgsmål som man i princippet allerede kender svaret på - og så måske ikke alligevel. Det kan være elevgruppen er ændret i sin sammensætning over nogen tid. Det kan være at elevgruppens ydre vilkår for at deltage på kurset er forværret.

Som konsulent er jeg indstillet på at tage imod de mest mærkelige opgaver så længe jeg mener jeg har noget værdifuldt at byde på. Men ofte mangler jeg områdekendskab. Så må jeg ud og finde nogen, der kender området, menneskene, normerne og den aktuelle situation.

En gang jeg skulle arbejde med ledelsesproblemer på en politistation fik jeg lov til at overvære arbejdet i vagtlokalet. Jeg sad i en stol i 18 timer frem til næste morgen og fik et meget levende indblik i alt det „flak“, der ramte de vagthavende. Herefter var jeg noget mere parat.

Det handler om at undgå „tunnelsyn“. Når vi definerer „et problem“ for os selv ser vi ofte kun een eller to muligheder. Taler vi med andre om det kan det være de ser fire eller fem muligheder mere.

Synes man der er for meget „mudder“ på holdet - så få talt med kursisterne i små grupper før man tackler hele holdet. Eller tal med kursister på andre hold om hvordan de ser på uro i undervisningen.

Afklar budskabet nøje i dets præcise formulering

En måde at få folks opmærksomhed på er at starte med at sige noget som er vigtigt, og som er ubetvivleligt sandt. Så har tilhørerne allerede i deres stille sind bedømt ens troværdighed højere.

For eksempel starter jeg ofte med den truisme, at medens en stor del af et voksent menneskes erhvervskvalifikationer for 50 år siden kunne erhverves uden for skolen, så er en ret omfattende skolegang i dag en nødvendig forudsætning for de fleste former for arbejde.

Det er ikke en genial observation. Men den er sand. Og den stemmer lærere mildere øjeblikkeligt.

En „hemmelighed“ her er at undgå vidtgående tolkninger og nøjes med at give en dækkende og neutral beskrivelse af situationen.

Ja, goddag. Jeg passerede igennem gangen på vejen herind og lagde mærke til at I stod og talte sammen i små grupper. Jeg lagde også mærke til at flere skævede til mig, men ingen tiltalte mig og ingen præsenterede sig. Jeg står og spekulerer på om jeg er velkommen?

Her er budskabet unægteligt noget mere konfronterende. Men stadig meget svært at afvise. Hvis folk faktisk har stået sådan, så ved de det selv. Og hvad jeg står og tænker er jeg jo den eneste, der kan fortælle. Selv meget barske iagttagelser kan give accept og kontakt hvis de formuleres præcist, neutralt og ikke-nedgørende.

Afhængigt af hvor vigtig situationen er kan man gå helt derud hvor det enkelte ord i budskabet nøje overvejes. Hvor man skriver det ned. Passer på at skrive det ned i talesprogsform. Ser meget kritisk på om der er indirekte nedladende holdninger, sidebemærkninger med modhager o.l.

Det er vigtigt at et budskab er afrundet. At situationen er set fra flere sider. At det er „helt“ og rimeligt. Det vil sige at man undgår en ensidighed som man allerede på dette tidlige tidspunkt ved er en unødvendig indsnævring. Det vil sige at man viser en nuanceret forståelse.

Tillige er det meget vigtigt at budskabet hænger logisk sammen, at det ikke er selvmodsigende. Et budskab med indbygget uklarhed giver meget let et forvirrende kropssprog.

Budskabet skal være kort. Eller deles op i korte sekvenser som man kan adskille uden at meningen falder fra hinanden. Og det skal afleveres uden gentagelser. Gentagelser har tendens til at udviske den oprindelige mening. De er længere og bliver let insinuerende fordi

man allerede ved at gentage budskabet direkte udtrykker sin foragt for tilhørerne: „I er sikkert ikke intelligente eller opmærksomme nok til at opfange hvad jeg siger første gang“.

Man kan helt enkelt tabe ved at have for mange argumenter således at tilhørerne mister overblikket over de vigtigste.

Afleveringen af budskabet skal øves

Hvis man går metodisk frem som her foreslået er det fordi man står i en situation i klassen, som man har svært ved at tackle. Så er det utilstrækkeligt blot at formulere budskabet. Man må også øve sig i at aflevere det. Her tænkes der på regulære dramatiske forøvelser hvor man f.eks. starter med at fremsige budskabet ud i luften. Lytter til sin egen stemme. Lytter til hvordan ordene falder, lyder det rigtigt? Rimeligt? Nuanceret? Forståeligt?

Så kan man tale til en væg og høre sin stemme blive kastet tilbage. Man kan forestille sig nogle personer sidde i et par stole, som man stiller op foran sig. Man kan selv eksperimentere med at stå, gå eller sidde medens man taler. Og man kan endelig finde et godt stort spejl og se sig selv i øjnene medens man afleverer budskabet. Det sidste er en ret skrap test fordi man kan iagttage sine egne mimiske udtryksmidler. Det bliver derved tydeligt om man er i balance med sig selv når man udtrykker sig. Og man vil tydeligt kunne mærke i kroppen hvad selve afleveringen måske vil sætte i gang af fornemmelser, uro, nervøsitet, stemmerysten osv.

Man kan afprøve budskabet på nogen man kender og få dem til at give feedback. Hvis situationen er meget vigtig kan man udføre et rollespil med sig selv ved at skifte mellem at sidde i to stole: Den ene er ens egen position, den anden er modtagerens. Når man går over i modtagerens stol prøver man højt at formulere hvad man tror den anden vil sige. På den måde kan man vænne sig til at høre sandsynlige modargumentationer.

En instruktør får fra sin overordnede at vide at en gruppe kursister har klaget. I stedet for at forsvare sig dramatiserer han sin egen indre tvivl mht. kritikens mulige berettigelse ved hjælp at et sådant „stolearbejde“. Lederen bliver overbevist om at instruktøren er i stand til at tage kritik alvorligt.

Man skal tænke over sin påklædning. Hvilket tøj føler man sig bedst tilpas i. Det er vigtigt fordi det går på kroppens eget velvære og balance i situationen. Men man kan også anlægge en lidt anden synsvinkel: Kan man vælge noget tøj man selv kan lide og samtidig signalere respekt for den anden part i samtalen!

Eller man kan sætte sig i en stol. Lukke øjnene og meget detaljeret visualisere det forløb man forventer. Ikke alle kan gøre dette. Nogle kan få klare billeder frem, andre kan forestille sig stemmernes klang. Atter andre kan forestille sig hvordan det vil være at bevæge sig rundt i lokalet, gå tæt på modtageren og igen længere væk.

Det klassiske eksempel på dramatiseret forberedelse er revysketchen hvor ungersvenden øver sig i at fri til sit hjertes udkårne på 27 forskellige måder uden at hun overhovedet er tilstede.

Men man kan også overforberede sig. Man kan øve sig så meget at det hele lyses af uden nogen opmærksomhed på hvordan man selv har det eller hvordan andre reagerer.

Der kan mangle nogle kompetencer

Allerede ved øvelsen kan man opdage, at der er noget helt galt i budskabets sigte, i dets sproglige klarhed. Eller at man kommer i så stærk affekt, at man ikke tror sig selv i stand til at gennemføre det.



For eksempel hvis man vil tage fat på nogle rigtigt skrappe fyre, eller nogle lattermilde tøser, som har dannet en „klub“ i det fjerneste hjørne af lokalet. Eller hvis man vil stoppe en klistrende øjentjener, der har plantet sig lige foran en og hele tiden tager opmærksomheden.

Her mangler man altså evnen til at fastholde sit fodfæste. Dette er noget, der også kan arbejdes med. Men det kræver et noget dybere psykologisk arbejde.

En risikovurdering er nødvendig

Nogle gange er jeg blevet urimeligt dårligt behandlet af en gruppe lærere. Ind imellem har jeg måttet se i øjnene, at hvis jeg konfronterede dem havde de helt enkelt alt for gode muligheder for at give en fordrejet skildring af situationen til deres kolleger. Hvis ikke jeg også havde mulighed for at give min version til kolleger og ledelse ville jeg tabe uanset hvor rimelig min protest var. Jeg har så valgt at bøje af, men har følt mig dybt ydmyget.

Der kan være brug for at tale det igennem med en lidt udenforstående: Hvad kunne der ske? Hvad ville være det værste? Hvis det værste

skete kunne man så komme over det? Hvor ville grænsen gå for hvad man ville acceptere af følger og hvordan ville man kunne markere og fastholde disse grænser?

Måske skal man finde en alliancepartner. Måske skal læreren tage en kollega med i klassen den dag man tager konfrontationen. Men med den explicitte aftale, at kollegaen kun er meget tilbageholdende tilstede. Det gælder om at kunne efterbearbejde situationen. Hvis den anden i misforstået hjælpsomhed griber ind kan hovedpersonen blive afgørende svækket i holdets øjne.

Man skal kunne passe på sig selv. Man skal kunne give sig selv friheden til at glide udenom problemet hvis det da overhovedet er muligt.

Som Thomas vist siger i „Radiserne“: „Intet problem er så stort at man ikke kan gå uden om det“

Man kan give sig selv lov til at gå.

Da jeg i efteråret 1990 kom på konfliktkurs med en meget stærk leder på min lærestanstalt så jeg i øjnene, at det kunne koste års bitre stridigheder hvis jeg holdt fast i mine synspunkter og investerede energi i at slås med hende. I stedet gav jeg mig selv frihed til at gå. Der var andre bevæggrunde, men dette var en af de vigtigste.

Det havde jeg ikke magtet at gøre fem år tidligere. Jeg ville have følt at min selvrespekt stod på spil. Men i mellemtiden havde jeg deltaget i en lang række personlige udviklingskurser og fået nogle vigtige indsigter om hvordan jeg havde spoleret år af mit hidtidige liv ved at hage mig fast i uløselige konflikter, som jeg endda selv havde været med til at skabe. Hvilket jeg også havde i dette tilfælde.

Så jeg gav ikke efter - jeg gav mig selv fri.

Grib øjeblikket eller skab det

Dette med at vente til der kommer et passende øjeblik kan føre til en gentagen udsættelse. Ens energi til projektet vil blive slidt ned.

Bedre er det at diskutere med sig selv og kolleger hvordan man kan skabe en passende situation.

Man må bryde ud af sig selv

Mange undervisere har personlige blokeringer mht. at komme klart ud med hvad det er de vil. Man har så at sige sine indre „palisader“

som virker sådan at en række af ens gode ideer og modige konfrontationsprojekter aldrig bliver udtrykt. Længe før man er stødt ind i ydre forhindringer har man spændt ben for sig selv. Lige før man „går i felten“ svigter ens beslutsomhed og man opgiver og resignerer.

Man må mobilisere psykologisk energi. Det gør man ved at forberede sig, have et godt budskab og have skabt en rimelig afleveringssituation. Mange lever med en ydre frihed, som er langt langt større end den udfoldelse de tillader sig selv.

Det er lettere at få tilgivelse end tilladelse. Og ønsket om at få andres sanktion på forhånd er også udtryk for at man ikke magter at tage det fulde ansvar for sine egne handlinger.

Det kan f.eks. være noget så enkelt som at tillade sig selv at tale højt, at se andre direkte i øjnene, at bevæge sig målbevidst hen til dem. At stille sig helt tæt på den anden osv.

Instruktører som gentagne gange har opgivet på forhånd har brug for at deltage i kurser i personlig udvikling. På sådanne kurser befinder man sig netop i et „laboratorium“, hvor der kan sættes virkelig-hedsnære situationer op hvori man kan øve sig på at komme klarere frem med sine meninger, med sin vilje.

Det handler også om at kunne reagere hurtigt. Hvor mange gange har man ikke bagefter fortalt sig selv: Jeg skulle bare lige have sagt Men - man havde ikke den åndsnærværelse. Også det er et spørgsmål om øvelse.

Det handler meget om at kunne og turde udtrykke følelser. At være indstillet på at man bliver følelsesmæssigt berørt. Og at man vil tillade sig selv at vise sin følelsesmæssige berørthed.

Og bevare fodfæstet og komme klart og markant ud

Nu er vi ved det helt afgørende. Man har lukket op for posen og vist sin hensigt. Man står ude midt i situationen.

Her er det så vigtigt at bruge sig selv. Tillade sig selv at være kraftfuldt tilstede!

Bruge sin krop: Bevæge sig. Bevæge sig med kraftfulde udtryksfulde bevægelser. Mimisk og med gestik og med hvordan man går, står, sætter sig og rejser sig igen. Spænde musklerne så man kan mærke sin egen krop og dens styrke. Måske slå den ene hånd knyttet ind i den anden med et smæld, der kan høres på de bagerste rækker.

Få kraft og klang på stemmen. Brug sin stemme. Øge styrken måske helt op mod et råb, men uden at knække over i et ubehersket vræl.

På et gymnasium havde jeg holdt et foredrag og skulle til at instruere en øvelse. Foredraget havde godt nok været noget langt og folk var forståeligt nok indstillet på at komme ud til diverse grupperum. Men der var noget vigtigt jeg ikke havde fået sagt.

Jeg klappede i hænderne og kaldte ud i forsamlingen, som myldrede rundt og var revnende ligeglad. Så greb jeg en stol. Masede mig ind midt i lokalet. Stillede mig op på den og råbte „hej!“ af mine lungers fulde kraft.

Det virkede. De stoppede op. Tav. Lyttede til instruktionen. Og det blev en god øvelse om at skrive „rosebreve“ og „tilgivelsesbreve“ til hinanden.

Erobre rummet! Gå med energiske skridt rundt mellem de forskellige elever og kursister. Vise at man ikke er bange for nogen del af rummet. Stille sig op ved bagvæggen og tale derfra. Flytte ting, som står i vejen. Placere sig selv synligt. Tage plads. Det handler om at skaffe sig opmærksomhed.

Det drejer sig meget om følelsesmæssig klarhed. Hvis man under forberedelsen har været meget vred, men i selve situationen ikke er vred - så lad være med at prøve at foregive vrede. Det er meget tydeligt når vi udtrykker kunstige følelser. Og lærere gør det ofte.

Klarheden skal gerne gælde det samlede personlige udtryk dvs. helheden af det der siges, måden det siges på, gestik, mimik og bevægelser i øvrigt. Det er her det hævner sig hvis man ikke har fået budskabet til at være enkelt, klart og forståeligt. Hvis man netop under selve fremføringen opdager sin egen uklarhed bliver ens kropssprog meget let vegt og mangetydigt for andre. Modtageren får derved så at sige tilbudt en række muligheder og vælger selv en side at budskabet ud og ignorerer resten.

Nogle følelser fungerer godt til at skabe opmærksomhed og plads og kontakt: Glæde, og vrede.

Jammer, klage og bebrejdelser fungerer utroligt dårligt. Ingen gider høre på præk. Ingen vil give efter blot fordi læreren synes det er „synd“ for ham. Ved at gå ind i et jamrende klagende tonefald gør læreren sig selv barnlig og mister sin autoritet.

Imidlertid er jammer, klagende bebrejdelser og

selvbebrejdelser vel omtrent den hyppigste følelse man opfanger lærere udtrykke. Fordi, tror jeg, de ikke tør udtrykke en underliggende vrede.

Når jeg nævner det protesterer lærerne. De har ikke jamret, måske bare givet udtryk for en vis ærgrelse. Jo tak. Men hvordan!

Det drejer sig om at bevare sin egen understøttelsesflade. Man kan forestille sig en pyramide - den står solidt på en bred flade og rager godt op. Men stilles den på hovedet giver selve dens tyngde en kolossal ustabilitet. Så - helt fysisk -og billedligt - skal man være opmærksom på hvordan man står.

Hvis læreren f.eks. siger: „Jeg vil ikke finde mig i, at I møder uforberedt“. Så er slaget tabt fordi det er umiddelbart utroværdigt. Her står læreren ustabil på hovedet. Hvad agter læreren at gøre for at sikre at det overholdes. Hvad kan læreren gøre? Magtesløsheden fremgår af budskabet i sig selv.

Man skal i det hele taget meget sjældent insistere på at noget skal gøres af hensyn til underviseren personligt. Tingene skal ske på en bestemt måde fordi kursisterne ellers ikke vil lære noget, fordi der ikke vil være tid til alle i klassen, fordi det hører til kursets indhold, fordi der ikke er andre muligheder.

Alt andet end et krav om en personlig hensyntagen til læreren. Med mindre det netop handler om noget personligt. At man f.eks. insisterer på at blive tiltalt på en ordentlig måde. Men så skal det være meget klart hvad sanktionen vil være hvis ikke.... Og budskabet skal afleveres med meget stor kraft.

Som man nu står midt i sit gennemslagsprojekt skal man være opmærksom på om man stadig kan mærke sig selv. Kan mærke hvordan man har det. Kan mærke sin energi. Sin fysik. Kan følge med i hvad man har sagt og hvad man vil sige. Det er denne professionelle selvopmærksomhed, der sammen med forberedelsen giver understøttelsesfladen.

Man skal også kunne følge med i sit eget udtryk. Det vil sige lytte til klangen i ens egen stemme. Følge sit eget ansigts mimik - som man jo kan mærke så at sige indefra. Alt i alt vide hvad man selv gør. Hvis man sanser, at ens udtryk bliver modsætningsfuldt så sæt ord på. Sig klart og tydeligt hvori ens uafklarethed består.

For eksempel: „Jeg ved ikke om jeg stiller større krav om ro end andre lærere, men jeg ved i hvert fald at ro og koncentration er nødvendig hvis nogen skal lære noget herinde. Og det er det I er

her for!

Kønnet er meget vigtigt i forbindelse med social gennemslagskraft. (Se mere herom i T-14: „Eros er gemt i klasseværelset“). At være i balance med sig selv som kønsvæsen, med sin alder, med sit udseende. Er afgørende for om man står på sikker grund.



På et noget dybere personlighedspsykologisk plan er det vigtigt at man har sin personligheds center inden i sig selv. At andres accept ikke er nødvendig for ens egen selvfølelse. Andres accept er herlig at få. Men popularitet må ikke for en lærer være en forudsætning for at være i balance. For at bevare sin understøttelsesflade i undervisningen.

Man må henvende sig til konkrete personer

Et budskab ud til holdet som helhed er en svag manifestation. Alle kursisterne kan bilde sig ind at det nok handler om nogle andre end dem selv. Underviseren skal kende kursisters navne og tiltale dem højt og tydeligt ved navn. Samtidig gå beslutsomt hen til dem. Tale lige ind i hovedet på dem og holde øjenkontakten. Gå ned i knæene hvis de ser ned i bordet. Insistere på et svar. Men så skal budskabet også handle om netop denne kursist og ikke være et generelt krav.

Det kan gøres hårdt og voldsomt. Men det samme kan gøres venligt, bestemt og præcist. Og det kan gøres med overdådigt godt humør og lige på kornet. Og det er det bedste.

Hvis man tiltaler alle tiltaler man ingen. Det er kontaktløst. Og kontaktløshed er ikke social gennemslagskraft. Så begynder man at miste balancen, for hvem skal egentlig svare? Så det skal være meget præcist hvem det angår.

Man kan holde pauser i sit „gennemslagsprojekt“. Give kursisterne tid til at tænke, til at fordøje. Måske give dem en struktureret opgave, der producerer en form for svar. Måske summemøder. Måske tid til individuel eftertanke. Jo bedre man har forberedt sig. Desto mere nødvendigt er det at fremlægge projekt og budskab i flere faser og give den anden part tid til at finde sine ben. Ellers bliver situationen urimelig. Og så mister man det man har opnået.

Det er vigtigt at kunne mærke hvor meget man selv fylder i lokalet. At man kan mærke om deltagerne overhovedet kan være der, om de har en reel chance for at komme til orde. De skal jo ikke bare blæses ud af banen. De skal ikke ydmyges, tromles. De skal inddrages. Det at tromle andre er jo også kontaktløst.

Men stædighed er en god ting. Og efter nogen dialog kan man udmærket gentage kernen i det man har lagt frem.

Og så være meget klar på at tiden går. Og vælge hvornår man vil afslutte og hvordan det kan gøres uden at man mister et fremskridt.

Dialog er nødvendig. Og i det øjeblik den starter er der brug for en helt præcis aktiv lytning. Det, at folk føler sig hørt og forstået giver i sig selv kontakt selv om man måske kan være uenig. Så ved man hvad uenigheden går ud på. Man har vist sin respekt og interesse for den anden parts synspunkter.

Og i denne aktive lytning - der kan foregå eftertænksomt eller som en livfuld ping-pong - stadig være opmærksom på ens eget kropssprog, mimik og tonefald.

Her er der brug for forberedelsen. Orienteringen i hvordan kursisterne kunne tænkes at se på sagen. Man kan afprøve denne forståelse direkte: „Jeg tror I ser sådan og sådan på sagen - hvad siger Du til det“ (til en konkret kursist).

Og så huske at give kursisterne ret hvor de har ret. Og gøre lige så meget ud af denne „given ret“ som man har gjort ud af sit eget projekt.

Hensigten er i det hele taget ikke med det samme at få ret. Med det samme opnå det man vil. Men at sætte en konstruktiv proces i gang. Få dem til at tage henvendelsen alvorlig, tage budskabet ind. Det er jo ikke lydighed vi ønsker. Men at deltagerne selv kan se rimeligheden af at komme læreren imøde.

Succes'en skal følges op med det samme

Hvis man kommer igennem, hvis budskabet bliver taget alvorligt. Så skal læreren med det samme være parat til at gå videre. Sætte konsekvenserne i værk med enkle, overskuelige instruktioner.

Jeg har flere gange set lærere tage sig sammen til at slå noget fast over for eleverne. Opnå elevernes accept. Og så miste fremskridtet fordi læreren egl. ikke havde troet det ville lykkes og derfor ikke havde tænkt langt nok. Der må være en plan.

Når jeg ofte lykkes med at sætte selv meget krævende øvelser i værk er det fordi jeg investerer min fulde fysiske og psykiske energi og fordi jeg hele tiden timer forslaget om næste fase således at øvelsen ikke falder fra hinanden. Timingen, rytmen er vigtig.

Så hvad skal der nu ske. Hvem skal gøre det. Og hvordan kan underviseren støtte forandringen maksimalt. Sætte det nye i gang men også diskutere undervejs med eleverne om det kan gøres på en lidt anden

måde - men ikke for store frihedsgrader lige på dette tidspunkt.

Vigtigt er, at man ikke tærsker langhalm på situationen. At man ikke pointerer elevernes „overgivelse“. Ikke hoverer på nogen måde, men blot nøgternt konstaterer at vi altså nu kan komme videre. Fint. Så lad os det.

Eller hvis det bliver en total fiasko: Så slutte før man har brugt sin sidste åndsnærværelse. Lave en markant afslutning: „Nå! Jeg kan høre at vi ikke kommer længere med dette lige nu. Jeg tænker videre over det og tager det op igen“. Man skal kunne komme fri - også af sine egne fiaskoer. Er der brug for at græde eller rase ud. Så går man et andet sted hen. Eventuelt kan man forlade holdet midt i timen. Det gør et ret voldsomt indtryk fordi deltagerne udmærket ved fra deres kulturelle gennemsnitsforventninger at det gør en underviser kun hvis situationen er dybt alvorlig.

Man skal følge konsekvenserne

Det kan jo være at ens projekt var forkert. Det kan give bagslag. Eller der kan være utilsigtede bivirkninger. Når man som instruktør, lærer, underviser opnår personligt gennembrud i undervisningen har man et særligt ansvar for følgerne. Kontakten til kursisterne skal holdes på et nyt grundlag.

Når konsekvenserne af den nye måde at gøre tingene på viser sig er det på tide at se tilbage på forløbet. Sammen med holdet sammenligne før og nu og vurdere om noget skal justeres. Spørge den enkelte hvad de synes.

Man må selv rydde op efter fejltagelser

Det er flot hvis man kan indse, at man måske tog fejl.

Den måde man kan overleve dette på - med balancen i behold - er at man over for holdet klart og tydeligt vedgår dette. Man starter med i korthed at rekapitulere forløbet. Herved får man automatisk noget af sin autoritet tilbage: „Nå, OK, han kan åbenhart godt se hvordan hans projekt gik galt“. Derefter konkluderer man og fortæller hvad man nu vil gøre.

Hvis der er specifikke enkeltpersoner man har behandlet dårligt må man direkte vedgå det og sige offentligt undskyld. Det er ikke sikkert man bliver tilgivet!

En tid lang var jeg mægtig stolt over at jeg nu og da vedgik sådanne ting og undskyldte. Så opdagede jeg at jeg 1) enten undskyldte i fuld offentlighed hvad der i virkeligheden på grund af

almindelig høflighed begrænsede den krænkede kursists mulighed for at rase ud - jeg stod med palmerne. Eller 2) jeg sagde det lige før jeg gik og undveg på den måde kursistens reaktion.

Det viste sig at være langt sværere at vedgå mine dumheder under fire øjne og med tid til at kursisten kunne nå at skælde mig ud.

Derefter måske en diskussion, summemøder mv. for at inddrage holdet i en fælles opklaringsproces hvis det er nødvendigt.

Det vigtige er at man opdager fejltagelsen selv og retter den selv.

Det kan være deltagerne, der har et projekt

Måske er situationen omvendt. Måske har deltagerne forberedt nogle ønsker eller krav om en kraftig forandring af undervisningen. Og de kan overraske den uforberedte enligstående lærer.

Her går man ind med aktiv lytning hvis man har åndsnærværelse nok, men skriver tillige ned, så man kan fastholde det uden at skulle huske. Kroppen kan godt være i choktilstand selv om hovedet taler videre - hvilket kan give hukommelsestab bagefter.

Herefter insisterer man på tid til at tænke det igennem. Diskuterer det med kolleger. Vender tilbage til holdet og fortæller: 1) Hvad man umiddelbart er enig i af kritikken. 2) Hvad man vil og kan gøre. 3) Hvad man gerne ville men ikke umiddelbart kan. og 4) Hvad man ikke vil.

Selv om man evt. har arrangeret „undervejsevaluering“ hvor kursisterne formelt set har haft mulighed for at komme frem med kritik - kan man ikke regne med at de altid kan eller tør bruge muligheden.

Ofte vil de imidlertid have brug for at formulere kritikken sammen med nogle andre. Også de skal øve sig i formuleringen, aftale social støtte. Det kan være langt mere sindsbevægende - og modigt - end underviseren er klar over at kritisere ham direkte.

Derfor vil der alligevel kunne fremkomme selv ret alvorlig kritik ganske uventet.

2. De er ikke imod dig, de kæmper for sig selv!

I det følgende skitseres en øvelse, der i sig selv er et resume af modellen over gennemslagskraft brugt til et bestemt formål: At ændre kontaktrationen mellem dig og en bestemt af dine kursister mærkbart og i den retning du ønsker.

Jeg tager dog forbehold for erotiske projekter.

Nogle kursister er „særlige“

Nogle personer synes at have en evne til i særlig grad at beslaglægge ens opmærksomhed, humør og energi. De får måske 80% af det man har at give ud i undervisningen, medens de øvrige elever må deles om resten. Det kan være en elev eller kursist med stor begavelse og overskudsenergi. Det kan være en, der kværunder og skaber uro omkring sig - eller det kan være en, der er stilfærdig og ikke kan "hives" frem. Nogle undervisere har aldrig haft problemer i forhold til elever eller kursister: Tillykke! Så slutter øvelsen her.

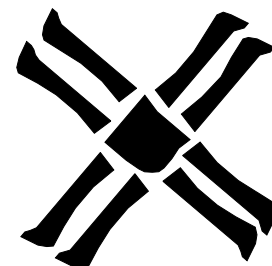
Øvelsen tænkes udført sammen med nogle kolleger, der kender en selv rimelig godt. Det er en fælles "undersøgelse" af ens egen andel i en vanskelige personrelation med den hensigt at ændre balancen mellem en selv og "problempersonen". Lad være med at bruge venner, familiemedlemmer eller kærester som analyseobjekter i en øvelse sammen med Dine kolleger.

Det er ikke en god ide at udføre øvelsen alene. Det er svært at kigge bag om ens egne kontaktforstyrrelser og det giver ingen øvelse i at tale ansvarligt med folk man respekterer. Hvilket i sig selv er udviklende.

Anstrengende kursister og elever kan begrænse lærerens valgmuligheder mht. pædagogisk arbejdsmonster

Selv om underviseren kender og behersker en varieret spektrum af pædagogiske arbejdsformer: Klasseundervisning, kursistoplæg, gruppearbejde, projektarbejde, ekskursioner osv. - så kan man begrænse sin egen variationsfrihed hvis man tror, at den eller de besværlige kursister vil ødelægge det for en.

Denne begrænsende effekt på lærerens pædagogiske opfindsomhed kan være større end man umiddelbart tror. Jo mere besværlig en kursist er, desto mere traditionelle arbejdsmonstre vælger læreren. Arbejdsmonstre, hvor der er lettest muligt at holde øje med vedkommende. Men derved får kursisten en helt urimelig magt over undervisningen.



Og derfor er det så vigtigt for læreren at tage fat på forholdet til de besværlige.

„Hun er simpelt hen så irriterende“ siger den ene lærer til den anden. „Jamen vil du ikke gøre noget ved det?“ siger kollegaen. „Jo! Det kan du tro jeg vil“ siger den første. „Jeg vil ignorere hende“.

Men spørgsmålet er, om denne ignorering ikke blot vil være en ny energikrævende begrænsning af lærerens udfoldelse.

Neutral og prioriteret beskrivelse af væremåde og udseende

Bestem Dig for at analysere forholdet til een, bestemt person på holdet. Lad være med at fortælle kollegerne hvem det er - det kan let udarte til en interessant sladder om mærkelige kursister.

Tag et A4 papir og læg det på den brede led og inddel det i tre lodrette spalter: A, B og C. Sæt Dig for Dig selv i 5 minutter og skriv i spalte A notater om personens konkrete måde at være på - handlinger, følelsesudtryk, minespil, talemåder, kontaktmønster, ytringer, udseende, køn, alder, egnspræg, etnisk præg, mv. Det skal være neutralt beskrivende og informativt. Det kan ikke bruges at vedkommende er "dominerende". Hvordan - på hvilken måde er vedkommende dominerende. Hvad vil det sige? Undgå metaforer eller blomstrende sprogbrug (svært). Og hvilke træk i væremåden fanger mest Din opmærksomhed - vælg de 3-4 vigtigste træk ud og afmærk dem.

Allerede dette stykke arbejde vil sige dig noget om hvorvidt du på nuværende tidspunkt overhovedet kan se kursistens væremåde klart. Eller om du er blevet så træt af kursisten at du kun kan se negative ting.

Gå sammen i gruppen. Læg de noterede træk frem for hinanden. Gå ikke ind i en længere diskussion, men besvar opklarings spørgsmål om Din "egen" case. Det er afgørende vigtigt at I arbejder i "runder", fase for fase, så I er på "omgangshøjde" med hinanden. Undgå at spille tid med „psykoanalyse“ af hvorfor kursisten mon opfører sig så underligt.

Paradoksal kompetenceanalyse

Foretagi stedet i fællesskab en paradoksal kompetenceanalyse på kursisten. For at være i stand til at udvise den beskrevne væremåde, hvilke reelle egenskaber må personen nødvendigvis være i besiddelse af. Dette skriver du i spalte B. Du skal hverken finde "positive" eller "negative" egenskaber - blot en neutral udpegning af de kompetencer, som personen må have for at udvise den beskrevne væremåde. Den moralske vurdering skal slås fra.

En elev f.eks., der ikke besvarer lærerens spørgsmål er i stand til at tie i situationer hvor autoritetspersoner stiller krav om besvarelse.

Dette er det sværeste punkt i analysen. Det kræver fantasi og perspektivskift at kunne se de forskellige evner, som særlige elever og kursister rent faktisk besidder. Her har du brug for dine kolleger. Og selv de kommer let til at lægge deres egne erfaringer med besværlige elever og kursister ind i analysen. Så kollegerne i rørende enighed finder en række utiltalende egenskaber hos kursisten. Men ideen er snarere at lave en neutral, klinisk analyse.

Selvanalyse af din egen relation til de udpegede kompetenceelementer

Tal med de andre i gruppen om hvordan du egentligt selv på et personligt plan har det med de udpegede egenskaber. Hvis nu Du skal gøre det tankespring at sætte dig selv i forbindelse med den enkelte egenskab hvad enten du besidder den eller ej.

Dette punkt er lidt vanskeligt. Det er let at tage fejl af øvelsen her: Det er nu ikke længere kursistens væremåde du tager stilling til. Du prøver at tage stilling til hvordan du selv synes om de egenskaber, som ligger bag kursistens væremåde.

Se på om du har egenskaberne selv / ikke har dem. Om du kan lide / ikke lide dem. Dette er spalte C. Altså en enkel todimensional analyse med fire felter.

1) Der er egenskaber man ikke har og ikke kan lide. De er lette at tage afstand fra hos kursisten.

Eksempelvis en kursist, som taler med en høj skarp stemme, ser ufravigelig på instruktøren og overhører kammeraternes bemærkninger totalt.

Men samtidig kan det være svært for en selv som menneske at forstå den andens mærkværdigheder fordi man ikke selv kender til at være sådan.

2) Der er egenskaber man ikke har men godt kan lide - og her kan man være misundelig på eleven.

For eksempel en elev, som tillader sig at modsige underviseren, argumentere for sit eget standpunkt og stædigt holde fast ved det. Og måske derved viser en adfærd, som læreren ikke selv har behersket i sit eget liv, men har savnet hos sig selv.

Lærerens kropssprog har altid flere lag. Og selv om man intellektuelt beslutter sig til at tage afstand fra eleven hvis man synes vedkommende er for selvhævdende - så vil ens egen beundring for elevens „frækhed“ skinne igennem i ens eget emotionelle kropssprog.

Eleven vil så aflæse begge dele og selv bestemme hvilket af de to signaler hun eller han vil tage til sig. Med andre ord kan den ambivalente lærer meget let komme til at opmuntre eleven i at fremture i præcis den væremåde, som man som lærer finder anstrengende.

Den praktiske konsekvens er at det er svært at give en effektiv kritik. Netop her er spejløvelser vigtige så man kan finde ud af om ens feedback er klar og tydelig eller dobbeltbundet og forvirrende.

3) Så er der egenskaber man har selv, men ikke kan lide - her lægger man let egne fejl og sit selvhad, over på den anden, man projicerer.

For eksempel en kursist, som har en udpræget tendens til at afbryde andre. Aldrig hører de andre på holdet til ende, men gætter på hvad det er de vil sige og farer op med modargumenter længe inden de er færdige.

Hvor mange instruktører kan sige sig helt fri for dette? Man har jo så meget, der skal nås. Man er ofte nødt til at gøre en lang snak meget kort og konkludere hen over hovedet på deltagerne.

Det svære her er dels, at projektionen kan forvrænge ens oplevelse af den andens væremåde, så man oplever den meget værre end andre ville gøre. Og dels at det er svært at kritisere adfærden hos kursisten fordi man derved samtidig kritiserer sig selv.

4) Endelig er der egenskaber man selv har og som eleven også har - her er det svært at tage overbevisende afstand. Hvis f.eks. eleven gør oprør og læreren også i sin tid som elev gjorde oprør....

Præcist her har vi et typisk problem i ungdomsuddannelserne hvor lærere fra ungdomsoprørets tid altid har et meget blødt punkt for oprørerne på holdet. Ja, kan dyrke dem og deres oprør, underholde sig med deres spidsfindige kritiske bemærkninger i en sådan grad at resten af holdet overses.

Man forstår dem helt enkelt for godt. Identifierer sig med dem: „Nu skal du høre hvordan vi gjorde studenteroprør“ osv.

Afklaring af et budskab

Denne relativt enkle, men sigende, selvanalyse viser ofte, at underviseren personligt er viklet dybt ind i netop de forhold, som man ønsker at stoppe hos kursisten. Hvis man bestemmer sig til direkte at tage kursistens væremåde op er der derfor gode muligheder for at man sammenblander sine egen personligheds svage punkter med kursistens. Derfor kan det være nødvendigt at afklare budskabet grundigt. Selvfølgelig ikke hvis der blot er tale om almindelig småforstyrrelse af undervisningen. Men hvis kursisten så at sige „klistrer“ til ens tanker. Hvis man gang på gang føler trang til at fortælle om vedkommende, hænger fast i stadigvæk værre historier. Så er det tid til at grave noget dybere.

Hvis nu du skulle sige noget til personen - elev, kursist eller kollega for at ændre situationen - hvad kunne det så være?

Du skal i budskabet tage udgangspunkt i de adfærdstræk, som du har set, og som andre har set, og som ikke kan betvivles hvis beskrivelsen er korrekt. Langt de fleste elever og kursister har tilstrækkelig selverkendelse til at vedgå en præcis beskrivelse af deres væremåde i store træk især hvis den ikke samtidig er moralsk nedladende, formanende eller på anden måde fornærmende. Og de fleste synes i det hele taget at det er dybt fascinerende at nogen har lagt mærke til dem - og så endda så præcist. De bliver smigret hvad enten de vil eller ej.

Den første del af budskabet handler derfor om de adfærdstræk, som Du fæstner Dig ved. Anfør også andre adfærdstræk, så personen ikke føler sig "skævt" set. Altså gør budskabet helt og rimeligt. Fortæl i et enkelt, direkte, sprog hvorfor Du tager det op med personen: F.eks. "Mit arbejde er at være lærer her. Jeg skal give tid og opmærksomhed til alle elever. Derfor kan jeg ikke tale med Dig i længere tid end jeg taler med de andre" - eller hvad man nu kan begrunde henvendelsen med.

Pas på: Det nytter ikke noget at referere til hvordan personen påvirker Dig. Få det for alt i verden ikke til at lyde som om det er synd for dig. Som om du er personligt skuffet over vedkommende. Eller som om kursisten skal gøre dig en privat og personlig tjeneste. Så har vi straks en traditionel opdragelseskonflikt.

Brug en begrundelse, der har en logisk sammenhæng med undervisningssituationen og dit job og målsætningen for deltagerens medvirken. Så er man på sikker grund. På det grundlag kan man stå fast på sine synspunkter.

Afprøvning af budskabet

Udfordringen er: Hvad kan du sige, hvor du stadig bevarer fodfæstet.

Det nytter ikke meget hvis du tager det op i klassen men gør dig selv svag og til grin. Det handler om at sætte grænser - for sig selv og for den anden. Undgå moraliseringen. Fortæl hvordan Du ser på situationen.

I mange tilfælde giver blot det at tale til væggen en personlig befrielse og en afklaring af hvilke personlighedstræk hos en selv, hvilke livshistoriske forhold, i ens liv, der ligger bag at man som lærer har det svært med netop denne elev (Dette livshistoriske stof skal du ikke tale med eleven om, men bruge til at forstå din egen reaktion bedre).

Hvis du vil øve dig videre, så stil dig op over for en væg derhjemme en dag du er alene og fortæl "eleven" (væggen) hvordan elevens væremåde alt i alt virker ind på undervisningen - eller virker ind på elevens egen læreproces. Prøv derefter foran et spejl. Eller en tom stol hvor du forestiller Dig at pågældende sidder. Eller sig det til en kollega.

Hvordan lyder det, du siger? Er du i balance med dig selv medens du siger det. Er dit tonefald fast og roligt eller vakler stemmen? Hvilke dele af sætningen gør dig usikker. Undgå i første omgang denne del af budskabet. Del det op og giv det til den pågældende over flere samtaler. Du har ingen gennemslagskraft i situationen hvis den anden kan mærke, at du er usikker på dit eget budskab.

Aflevering af budskabet

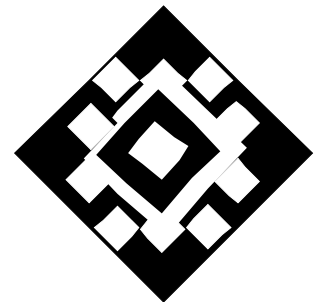
Det er langt fra altid nødvendigt at tale med eleven. Selve analysen af konfliktrelationen kan give en sådan ny indsigt at man går i tænkeboks snarere end at gå ud og konfrontere. Måske ligger der nogle fejl i den måde man selv har taget på situationen. Overvej om Du vil sige det til eleven selv.

Jeg har flere gange senere hørt fra lærere, som udførte en sådan selvanalyse, at det viste sig unødvendigt at tale direkte med kursisten. Problemerne forsvandt, „af sig selv“ eller blev dæmpet meget ned.

Det passer fint med en systemisk forståelse af hvordan vi former vores sociale væremåde. Nemlig ikke bare ud fra hvad vi selv synes men i vidtgående omfang ud fra hvad vi tror de andre synes om os. Og vi tolker andres opførsel hele tiden i dette perspektiv.

Hvis derfor underviseren selv bliver mere rolig ved kursisten og erkender sin egen overreaktion kunne det jo tænkes at underviseren uden selv at bemærke det ændrer sin væremåde over for kursisten.

Dette opfanger kursisten (kroppenes tavse konversation) og ændrer påfølgende sin aflæsning af underviserens holdning og derefter sin egen væremåde.



Hvis du vil tale med kursisten så vælg i givet fald at være under fire øjne. Slut med sætningen: "Det her vil jeg bede Dig tænke over. Jeg tager det op igen senere". Denne slutsætning er meget stærk, fordi man helt sikkert får ret: Den anden vil ikke kunne lade være med at tænke over et så direkte personligt budskab. Og den anden vil ikke kunne forhindre underviseren i at tage det op igen. Med andre ord sætter man helt sikkert en proces i gang hos kursisten hvad enten denne vil eller ej.

Med andre ord ligger der også heri en form for mental Jiu Jitsu. Man stiller et forsvar op hvor man bruger den andens energi mod personen selv. Dette er skrap kost. Og man må være indstillet på at give den anden person tid til at fordøje budskabet.

Man må være i stand til at lytte medens man afleverer budskabet. Det kunne jo være at man havde tolket kursistens væremåde helt forkert.

For nylig havde jeg en opgave med at evaluere nogle lærer-elev samtaler, som i sig selv havde et eva-lueringssigte. Det slog mig at flere lærere fortalte, at selv disse korte samtaler havde givet dem et helt andet syn på elevens holdning til undervisningen. Eksempelvis meget tilbageholdende elever, som under fire øjne lukkede op og meget overbevisende fortalte om deres positive syn på faget.

Læreren havde med andre ord fejltolket nogle elevers holdning ret vidtgående.

Personlig udvikling

Man kan udmærket opdage, at det er en selv, der har problemet mere end eleven. Vi "ser" jo folk gennem vores egne kontaktforstyrrelser hvis vi har sådanne. F.eks. kan voldsomheden af ens egen reaktion være påfaldende i forhold til provokationens art. Så har man måske en helt speciel sårbarhed på et bestemt punkt. I så fald må man overveje at gå i gang med noget personligt udviklende arbejde i stedet for at lade sine sårbare punkter gå ud over kursisterne.

Øvelsen kan således alt i alt give en erkendelse af spørgsmålet: Hvad er min andel i dette uheldige samspilsmønster? Og peger på hvordan du kan gøre noget, der vil ændre relationen.

De er ikke imod dig, de er for sig selv

Vanskelige relationer til andre er ofte - men ikke altid - en form for fælles toseri: Folie a deux. Den enes personlige problemer går i hak med den andens, der er ofte personligt sårbare felter hos begge parter.

Men man kan være totalt uskyldig. Man kan uden at vide det minde kursisterne om konfliktpersoner i deres liv: Mødre, fædre, søskende, tabte kærester, irriterende chefer osv. Får man den fornemmelse kan det være umagen værd at tage en konfrontation: „Jeg kan mærke du ser dig gal på mig. Men jeg kan ikke se du har nogen grund til det. Hvad er du sur over? Jeg tror du må tage fejl af mig og en anden!“

Som led i konfliktløsningsdialogen med den anden kan man med andre ord også gå den vej, at man udfordrer den anden positivt: „Hvad er det du vil?“ . „Hvad vil du gerne opnå med det du gør?“. Det spændende er, om den anden egl. har gjort sig dette klart.

Hvis underviseren er flertydig i sine signaler til kursisterne risikerer man at blive projektionsskærm for mange, som har problemer og som i lærerens mangetydige væremåde finder et eller andet de kan hidse sig op over.

Nu og da ser jeg lærere, som kan kunsten at antyde en følelse med øjnene, en anden med munden og en tredje med tonefaldet i det, der siges.

Hvis man omvendt som instruktør prøver at undgå at udfordre besværlige kursister ved at dæmpe sig selv ned vil man let komme til at blive skydeskive af netop denne grund: Den meget neutrale lærer vækker ængstelse (hvad er det han prøver at skjule) og er tillige også et godt projektionsfelt, idet kursisterne jo kan tolke et neutralt udtryk som det passer dem selv: Som sårethed, som venlighed, eller som surhed.

Disse ting er lette at skrive om, men vanskelige at gøre i praksis.

„Sten, få altid snakket tidligst muligt med den i gruppen, som du føler er aller sværest at være sammen med“ sagde en af mine lærere til mig på et gestaltpsykologisk kursus. Og jeg prøver at efterleve det når jeg opdager, at der er personer i en trænings-gruppe f.eks. som jeg systematisk er begyndt at undgå. Undgå undgåelsen.

Endeligt er det vigtigt at minde om, at underviseren nu og da i sit arbejde kommer ud for kursister, som er klinisk sindssyge eller er på vej til at blive det: Schizofrene, maniske, depressive, karakterafvigere, grænse-psykotikere og andre. Sker dette kan det være en meget

alvorlig belastning for den ansvarlige lærer, fordi man prøver at gøre alting rigtigt ud fra ens øvrige pædagogiske og menneskelige erfaring, men intet hjælper.

Det er naturligvis risikabelt blot i sit stille sind at klassificere en besværlig kursist som præpsykotisk. Men på ethvert hold på 20 personer vil der være en eller to som har haft, har, eller vil få en decideret psykisk lidelse i en periode af deres liv. Så man skal heller ikke overse muligheden - bl.a. fordi det jo kan være de har desperat behov for professionel hjælp.

På alle større undervisningscentre bør man derfor have navn og adresse på nogle habile psykoterapeuter, som man hurtigt kan kalde på. Og man skal vide hvilken læge man kan ringe til om egl. psykiatrisk bistand. Just in case!

Da folk ude på skolerne som regel ved at jeg er psykolog får jeg ikke helt sjældent præsenteret historier om særligt mærkelige elever, kursister eller studerende. Når jeg så checker efter viser det sig som regel at der ikke på stedet er et psykologisk beredskab. Selv om der nok skal være en første-hjælpskasse.

Læreren må og skal kunne sætte grænser om sig selv

Netop fordi man uvægerligt før eller senere vil blive udsat for ret skøre kursister eller elever, er det en vigtig professionel kompetence, at kunne sætte grænser.

Det kan godt virke lidt komisk ligefrem at stave det i detaljer, men min erfaring fra skoler er, at mange lærere rent faktisk ikke ved hvad det vil sige.

At sætte grænser skal derfor her skæres ud i pap. Det betyder:

1) At man gør sig helt klart hvad man vil finde sig i og hvad man ikke vil finde sig i at den anden gør over for en selv eller over for andre på holdet.

2) At man tør sætte fuld styrke på kropslige og følelsesmæssige signaler når man siger det til kursisten. Fuld styrke kan i nogle situationer betyde at man råber så ruderne ryster i vindueskarmene. Hvorimod det ofte ikke nytter meget hvis man mister kontrollen over sit eget udbrud.

Og netop dette: At råbe, har mange lærere meget svært ved når det gælder fordi de har lært noget om ikke at virke ubehersket. Men der er meget stor forskel på at råbe med fuld kontrol og så reelt miste besindelsen og skringe i vilden sky. Det

handler om at kunne starte og stoppe selv. Så man må finde et sted og øve sig. Måske husker nogle den scene i „Casablanca“ hvor Liza Minelli og hendes ven stiller sig under en togbro og skriger af fuld hals når toget kommer som ren og skær fornøjelse.

Det er ikke tilfældigt at man på nogle kurser i personlig udvikling netop har råbeøvelser hvor deltagerne f.eks. råber „nej“, eller „ja“ eller „jeg vil ikke“ eller „jeg vil gerne“. Det giver en masse humør og energi.

3) At man har overvejet - alene eller sammen med kolleger - hvilke markante handlingsmæssige konsekvenser man kan sætte i værk hvis ikke kursisten respekterer ens signal. Man kan tage problemet op med hele undervisningsholdet i fuld åbenhed. Man kan flytte kursisten til en anden plads i lokalet. Man kan flytte kursisten til et andet hold. Smide vedkommende ud af kurset eller skolen. Sætte en anden lærer på holdet. Inddrage nærmeste ansvarlige leder osv.

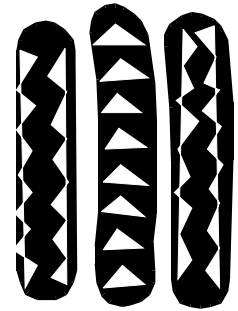
Bulldozere skal stoppes

Nogle gange kan man stoppe bulldozere ved at konfrontere dem med om de overhovedet er klar over hvad de selv gør. „Forhærdede ballademagere“ er upåvirkelige af sådanne strategier. Men mange besværlige kursister er slet ikke bevidste om deres egen væremåde, kropssprog, verbale signaler osv. fordi der er tale om neurotiske kontaktforstyrrelser og derfor per definition om noget, der delvis unddrager sig bevidst selvoplevelse. Men de færreste kan lide at vedgå at de ikke er klar over deres egne handlinger.

Før man gør dette vil den første fase i ovennævnte øvelse være en god forberedelse: Altså at have nedskrevet en præcis men neutral beskrivelse af kursistens væremåde så man kan bevise at man selv, som lærer, er bedre i stand til at karakterisere kursisten end denne selv. Det at man lige på kornet kan ramme hvordan kursisten opfører sig over for læreren og medkursister er et skrappt spejlbillede, som kursisten i mange tilfælde er nødt til at tage stilling til for at bevare sin selvrespekt.

Det paradoksale er, at selv de mest upåvirkelige elever, kan være meget sårbare under facaden. Så hvis man „går i kamp“ skal man også tage stilling til hvad man stiller op hvis den anden bryder sammen i gråd. Eller flygter fra holdet fordi vedkommende pludselig skammer sig. Magter man så som underviser at vise omsorg. Magter man at tilgive og invitere personen tilbage. Magter man at motivere medkursister i at give vedkommende en ordentlig modtagelse?

3. Den myndige lærer sikrer gode vilkår for kursisternes læreprocesser



Meningen med det hele skal være klar

Der er former for kurser, hvis mening er at det hele skal være uhøjtideligt, skægt og oplivende. Det er rekreative kurser hvor folk blot hygger sig. Der er mange slags og her er det langt fra altid nødvendigt med en myndig lærerfigur.

I det følgende tænkes på seriøs undervisning hvis sigte det er, at deltagerne efter undervisningen er slut skal besidde en række kompetencer: Viden, tankeformer, handlefærdigheder, holdninger mv. som de ikke havde før, og som de ikke kan skaffe sig på egen hånd.

Det er undervisningens grundlæggende eksistensberettigelse.

Det er så enkelt at det ofte glemmes. Glemmes på den måde, at læreren ikke bruger det ved fastlæggelsen af sin egen naturlige autoritet i forhold til kursister og elever: „I må have tillid til mig og respekt for mig, for jeg har faglig og pædagogisk kompetence til at bistå jer med at udvikle de kompetencer, som I er kommet for at få. I kan kun lykkes med jeres projekt hvis vi har et godt samarbejde. Og I må i store træk følge mine forslag og min arbejdsplanlægning fordi jeg har den ekspertise, som I har brug for“.

Noget i den retning siger jeg nogle gange til lærere, som jeg møder på pædagogiske kurser, hvis det ikke rigtigt fungerer godt. De bliver som regel lammet af forbløffelse over at jeg tillader mig så ublufærdigt at hævde min værdi for dem! Og det har ført til en del gode diskussioner om hvorfor lærere ikke tør insistere på at få tillid og respekt fra deres elever og kursister.

Naturligvis kan kursisterne nægte at give denne tillid og respekt fordi de opfatter læreren som uduelig. Så en afgørende forudsætning er rimeligt nok at man er en kompetent, professionel underviser med et vist humør i sit arbejde. Det bedste er, hvis man hviler så roligt i sin egen dygtighed at man med sindsro tør konfrontere dem:

„Hvis I ikke viser mig tillid og respekt vil jeg forstå det som udtryk for at I opfatter mig som uduelig. Hvis det er tilfældet insisterer jeg på at I begrundere denne vurdering af mit arbejde. Jeg er indstillet på at forbedre min undervisning hvis I på konkrete punkter kan påvise mangler“.

„Den myndige lærer“ er en positiv figur

Vi må for pokker vel i dag kunne komme videre fra opgøret med den sorte skoles pædagogik, videre fra det klassedelte samfunds forskelsbehandling, videre fra lærerens fastlåsning af sig selv til en håbløs overdreven antiautoritær afvisning af selv at turde være en positiv autoritet i kursisternes øjne.

Der er lærere, som er ondsindede, autoritære, undertrykkende, hysterisk selvhævdende, desorganiserede, uansvarlige osv. osv. Sådan er det og det er et civilisatorisk fremskridt at elever og kursister har fået frihedsgrader til at kritisere sådanne lærere.

Men nogle gange kunne man ved at se på undervisning få det indtryk, at mange dygtige instruktører, undervisere og lærere går rundt med et meget negativt selvbillede. Eller en fordrejet dårlig samvittighed på andre læreres vegne. Og derfor er selvudslettende og utydelige i deres signaler i undervisningen. Det er som om de ikke rigtigt tør være positivt tilstede. Som om de ikke tør påtage sig en naturlig konstruktiv autoritet.

Jeg vil foreslå, at vi genopfinder en ældre betegnelse for den gode lærer: „Den myndige lærer“.

Myndig - fordi det associerer til at „blive myndig“ dvs. få ret til at bestemme over sit eget liv. Her - at tiltage sig ret til at udtrykke selv-værdsfølelse i sit arbejde og derved opnå en konstruktiv pædagogisk gennemslagskraft over for kursisterne.

Myndig - fordi det er forbundet med at turde komme med forslag til andre og holde fast ved at disse forslag respekteres.

Myndig - fordi den myndige person ikke er undertrykkende. Det ligger i ordets bibetydninger, at „den anden part“ anerkender og accepterer den myndige persons naturlige ret til at lede arbejdet i undervisningslokalet.

En moderne professionel underviser skal meget gerne kunne udvise myndighed i sin undervisning. Hvorimod vedkommende aldeles ikke behøver at være myndig på andre af livets områder eller over for andre personer.

Men den myndige lærer er en lærer, som tror på sig selv, som kender sin egen dygtighed og som ved at denne dygtighed er tilstrækkelig i forhold til den undervisningsopgave man står overfor.

Den myndige lærer er en kompetent professionel underviser som er i balance med sig selv, er klar i sine signaler, kan bruge sin energi konstruktivt, er venlig og gerne humørfyldt. Den myndige lærer sætter sin professionelle vurdering af situationen igennem, men sætter ikke snævre grænser for deltagerens udfoldelse, tværtimod opfordres og opmuntres de til at prøve kræfter med udfordrende opgaver så de lærer mest muligt.

Den myndige lærer tør give plads til skæg og ballade og kan grine hjerteligt sammen med holdet fordi han eller hun ved med sig selv, at det kan bremses op igen når undervisningen skal gå videre. Den myndige lærer er ikke kedelig men heller ikke morsom på kursisternes bekostning.

Den myndige lærer skelner klart mellem hvornår der skal være absolut ro i klassen og hvornår det ikke er så vigtigt. „I kan ikke følge med i undervisningen når I snakker så meget indbyrdes“, „Er det noget fagligt I sidder og snakker om?“

Den myndige lærer undgår moraliseringen og viser i praksis hvorfor tingene skal struktureres på en bestemt måde. Argumenterer gerne for sine synspunkter og beslutninger og giver deltagerne masser af plads til selv at nå frem til vurderinger, som så tages alvorligt: „I siger I godt kan lave et effektivt gruppearbejde selv om I sidder ude på græsset i solen. OK! Lad os prøve det - jeg er skeptisk, men kom tilbage og vis noget frem...Kan I ikke det giver jeg ikke min accept næste gang“.

Den myndige lærer har klare standpunkter.

Det sker tit at lærere gerne vil forlade pædagogiske kurser før sluttidspunktet. Når nogen direkte spørger mig om det er i orden siger jeg ofte: „Nej, det er ikke i orden. Jeg kan ikke stoppe dig, men det er efter min mening en ringeagt du udtrykker over for kurset og over for dine kolleger og mig“. De bliver noget forbavset. Det, de kom for var en automatisk syndsforladelse. Det har til tider været ret pudsigt at se dem kæmpe med pludselig selv at skulle tage stilling til om de kunne gå. Og en del omstemmer sig.

Det er ikke altid jeg har energi til det.

Den myndige lærer tør komme med klare styringstiltag: Styrer læreprocesserne, styrer aktivitetsformerne, bestemmer hvornår holdet skal skifte aktivitet. Flytter kursister rundt mht. siddepladser. Kombinerer dem i grupper og projektteams ud fra saglige overvejelser. Bremser kursister op, der fylder for meget og trækker dem frem, som dukker sig. Tager gerne tæt psykologisk kontakt med kursisterne og har intet

imod at sidde sammen med kursisterne i gruppearbejdets nærfelt.

Den myndige lærer accepterer ikke konstant tidsspilde f.eks. i form af opløsning af de sidste fem minutter af hver lektion ved at folk rejser sig og går, larmer med tasker, snakker højt indbyrdes osv.

Den myndige lærer tager ansvar for sin egen undervisning. Er for eksempel fuldt ud klar over betydningen af sit eget arbejdshumør for hele holdets stemning uden at ignorere betydningen af kursisters eget humør. Vedgår forglemmelser, sjuskede instruktioner osv.

Den myndige lærer jamrer ikke over sit arbejde, over kollegerne, ledelsen, lokalerne, lokalpolitikere osv. Den myndige lærer tigger ikke om kursisters accept eller sympati. Den myndige lærer klister ikke sammen med sine elever og kursister men har sit gode sociale liv uafhængigt af holdet som undervises. Den myndige lærer er ikke nødt til at føle sig afholdt og bliver det derfor så meget desto lettere.

Den myndige lærer giver elever og kursister maksimal tryghed til at de kan samle sig om deres anstrengende opgave: Læreprocessen, tilegnelsen af de nye kompetencer. Netop fordi den myndige lærer anerkender hvor svært det er, sættes hele energien ind på at give kursisterne ordentlige arbejdsbetingelser i form af god undervisning.

Den myndige lærer er opmærksom på sit eget samlede udtryk. Selvansvarlighed er ikke mulig uden selvopmærksomhed. Det bedste er, at budskabernes indhold, stemmeføring, kropssprog mv. hænger entydigt sammen. Derved bliver den samlede gennemslagskraft større.

Men bliver man uklar i sit udtryk: Budskab, stemme og krop, - er det mindste man kan gøre at være selvopmærksom og selvansvarlig. Det vil sige selv opdage sin egen uklarhed. Og selv vedgå den over for klassen. Alt andet lige vil elever og kursister have mere respekt for en lærer, som på denne måde „følger sig selv“ - end en lærer, som siger noget vrøvl og hævder det er et klart budskab.

Med andre ord er det vigtigt at læreren hele tiden lytter til sig selv „som om det var en anden“ fordi man ellers kan få sagt ret meget sludder uden at lægge mærke til det.

Myndigheden hviler på at underviseren er dygtig - fagligt, pædagogisk og psykologisk. Og på at underviseren er villig til at høre på feedback og blive endnu dygtigere. Også selv om det medfører at læreren igen må sætte sig selv på skolebænken.

Myndigheden bruges til alle de ting, der her er nævnt. Og den bruges til at gå i clinch med „særlige“ kursister, organisere gensidige undervejsevalueringer, tage holdets stemning op til diskussion, strukturere

øvelsesforløb i undervisningen oma.

Genopfindelsen af den myndige lærer vil blive misforstået

Der er næppe meget at gøre ved det. Men det er vel så sikkert som Amen i kirken, at mange lærere eller pædagogiske debattører vil fejllæse dette kapitel og se det som en carte blanche til genetablering af den reaktionære autoritære lærer. Det er ikke det, kapitlet handler om.

Den opgave vi står over for i skoler og på kurser er at komme ud af lærerens antiautoritære selvud-slettelse. Fordi vi i dag ved, at denne grundholdning giver elever og kursister meget dårlige vilkår for at lære noget. Og det er jo det, der gerne skulle ske: At de lærte noget, ved fuld bevidsthed og med respekt for læreren og for hinanden.

4. Domptørpædagogik kan være nødvendig under ekstreme forhold

Nogle undervisningssituationer er helt urimelige for læreren

Vi har været igennem en epoke, hvor mange lærere af al magt arbejdede på at ændre balancen i klasseværelset i retning af mere medbestemmelse til eleverne. Det har været væsentligt medvirkende til en ændring af den pædagogiske kultur i danske klasseværelser i retning af opdragelse til det demokratiske samfund.

I dag sidder andre lærere - måske også nogle af de samme - i en helt anden historisk situation. For eksempel på handelsskolen kan en lærer have 33 ret så uddannelsesfremmede elever i sit klasseværelse. Lokalet kan være for lille. De unge kan være optaget af alt andet end et medbestemmende samarbejde med læreren. De unge kan være aggressivt vendt imod læreren, imod skolen.

Hvis læreren skal undervise under sådanne omstændigheder må det også være anstændigt at stille spørgsmålet: Hvordan kan læreren selv overleve? Det kan ikke være meningen at udvikle et begreb om demokrati i klasseværelset, der gør lærerens personlige arbejdssituation umulig og fører lige mod udbrænding.

Domptørpædagogik er hård styring

For nu at lægge et lidt humoristisk anstrøg ind over problemstillingen har jeg valgt at kalde den mulige og nødvendige overlevelsestaktik for "domptørpædagogik". Den er sammenstykket af autentiske iagttagelser fra klasseværelser - og ikke kun fra handelsskoler. Det er ikke alle lærere, der magter formen. Og andre vil finde den direkte uacceptabel.

Når jeg alligevel vil give en kort skitse af domptørpædagogikken er det fordi en del velmenende lærere rent faktisk ikke kender den og nu og da bliver slidt helt ned af umulige klasser som de skal undervise under urimelige vilkår.

Et langt stykke af vejen er domptørpædagogikken en overdreven version af den myndige lærers arbejdsform. Nogle vil ikke kunne skelne.

Domptøren udfolder en markant fysisk energi. Kommer ind i klassen med fejende skridt. Er oppe i højt tempo - hurtigere end elevernes - og begynder at lægge ordrer og påmindelser ud i klasseværelset med høj og gennemtrængende røst. Gerne med lurende vredladen stemme og med en fremdrift, som eleverne ikke kan stoppe. Raske,



markante bevægelser, gestik, mimik. Hvis nogen elever ikke straks er opmærksomme og dæmper sig ned tager læreren direkte kontakt. Spørger konfronterende hvad de er igang med. Og insisterer så på ro i klassen. Men venter ikke på roen. Begynder gennemgangen af dagens stof. Hvis elever protesterer, at de ikke har hørt begyndelsen siger læreren, at det er deres egen skyld, de kan jo passende dæmpe deres kammerater ned. Altså - bolden lige tilbage til eleverne.

De urolige bliver "harpuneret", ofte på en latterliggørende måde - og meget, meget tydeligt. Læreren går hen til dem. Taler direkte ind i deres ansigt. Insisterer på øjenkontakt og vil have et tydeligt svar. Er stædig.

Læreren spørger til det faglige indhold af uro "hvad er det I ikke kan finde ud af?". Ingen uro legitimeres. Læreren færdes rundt i hele klassen hvis det overhovedet er fysisk muligt. Taler imedens hurtigt, tager hele tiden kontakt med de nærmeste. Ingen elever kan synke hen i dvaletilstand. Urolige elever sættes på plads, gøres lidt eller meget til grin eller smides ud. Domptøren tillader sig at være et følelsesmenneske, men holder sig til vrede eller satirisk charme. Ingen jammer. Domptøren ved, at jammer og bønfaldelse virker modsat, det vækker skyldbevidsthed og aggression hos eleverne.

Jeg har brugt domptørpædagogik selv når jeg mod forventning har mødt en aggressiv og fjendtlig holdning fra kursisternes side og ikke bare kunne gå min vej fordi jeg var nødt til at få kursushono-raret med hjem.

Domptøren er ikke bange for følelser og kropslige markeringer - hverken for sine egne eller elevernes. Hvis eleverne hæver stemmen, så hæver domptøren sin egen en tak til. Komprimerer stemmen. Lægger den op i et højere leje. Skærer igennem støjen i lokalet som en ragekniv i smør. Domptøren lader være med at svække sig selv og sabotere sig selv. Undskylder ikke noget, bortforklarer ikke noget.

Nogle gange bruges intimiderende magtsprog: "I har jo alle forberedt jer på dette her, så vi kan gå hurtigt henover det", "I vil nu kunne løse opgaven på 2 minutter når I bruger alt det, som I nu har lært af mig. Ironi og sarkasmer flyver gennem rummet og domptøren kan udtrykke nedvurdering af eleverne. Skælde dem ud for at sabotere sig selv f.eks.

Der er brug for en varieret pædagogik

Ja - det kan se lidt voldsomt ud. Nogle vil kalde det en grov, undertrykkende, autoritær undervisningsform. Men stemningen i et sådant klasseværelse kan godt være livlig, energifyldt, hjertelig og barsk. Den kan også være angstfuld, mørk, knuget. Og den kan lægge et tryk på

eleverne som så går ud over svagere lærerkolleger. Men læreren skal også overleve.

Så - nogle lærere kan måske med fordel overveje en noget mere markant stil i klasseværelset. Ikke som domptøren, men som den myndige lærer. Det kan faktisk også give bedre kontakt med de elever, der er imod skolen, imod voksne, imod fremtidens usikkerhed. Men der vil være stiltfærdige elever som en sådan domptørstrategi forhindrer i nogensinde at komme til orde. Elever, som har mere brug for et drivhus end for en stropetur.

Imidlertid - i adskillige undersøgelser har elever mange steder i uddannelsessystemet klaget tydeligt og klart over at læreren ikke skaffer ro i klassen så de kan tænke og lære noget. Mange lærere giver de urolige elever lov til at ødelægge undervisningssituationen for deres kammerater. Men det er jo ikke "medbestemmelse", det er tyranni.

En egentlig varieret pædagogik må kunne rumme yderpunkter: Den barske domptørpædagogik, den myndige pædagogik og den sensitive og omsorgsfulde drivhuspædagogik. Jeg har ikke her været inde på lærerens køn. Modsat læreres almindelige opfattelse af, at der er markante forskelle, har jeg snarere iagttaget forskellige pædagogiske stilarter, som ikke nødvendigvis er klart sammenknyttet med køn. Jeg har set ganske mange kvindelige domptører og ganske mange selvudslettende og selvsaboterende mandlige lærere.

5. God kontakt er ikke sødsuppe

Hensigten med dette og de følgende kapitler er at gå dybere ind i hvad det vil sige, at der er „kontakt“ mellem to mennesker. Det handler om selve de øjeblikke, når man bryder ud af sin egen skal, stiller sig ud i det åbne og henvender sig direkte til den anden part.

Jeg vil gennemgå nogle lag i kontaktrelationen for at give et overblik. Hvert af disse lag er i sig selv omfattende og der er skrevet tykke bøger om dem. Her gælder det imidlertid dem, jeg opfatter som vigtigst mht. den personlige gennemslagskraft og kontaktevne.

Stoffet vil kunne give en forståelse af hvorfor for- enklede kommunikationsmodeller ofte bryder sammen når man vil bruge dem i praksis.

Inden for hvert eneste „kontaktag“ eller kontaktdimension har man brug for over år at dygtiggøre sig selv med viden, træning og indføling for bedre at kunne tackle den personlige kontakt til andre: Både hvad angår det professionelle pædagogiske „håndværk“, hvad angår den moralske side af kontakten og hvad angår dette med også at passe på sig selv og undgå at andre misbruger ens åbenhed og kontaktvilje.

Det kan anbefales også at læse teksthæfte T-6: „Den boglærde lærer har en spændende personlighed“ og T-14: „Eros er gemt i klasseværelset“.

Kontakt er gensidighed

God kontakt er det man har, når man på det indholdsområde kontakten vedrører er åben, ærlig og direkte i sit møde med et andet menneske. For eksempel når en underviser vælger at tale med en kursist om hvordan denne kursist behandler de andre kursister på holdet og påvirker holdets arbejdslyst.

At man er åben, ærlig og direkte betyder bl.a. at man uden at miste sit eget fodfæste vedgår på hvilken måde man selv er involveret i kontaktens emne. At man ikke bruger satire, ironi eller på anden måde sender indirekte eller direkte aggressive og sårende signaler. At man ikke hoverer over den klemme den anden har bragt sig i - således f.eks. ikke morer sig over personen - men forholder sig neutralt, venligt og seriøst.



Ærligheden betyder bl.a. at man får udtrykt sig nuanceret: At man i en afvejet udgave får formidlet helheden af ens syn på den anden, både det specifikke man vil tale om - men også den bredere „ramme“.

Der er mange ting her at være opmærksom på:

Hvilke signaler sender jeg selv: Med mine ord, tonefald, mimik og det øvrige kropssprog.

Det nytter ikke noget at man vil sige noget helt ærligt og så ser hen over den andens skulder imedens. Med mindre - selvfølgelig - at man åbent og ærligt vedgår at man ikke magter at se den anden i øjnene.

Hvad synes jeg egentlig selv på et dybere plan om den anden person og dennes væremåde.

Hvis jeg er helt eller halvt erotisk betaget vil kontak-ten blive præget af det.

Hvad giver den anden udtryk for under samtalen: Ord, tonfald, mimik, kropssprog.

Ser kursisten på underviseren, reagerer kursisten på det, der bliver sagt. Er kursisten på vej ud af lokalet men med drejet hovede og et afventende udtryk i øjnene?

Hvad sker der i kontaktens forløb: Samtalen, pauserne, måske begyndende „gåen væk fra“ mødestedet, komme tilbage, gåen væk, blive hængende eller hvordan det nu falder.

Hvordan er vi over for hinanden - sprogligt, følelsesmæssigt osv.

Hvordan behandler vi hinanden: Som gamle venner, som potentielle fjender, som magtperson/undersåt osv.

Det kan være en fin procespåvirkning hvis man kan sige lidt om hvordan „vi mon tager os ud, sådan set lidt udefra“.

Er der mærkbare mønstre i samværet. Det kan være mønstre i en række små samtaler. Har de en tendens til at starte, forløbe og standse på samme måde.

Samtalen kan jo være en samtale af en længere række måske fordelt på et kursusforløb. Så hvad er forhistorien. Og træder parterne bare ind i hver

deres automatreaktioner.

Hvilken afklaring er der ved kontaktens slutning om hvordan vi står lige nu. Dette gælder mellem to personer. Det gælder også mellem to grupper. Man må være klar over hvor man har hinanden og man må være opmærksom på hvordan man påvirker hinanden.



God kontakt er derfor ikke bare sødsuppe. Man kan være rygende uenige og stadig være i god kontakt hvis parterne er klar over hvad uenigheden går ud på. Hvad konfliktens indhold er. Man kan også pakke hinanden ind i vat og halve løgne og få en stadigt dårligere kontakt.

Paradoksalt nok kan man i denne betydning have en brugbar kontakt uden egl. at forstå hinandens bevæggrunde: Blot man kender og respekterer hinandens egenart og forskelligheder.

God kontakt handler meget om selvansvarlighed. At man er sig sine egne meninger, fornemmelser, følelser og handlinger bekendt. At man stiller op til konsekvenserne af sine egne handlinger.

Folk, der taler sammen uden at se på hinanden mangler en meget væsentlig side af den samlede „signalflade“. Man kan ikke i denne betydning have god kontakt hvis man ikke er villig til fysisk at være så tæt på hinanden, at man reelt kan følge med i hinandens mere detaljerede minespil og kropssprog. Følge med i hinandens tilkendegivelser.

Kontakt, som forstås på denne måde, kan opnås, brydes, vindes igen og mistes øjeblik for øjeblik.

God kontakt er gensidighed. Det betyder i praksis at man kun har kontakt hvis man gensidigt reagerer på hinandens signaler.

Den principfaste lærer, som har besluttet sig for en alvorlig samtale med en elev og som bliver stående og taler til eleven kan udmærket være ude af kontakt med eleven hvis der ikke opnås en gensidighed.

Hvis eleven stædigt fastholder en tavs, mut, afvisende facade er der ikke tale om kontakt men blot om at to personer befinder sig i samme rum med en indbyrdes afstand af xx centimeter og at den ene taler højt ud i luften rettet mod den anden persons fysiske placering.

Kontakt er anerkendelse og involvering

Det handler om en vigtig proces: Anerkendelse. Gensidig anerkendelse.

Anerkendelse af den andens ret til at være tilstede, til at have sin egen mening, til at få sin mening frem.

Dybest set handler det derfor også - som ovenfor nævnt - om hvad man som instruktør synes om kursisterne. Kan man lide dem, foragter man dem, er man neutral til afvisende eller neutral til imødekommende. Og vil man indrømme dette over for sig selv?

Blandt garvede undervisningsveteraner kan der siges meget drøje ting om elever og kursister. På konsulentfirmaets interne møder, på højskolens lærerværelse, ved julefrokoster på voksenundervisningscentre osv.

Eet er her at give luft for krænkelser og ærgrelser. Noget andet er hvis negative historier faktisk er udtryk for instruktørens personlige holdning. Så er den gal. For kursisterne vil kunne mærke dette i hverdagen.

Det handler om ens dybere etiske og sociale holdninger. Synes man f.eks. at alle har ret til at følge undervisningen eller føler man at nogle ikke burde være der.

Det drejer sig også om involvering: Tager man kontaktkvaliteten meget alvorligt må man derfor tale direkte med den anden person om hvordan denne synes om kontakten: „Hvad synes du om denne snak“, „er vi færdige eller er der noget uafklaret - i givet fald hvad“ og man aftaler måske næste samtale, næste møde. Men så seriøst tages det sjældent i undervisningen.

„Involvering“ vil sige, at man ikke bare sigter mod at sende et klart budskab og checke af om modtageren har opfanget det. Men at man er interesseret i hvad budskabet gør ved modtageren at man tager ansvar for de følelsesmæssige og praktiske eftervirkninger og handlingsmæssigt følger op på det, som sker: Bistår den anden om nødvendigt.

Og forudsætningen for at man kan involvere sig i en bestemt kursist eller elev er den grænsesætning, som er omtalt i et tidligere kapitel. Man skal for det første have tiltro til at man kan sætte grænser for sig selv så hjælpen ikke bliver til uønsket indblanding i den andens liv. Man skal f.eks. være tilstrækkelig procesopmærksom til at kunne bedømme hvornår hjælpen ikke længere er ønsket (Også en vigtig egenskab hos bibliotekarer, ak ja!) Og man skal for det andet kunne sætte grænser for den andens forsøg på at få mere og mere bistand så man kan beskytte sit eget liv mod urimelig rovdraft fra kursister og elever.

God kontakt forudsætter derfor, at man som instruktør er i en sådan balance med sig selv, at man kan være fuldt og helt tilstede i situa-

tionen.

Hvis man er overanstrengt, hvis man en bestemt dag er håbløst fortravlet på grund af for mange timer, for mange aftaler. Hvis man er i følelsesmæssigt underskud eller følelsesmæssigt oprør. Ja så er vilkårene for at kontakte andre mht. vigtige ting meget dårlige.

Dette er ikke banalt. Som tidligere nævnt er det meget vigtigt at vælge sted og tid til vigtige konfrontationer og „gennemslagsprojekter“.

Og hvis man omvendt overraskes af en kursist eller elev, som vil have noget på det rene lige nu! hvor man er helt ude af balance. Ja så kan man i det mindste gøre sig selv den tjeneste at vedgå dette. Det vil stille en stærkere.

Jo klarere - sprogligt og kropsligt - man kan formulere sit eget udgangspunkt desto stærkere vil man stå i den følgende samtale.

Men det er klart, at det kræver en særlig træning, modenhed og - ja, mod - at turde gøre dette.

For eksempel en gang jeg skulle holde et solidt oplæg for flere hundrede skoleledere. Før mig var der to veloplagte, morsomme og meget vidende foredragsholdere. Formiddagen var ved at være gået og jeg tænkte med synkende mave på hvordan pokker jeg skulle holde niveauet. OK! Jeg gik på talerstolen og brugte et par minutter på at fortælle forsamlingen om min bekymring og varslede dem om at jeg nok havde en mere afdæmpet stil. Ikke bare gik mit foredrag rent igennem. Bagefter kom adskillige hen til mig og anerkendte mig for at have turdet starte på den måde. Og måneder efter mødte jeg folk, som havde været med og som af sig selv nævnede denne start endnu en gang.

Andre gange er jeg nærmest løbet ud af døren med et forpint udtryk i ansigtet når en klarhovedet kursist præcist har påpeget nogle specifikke svagheder i min instruktion af en bestemt øvelse. Eller har kritiseret mig for at sætte mere dybtgående øvelser i gang uden at have tid til efterbehandling. Der er tilfælde, hvor jeg inden i mig selv ved at kritikeren har ret, men hverken har magtet at gå ind i en dialog eller blot at tilkendegive at de har ret. Man gør så en ynkelig figur. Velfortjent.

6. Medens munden løber taler kroppene med hinanden



Instruktørens krop „taler“ med kursistens krop

En mand og en kvinde mødes ved en reception, måske for første gang. De får øje på hinandens skikkelse, ansigt. Uden nødvendigvis at tiltale hinanden vandrer de rundt, taler med dem, de kender og er hele tiden ud af øjenkrogen klar over hvor den andens krop befinder sig, hvad vej den er drejet - om den er drejet væk fra en selv eller væk fra en. Man følger med i hvornår den anden kommer nærmere eller fjerner sig. Endelig står man ganske tæt, måske hilses der og udveksles almindeligheder. Og hele tiden er de to kroppe skarpt opmærksom på hinandens signaler: Viser sig frem, signalerer mulig accept, afventer den andens udspil osv. Meget af dette sker også med øjensignaler.

Spillet her er kendt - og er meget bevidst - for de fleste voksne mennesker. Hvad der er mindre erkendt er, at kroppene også på denne måde „taler“ sammen om mange andre ting end erotisk tiltrækning eller frastødning.

Underviserens krop taler med kursistens krop. Men her er der ofte en meget censureret bevidsthed. En indsnævret bevidsthed. Eller måske en komplet manglende opmærksomhed og erkendelse.

Der er skrevet bøger om „kropssprog“. Men der er en tendens til banale, fastlåste tolkninger af bestemte kropsudtryk.

I de virkelige sociale samværssituationer er det latterligt at tro, at man på den måde kan aflæse hinanden ud fra en bog. Man må kende hinanden og vide hvad kropssignalerne betyder. Det er noget instruktøren og kursisten, læreren og eleven, opdager over tid. Kroppenes konversation har en historie bag sig.

Det centrale er, at der kan foregå lange „samtaler“ fordelt over en række samværssituationer mellem de to personer på et rent kropsligt plan.

På dette plan kan instruktøren signalere til kursisten at denne f.eks. regnes for at være idiot. Det bliver aldrig udsagt, men kroppens tavse tale viser det.

Et af mine klareste eksempler er følgende: Læreren stiller et vanskeligt spørgsmål til holdet. Flere rækker armen i vejret. Læreren ser rundt. Ved een kvindelig kursist fortrækker hans ansigt sig i vantrø. Ved flere andre er ansigtet neutralt og ved den sidste udtrykkes glad anerkendelse.

Herefter er en lille pause hvor lærerens øjne glider tilbage over kursisterne og ansigtsudtrykkene gentages i omvendt rækkefølge.

Med et lille suk ranker læreren sig op og går tøvende over til den første kursist og stiller sig med siden til. Hun svarer ivrigt. Lærerens ansigt falder gradvist fra hinanden i instuderet skuffelse samtidig med at han afviser svaret. Han vender sig bort fra hende. Skuldrene sænkes. Hun ser rådvild efter denne ryg. Samtidig er hans ansigt ved at lyse op. Han er på vej over til den sidste kursist. Stort smil. Hun svarer korrekt. Smil og nik og skuldrene i normal højde. Lærerens krop åben over for kursistens krop, forside mod forside. Læreren vender sig og går med raske skridt op til sit bord.

Her er Mathæus effekten i renkultur: Til den, som haver, skal mere gives. Den svage kursist svigtes og den dygtige kursist opmuntres. Men der blev ikke sagt et ord i den retning.

Jeg sad måbende nede i hjørnet og fulgte forestillingen. Og fik den skrevet ned med det samme. Derfor kan jeg redegøre for detaljerne.

Jeg kan ikke sige mig fri for selv at kunne komme til at gøre noget sådant. Tværtimod har jeg ind imellem lagt mærke til lignende „kropsforedrag“ kommende fra mig selv.

Det spændende er, om man som underviser i det mindste selv er klar over hvad man har signaleret.

Over et antal timer, hvor man er sammen i kursuslokalet, lægger kursisten mærke til om lærerens krop jævnlige befinder sig i nærheden af en selv. Om lærerens krop er vendt åben med forsiden mod kursisten eller er drejet med siden til eller nærmere ryggen til. Om instruktøren ser glad ud når han nærmer sig eller smiler til kursisten ved siden af. Om lærerens krop næsten umærkeligt forlænger varigheden af det fysiske nærvær og signalerer „jeg ville gerne tale mere med dig, men der er jo også andre kursister“. Eller om instruktørens krop allerede er i bevægelse væk fra kursisten før den sproglige samtale er afsluttet.

Hvis kursisterne af læreren opleves som besværlige, måske endog i sjældne tilfælde fysisk truende (asfaltsjak på skolebænken, rocker på engelskkursus, flygtninge fra krigszoner på sprogskole) - er det helt tydeligt i selve lærerens fysiske placering i rummet.

Kroppene placerer sig i lokalet med en bestemt distance

Der er en generel tendens til, at elever og kursister, som distancerer sig fra læreren, ja måske fra at gå i skole, relativt hyppigere placerer sig længt muligt væk fra lærerbordet. Det er meget ofte de bagerste elever, der er brok med. Men det er også dem, der har det laveste gennemsnitlige antal kontaktsekunder i nær fysisk kontakt med læreren.

Dette har jeg iagttaget i klasseværelser over hele landet og i en række forskellige skoleformer. Læreren har den længste kontakt i korteste centimeterafstand med de forreste elever og kursister.

Har vi en U-opsilling i lokalet, og er der placeret borde inde i U-et ud fra hver „arm“. Ja så er det meget tydeligt at mange lærere helt enkelt ikke gerne vover sig ned i „bunden“ af U-et.

Ikke sjældent virker det som om de er utrygge ved at være placeret i et snævre rum inderst i U-opstillingen og med kursister bagved deres ryg.

Underviserens „rute“ i klassen kan her signalere „jeg er bange for jer“ eller „I er for dumme til at jeg gider gå hen og tale med jer“.

Ikke sjældent opfanger jeg fra min observatørposition i et af de bagerste hjørner af klassen de bagerste elever eller kursister tale med hinanden om lærerens fysiske placering og rutemønstre. „Han kommer aldrig ned til os“ kan de f.eks. sige. Eller: „Nå!, så tager hun igen en af de forreste“. De har ligefrem en opdeling i „dem“ og „os“. De forreste elever/kursister samt læreren - og så os hernede på bagrækken.

Af samme grund er en interessant opstilling „viften“ hvor læreren står midt for langsiden af et rektan-gulært lokale og kursisterne er placeret f.eks. fem og fem rundt om borde, der står lige langt væk fra læreren. Her er forskellene mellem de enkelte elevers centimeterafstand til læreren

betydeligt mindre end ved U-opstillingen eller de gammeldags rækkeopstillinger. Ved vifteopstillingen har man som instruktør langt bedre muligheder for at opretholde en ubesværet kontakt med alle kursister. (Naturligvis skal der ikke sidde nogen ved den forkant af bordene, der vender hen mod læreren. Men bordene kunne godt være kileformede så alle kursister kan se læreren næsten lige godt. En sådan opstilling giver også et minimum af tidsspilde ved overgang fra holdundervisning til gruppearbejde. Og kursisterne får et naturligt samvær med hinanden.

De fleste mennesker føler sig bedst tilpas i en bestemt fysisk afstand til andre. Den er til dels kulturbestemt og til dels bestemt af personligheden. Mange lærere sætter pris på en afstand på omkring 2 meter til den nærmeste kursist. Dette kan helt enkelt aflæses af hvordan lærere placerer sig fysisk i undervisningslokaler af forskellig størrelse. Denne „pædagogiske idealafstand“ kan være udtryk for at læreren derved bedre kan overskue et antal andre kursister medens man taler med en enkelt.

Det kan imidlertid også være udtryk for en personlig generthed ved kort fysisk afstand. Hvis læreren har det vanskeligt med at stå tæt på kursisterne vil det give problemer i vor tids overfyldte klasseværelser. Måske er det dette forhold, der ligger bag nogle læreres klistren til lærerbordet.

Fra egen erfaring ved jeg så tillige, at det helt enkelt kan være udtryk for at man er så dødtæt at man ikke er sikker på at man kan stå op uden at svaje frem og tilbage. Jeg er næppe den eneste underviser, som ind imellem må forberede mig om natten.

Læreren må komme overens med sit udseende og sin selvfremstilling

Som instruktør, underviser, lærer - er man komplet udstillet for kursisters og elevers blikke. Ens udseende og bevægelsesmønstre er totalt offentlige. Ens kropslige figur er kendt af kursisterne, ens selviscenesættelse mht. påklædning, frisure, smykker, armbåndsurs osv. er kendt og ens kropssignaler og bevægelsesmåder er kendt.

Ved kollegiale supervisionsprojekter, hvor undervisere observerer hinandens undervisning for netop at tale om den bagefter, kan man ikke desto mindre som noget helt sikkert konstatere at langt de fleste undervisere har ekstremt svært ved at tale om deres egen krop, udseende, bevægelsesmønstre og selvfremstilling.

Men da lærerens krop og bevægelser er en uadskillelig del af undervisningen bliver det meget svært at tale om lærerens konkrete pædagogiske praksis da den naturligvis må indebære at man også taler om krop, selvfremstilling og bevægelser.

I det følgende gives en oversigt, en huskeliste mht. hvad det samlede personlige fremtoningspræg egl. omfatter. Den kan bruges hvis lærere vil tale med hinanden om kropssignaler og bevægelsesmønstre i klassen. Eller den kan bruges af den enkelte instruktør som grundlag for en skærpet selvopmærksomhed:

Kroppens naturlige figur: Linjerne i skikkelsen: Højde, drøjde, proportioner, omrids. Hovedets form og ansigtets morfologi. Hovedets størrelse i forhold til kroppen, folder, rynker osv. Alder. Hudfarve og "sundhedstilstand": Bleg, rødmosset, gyldenbrun, sort. Kønspræg i forhold til kulturens normer og skønhedsideal. Hår og hårfarve, hårets fylde, glathed, krøller, kruset. Etnisk præg.

Kroppens bevægelser: Sædvanlig siddende stilling og hovedholdning. Faste måder at stå på, såvel som gang rundt i kursuslokalet. Tidsrytmer i bevægelserne. Kraft, muskelstyrke og dramatik i bevægelserne. Arme og hænder - gestik og manipulation af diverse genstande, "private handlinger" som at pille i et sår, klø sig på næsen, stoppe op, stoppe piben osv. Karakteristiske kombinationer af kropsbøjninger, hovedholdning og ansigtsudtryk.

Personens selvfremstilling: Soignering. Påklædning - snit, stil, farver, kontraster, matching, implicite signaler, fodtøj, økonomisk niveau af påklædningen og vedligeholdelsestilstand.

Videre: Frisure, smykker, briller, make up. Mimikken: "Blikket", sædvanlig "mundstilling" og genkommende faste "grimasser".

Med andre ord har vi på den ene side det så at sige anatomiske udstyr vi er født med og på den anden side den måde hvorpå vi selv former og fremstiller os.

Kroppens dybere signaler: Stemme og talevaner: Stemmen er i sig selv en verden af udtryk: Hvordan siges budskabet. Stemmens tonale højde, dens styrke, bratte eller glidende variationer, tonefald følelsesmæssigt set, dens klarhed, og klang/hæshed. Dens tonale udsving. Pauser. Særlige betoning af ord eller dele af ord. Dialekter og accenter. Hertil mange former for udbrud og lyde - nogle tilfældige, nogle med bestemt budskab, som andre efterhånden afkoder. Åndedrættet kan i sig selv være meget sigende: Dybt suk f.eks. Anstrengthed, træthed.

Kroppens dybere signaler er også den „mine“ man har på. Ens sædvanlige ansigtsudtryk. Folk, som kender hinanden godt reagerer jo allerede før der er udvekslet et eneste ord: „Hvad er der sket? Du ser

helt forkert ud?”.

Andres helhedsoplevelse og tolkning: Hvad er det, der er karakteristisk for netop denne person - når vi tænker på vedkommendes fremtoning, stil, "profil" udseende, særpræg. For eksempel "ladylike frue", "gammel 68'er", "sælgertype", "punker" osv. Prøv at eksperimentere med sproget for at få sagt noget vigtigt på en ordentlig måde. Måske ved hjælp af billedsprog. Men så skal det forklares.

For eksempel var der på et kursus en, der kaldte mig „stork“ og det øgenavn blev hængende på hele kurset. Der må være noget i min kropsholdning, måske højde og næse, min gangart - og min måde at forholde mig til kursisterne på - i det mindste ved denne lejlighed - som mindede dem om en stork. Måske har jeg glemt det hensynsfulde og „spiddet“ kursisterne med mit lange næb/ skarpe bemærkninger. Hvad ved jeg. Jeg bryder mig ikke helt om det. Men det var altså deres oplevelse. Det blev i øvrigt sagt med venligt tonefald og smil.

Her forlades den neutrale beskrivelse. Og det, der siges er ofte projektivt, men behøver ikke at være det. En underviser kan i andres øjne ligne f.eks. Ove Sprogø og denne lighed kan være et faktum og ikke kun være en projektion. Og selv om det er projektivt kan der jo godt ligge en vigtig information i tolkningen. Man projicerer jo ikke på hvem som helst.

Det svære er, at få fat på helhedspræget. Det, der i ganske særlig grad karakteriserer netop denne persons fysiske fremtræden. Man kan arbejde med dette i små grupper eller 2 og 2.: "Jeg tror jeg fremtræder sådan....", "Jeg ser Dig fremtræde sådan....."

Det kort af det lange er, at underviseren er kropsligt udstillet. Og at det man synes om sin egen krop og selvfremsstilling virker langt ind i ens tilfredshed med arbejdet. Læreren skal gerne kunne have det godt med at stå alene og udstillet for alles blikke ved flipoveren, tavlen, lærerbordet osv.

7. Folk tolker hinanden i sociologiske billeder

Denne side af kontakten gennemgås kortfattet fordi der er skrevet så meget om det andre steder.

Livsformerne er kvalitativt forskellige

I teksthæfte T-5: „Skolelæreren hører til den kompetenceproducerende livsform“ gives en fremstilling af livsformsteorien om den danske befolknings dybere sociale struktur. Uanset hvilken „sociologi“, der er inden i folks hovede opfatter vi hinanden i mere eller mindre videnskabelige eller hjemmestrikkede sociale kategorier.

Og lærerens erfaringer er derfor også sociologisk ordnet. Kursister opfattes ofte som medlemmer af „grupper“ med forskellige navne - f.eks. ved VUC „enlige mødre“, „pelsdyr“, „unge fyre“ eller „håndværkertyper“. Det vigtige er at læreren har bestemte forventninger til og følelser om - hver af disse grupper og at det er hvad kursisten møder i de første kontaktminutter. Hvad enten læreren vil være ved det eller ej. Først senere er underviseren i stand til at skelne kursisterne som individer.

Det vigtige er, at læreren overhovedet er interesseret i at lære kursisterne at kende. Deres baggrund. Deres erfaringer, holdninger, perspektiv på verden, typiske kompetencer og mangel på kompetencer osv. Det er nysgerrigheden det gælder: Den intellektuelle nysgerrighed og den følelsesmæssige nysgerrighed.

Generationerne mødes

Underviseren bliver ældre og ældre og det er en basal kendsgerning, at folk født på forskelligt tidspunkt har generationsspecifikke erfaringer. Der er meget stor forskel på at have været ung under besættelsen, under højkonjunktoren og i fattigfirserne.

Kan den erfarne undervisningsveteran klare at være sammen med unge, som i hans øjne har livet for sig, men som måske ikke gider at leve? Og i hvilken tilstand møder kursisten underviseren?

Nye - og måske yngre - undervisere er ofte veluddannede. De kan være voldsomt begejstrede og optaget af kursisterne. De er ekstremt opmærksomme og omsorgsfulde og får succes ofte gennem overpræstation og overforberedelse.

Men dette kan ingen holde til i længden. Det kræver en rovdrift på privatlivet som ikke kan opretholdes hvis man vil have et normalt familieliv. Når man er ung har man måske små børn - når de er helt små



sover de og så kan man forberede sig. Men nogle år senere bliver de længe oppe og vil - naturligvis - have kontakt med mor og far.

Her begynder det at blive svært, fordi man måske stadig har brug for at vise "de gamle nisser" i undervisergruppen, at man er lige så god som dem - om ikke bedre. Man skal jo også gøre karriere. Man har opbygget et højt forventnings og præstationspres til sig selv. Man risikerer at blive arbejdsalkoholiker.

Også novicer risikerer at løbe ind i deres egen personligheds sårbare minefelter og småneurotiske kontaktforstyrrelser. Man får måske ikke løst problemer, men overkompenserer ved at arbejde mere.

Og undervisere kommer ud i livets kriser. Bedst som man har bevist sit værd sker der måske uforudsigelige og uoverskuelige begivenheder i ens liv. Det kan være en skuffelse over at bestemte stillinger går ens næse forbi. At ens ægteskab knirker - eller ens børn er besværlige. Det kan være et eller andet misbrug som følge af stress og overpræstationer. Det kan være pludselige ulykker eller sygdom osv.

Undervisning er meget tæt flettet sammen med underviserens personlighed. Især i dag hvor vi går ind for en varm, levende og ligestillet underviser vil personlige kriser næsten uundgåeligt slå ind i ens væremåde i undervisningslokalet, i samværet med kursisterne. Underviseren er ikke trænet i at gå tæt på kursisterne og samtidig passe på sig selv. Det, der før var morsomt og gik godt - går nu tungt. Man rammes personligt og på sit job samtidig. En nedadgående spiral kan gå i gang.

Og selv om der ikke indtræder egentlige kriser i ens private liv kommer der nye udfordringer:

Måske har man ikke selv fået en så god uddannelse som de yngre undervisere. Måske har man improviseret sig igennem og fået overordnede positioner fordi - helt enkelt - man på den tid var en af de relativt bedste. Hvis arbejdsopgaverne så i løbet af få år skifter hurtigere end man kan nå at omskole sig selv kommer man i knibe. Måske har man inderst inde forestillet sig, at man ikke behøvede at lære flere "nye tricks".

Måske ændrer kursistgruppen sammensætning. De nye kursister er også yngre, mere veluddannede, mere respektløse - de bliver presset på deres jobfunktion og vil ikke affinde sig med halvgod undervisning. De nye kursister kan have opvæksterfaringer fælles, som man ikke deler med dem. De taler et sprog, man halvvejs ikke forstår, jokes, man er udenfor.

Måske begynder man at blive grebet af en snigende angst for ikke at slå til længere. Man begynder at blive lidt lukket. Udtaler sig aldrig i

klare meldinger, som andre kan underkende - men nøjes med antydninger. Overlader til de andre at gå klart ud. Måske begynder selve den grundlæggende arbejdsmotivation at gå i små stykker, man spekulerer på, om man er havnet på en "gal hylde" gået i stå, udbrændt - men en ny start synes ikke mulig. Man beslutter at fægte sig igennem til pensionen. Organisation står med en grundlæggende knalddygtig og erfaren undervisningsveteran, som bruger sine kræfter på at blokere sig selv.

Undervisningsveteraner, der stadig underviser i nogenlunde det samme stof kan ikke i længden være lige optaget af undervisningens indhold. Det gælder også hvis man i lang tid har undervist - også i f.eks. "kommunikation" - Eller - for den sags skyld - "procesanalyse og selvopmærksomhed".

Den eneste måde, man kan holde sig levende på over for nye kursistgrupper, er at flytte sin interesse fra stoffet og over til deltagernes læreprocesser og den pædagogiske proces. Den er så mangesidig at den er udtømmelig.

Kønnene mødes

Hele dette tema er diskuteret i T-14: „Eros er gemt i klasseværelset“.

Kontaktformer kan i høj grad være kønsspecifikke. For eksempel tendensen til at kvinder ofte så at sige uden videre kan sætte sig ned og tale intimt sammen. Medens mænd snarere vil gå i gang med en fælles opgave og undervejs i naturlige pauser eller måske først når de er færdige og sidder med en håndbajer får sagt det vigtigste.

Den tætte dialog og procesopmærksomhed i moderne undervisningsformer kommer derfor let til at gå på kvindernes præmisser.

Dog har jeg i kollegiale supervisionsprojekter iagttaget noget interessant: Mandlige naturfagslærere - som jeg ellers her og der har skrevet nogle skrappe ting om - er gennemgående bedre end kvindelige samfunds- og dansklærere til at iagttage og beskrive den virkelige pædagogiske praksis.

De kvindelige lærere i samfundsfag, psykologi, dansk og sprog identificerer sig så meget med deres egne meninger og idealforestillinger om deres undervisning, at det er svært for dem at skelne mellem meninger og handlingspraksis.

Hvorimod mandlige naturfagslærere måske fra naturfagene selv har kendskab til nogle krav om nøjagtighed i observation, beskrivelse og måling,

der giver dem en noget anden synsvinkel.
I T-14 hævder jeg, at der er mindre forskel på mandlige og kvindelige læreres pædagogik end man skulle tro ud fra artikler og diskussioner herom. Det er altså snarere i opfangningen af egen praksis at jeg har mødt ovennævnte tendens. I øvrigt er der kvindelige undervisere, som er fremragende til at observere sig selv og omvendt mandlige undervisere der har store problemer ved det.

Sproget sætter en snæver grænse

Grundlæggende er selve det faglige-informationsmæssige budskab naturligvis vigtigt : Hvad er det, der siges. Budskabet, sammenhæng, brud, elementer af indre dialog. Og særlige betydningsfortættede udtryk, ord og vendinger, der måske udelukkende høres hos denne person. Så er der dialekt (regionalt kulturbestemt sprog) og sociolekt (sociallagsbestemt sprog). Vitser og grovheder.

For at få kontakt med folk er der grænser for hvor uforståeligt ens sprog kan være.

Jeg har på det nærmeste været nødt til at udvikle et helt nyt talesprog til mit konsulentarbejde. Det, jeg havde som forsker, var ubrugeligt: Præcist, men også meget fortættet, komplekst og ofte sårende tillige.

Den dag i dag protesterer folk til tider over mit sprog: „Det er ikke de ord du bruger, men dine sæt-ninger er så lange og indviklede“. Og det er rigtigt at jeg i mit hovede ofte komponerer sætningerne som om det var en artikel jeg skrev og ikke et foredrag.

Måske derfor har lærere, som var trænede læsere lige så ofte udtrykt deres glæde over mine velformulerede foredrag.: „Det er en fornøjelse at høre et så godt sprog“. Siger de. Hvem siger det er let?

Det punkt, hvor lærerens sprog oftest slår fejl i forhold til kursisten er når læreren siger noget, som i sig selv er enkelt og direkte, men som henviser til og forudsætter en bestemt faglig viden. Hvis eleven ikke har denne bliver lærerens sprog dobbelt mystisk fordi det jo på overfladen er ganske enkelt og ligetil.

Kulturerne kan gå fejl af hinanden

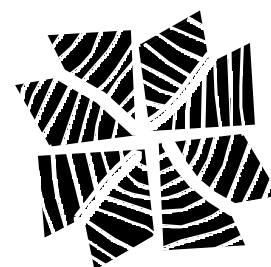
Der tales og skrives om at skoler og kursuscentre må belave sig på at møde „de fremmede“: Tyrkere, pakistanere, iranere osv.

Det er der i sig selv intet nyt i. Kulturkonstrasterne i Danmark er i forvejen markante.

Når man som konsulent sidder mellem en gruppe ingeniører fra et arkitektpalads i Lyngby og deres samarbejdsmodpart på en fabrik på flad mark i Jylland - ja så har man ingen naive forestillinger om at danskere kun tilhører een kultur og umiddelbart forstår hinanden. Snarere er det modsatte tilfældet.

Eller i et andet projekt på en folkeskole hvor jeg lod mig klemme komplet flad mellem københavnere og bornholmere før det gik op for mig hvor stor modsætningen var.

Men selvfølgelig er der nok endnu større kulturkontrast mellem en dansk gennemsnitslærer og en tyrkisk bjergbonde mht. den kulturelle koreografi i klasseværelset. Her vil der endog være den barriere, at sproget ikke kan bruges til opklaring af kulturforskelle, fordi det er sproget, som er undervisningens indhold.



Epilog: Kontaktfeltet medbestemmer samfundsudviklingen

Der er andre mulige indfaldsvinkler til forståelse af kontakt, af „nærvær“. Den systemiske familiebehandling har en kompleks men præcis sproglig og intellektuel metodik til indkredsning af det, der sker i kontaktfeltet. Man kan se på hvilke „rationalitetsformer“, som karakteriserer de to parter. Og man kan etablere samværsnormer, som gør dette „encounter“ til et virkeligt eksistentielt medmenneskeligt møde.

Indhold

Om at anerkende bølgenes kraft...2

Prolog:Den kulturelle koreografi holder undervisningen sammen...3

Dette teksthæfte sigter bredt...3

Konsulenten har sine hemmeligheder...3

Læreren kan komme til at svigte de, der gerne vil lære noget...4

Den pædagogiske udfordring er blevet mere omfattende...6

Den kulturelle koreografi er rammen om undervisningen...6

Lærerne omkring en klasse er „forbundne kar“...8

1. Personlig gennemslagskraft med kontaktevne kan ses som et faseforløb...9

Det handler om.....9

Konkretiser hvad det er du vil opnå...10

Der er brug for bred orientering...11

Afklar budskabet nøje i dets præcise formulering...12

Afleveringen af budskabet skal øves...13

Der kan mangle nogle kompetencer...14

En risikovurdering er nødvendig...14

Grib øjeblikket eller skab det...15

Man må bryde ud af sig selv...16

Og bevare fodfæstet og komme klart og markant ud...16

Man må henvende sig til konkrete personer...19

Succes'en skal følges op med det samme...20

Man skal følge konsekvenserne...21

Man må selv rydde op efter fejltagelser...21

Det kan være deltagerne, der har et projekt...22

2. De er ikke imod dig, de kæmper for sig selv!...23

Nogle kursister er „særlige“...23

Anstrengende kursister og elever kan begrænse lærerens valgmuligheder mht. pædagogisk arbejdsmønster...23

Neutral og prioriteret beskrivelse af væremåde og udseende...24

Paradoksalt kompetenceanalyse...24

Selvanalyse af din egen relation til de udpegede kompetenceelementer...25

Afklaring af et budskab...27

Afprøvning af budskabet...28

Aflevering af budskabet...28

Personlig udvikling...29

De er ikke imod dig, de er for sig selv...30

Læreren må og skal kunne sætte grænser om sig selv...31

Bulldozere skal stoppes...32

3. Den myndige lærer sikrer gode vilkår for kursisternes læreprocesser...33

Meningen med det hele skal være klar...33

„Den myndige lærer“ er en positiv figur...34

Genopfindelsen af den myndige lærer vil blive misforstået...36

4. Domptørpædagogik kan være nødvendig under ekstreme forhold...38

Nogle undervisningssituationer er helt urimelige for læreren...38

Domptørpædagogik er hård styring...38

Der er brug for en varieret pædagogik...39

5. God kontakt er ikke sødsuppe...41

Kontakt er gensidighed...41

Kontakt er anerkendelse og involvering...44

6. Medens munden løber taler kroppene med hinanden...46

Instruktørens krop „taler“ med kursistens krop...46

Kroppene placerer sig i lokalet med en bestemt distance...48

Læreren må komme overens med sit udseende og sin selvfremstilling...49

7. Folk tolker hinanden i sociologiske billeder...52

Livsformerne er kvalitativt forskellige...52

Generationerne mødes...52

Kønnene mødes...54

Kulturerne kan gå fejl af hinanden...55

Epilog: Kontaktfeltet medbestemmer samfundsudviklingen...57

