

Økopædagogisk undervisning giver deltagerne mulighed for at opdage egne kompetencer. Mulighed for at danne et vækstrum hvori nye kompetencer og personlige ressourcer kan udvikles med respekt for den enkeltes bidrag til klassens samlede funktion.

Dette temahæfte handler om pædagogikken i skolen. Det er ikke en vejledning i "grønne kursustilbud" men en analyse af hvori en "økopædagogik" kan bestå.

Forfatteren, cand.psych. Sten Clod Poulsen, er direktør for MetaConsult.

Hæftet er primært skrevet til folkeoplysning og voksenundervisning, men kan også give inspiration til bogcentreret undervisning.

Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Du er velkommen til at sende eller faxe dine kommentarer og forbedringsforslag vedrørende indholdet. Hvis det er en forbedring, som forfatteren indarbejder, får den første, der kommer med forslaget, et temahæfte tilsendt, som ikke skal betales.

Serien af temahæfter og temavideo-film er under stadig udvikling. Kontakt MetaConsult Forlag for brochurer.

MetaConsult Forlag

Fruegade 19. 4200 Slagelse.
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.

E-mail: info@metaconsult.dk

Internet: www.metaconsult.dk.

Layout omslag:
Sanne Enøe Møller Kabat

© Copyright by Sten C. Poulsen,
Slagelse, Danmark, 1998.

ISBN 87-610-0029-9

Bæredygtig undervisning er en undervisning og et arbejdsliv, som ikke nedslider læreren. Bæredygtig undervisning er en undervisning hvor deltagerne er bevidst om deres ansvar for lærerens læring og velbefindende og omvendt.

Bæredygtig undervisning er undervisning hvor lærerne støtter og inspirerer hinanden kollegialt.

Skolen set som økosystem er en skole, hvor skolelederen giver lærerne de bedste mulige vækstbetingelser. Og hvor lærerne støtter skolelederens muligheder for at handle konstruktivt på skolen.

Økopædagogisk praksis forudsætter vilje til at skabe hensigtsmæssige fysiske og æstetiske rum om lære- og udviklingsprocesser.

Fra 60'erne til i dag har lærere været udsat for flere rationalistiske pædagogikker: Vi-denskabscenteret undervisning, marxistisk pædagogik og effektiviseret liberalistisk pædagogik.

Det er vor tids udfordring, at integrere kendte - og alternative - pædagogiske erfaringer i et nyt samlet perspektiv: Økopædagogikken, hvor undervisningshold og skoler ansues som økosystemer hvis trivsel forudsætter bæredygtig vækst, næring, erkendelse af gensidig afhængighed og af et helhedsorienteret menneskesyn.

Sten Clod Poulsen

Økopædagogik er bæredygtig undervisning

Økopædagogik...

T-18

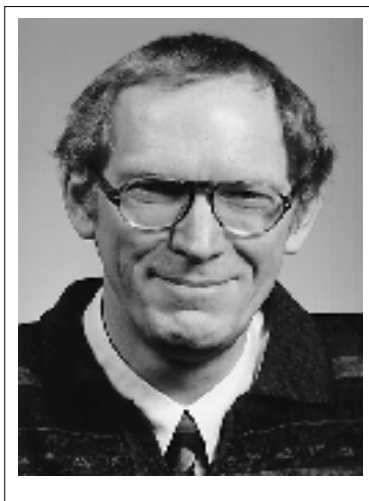
Temahæfte T-18 MetaConsult 1998

Sten Clod Poulsen

Økopædagogik er bæredygtig undervisning



© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse DK- 4200, 1998
ISBN 87-610-0029-9



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 pæda-

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

Firmaet omfatter også et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Forlaget udgiver teksthæfter, øvelsesvejledninger, pædagogiske plakater,

Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“

MetaConsult udgiver speciallitteratur om skoleudvikling og udvikling af pædagogik: Til den offentlige uddannelsessektor. Til interne kurser og uddannelser i virksomheder. Og til kursuscentre og konsulentfirmaer.

Temahæfterne fra MetaConsult indholder erfaringer og praktisk vejledning vedrørende udvikling af uddannelse og kurser.

* Målgruppen er udviklingsinteresserede skoleledere, lærere, instruktører og pædagogiske konsulenter.

* Hensigten er direkte praktisk vejledning og inspiration til eftertanke.

* Der skrives til praktisk orienterede brugere.

* Hæfterne er ikke akademiske afhandlinger. Nogle enkelte hæfter har dog en mere teoretisk karakter.

Serien omfatter i marts 1998 i alt 20 temahæfter. Brochure kan rekvireres ved opringning til 58 50 02 44, evt. telefax 58 52 44 13. Ønskede hæfter kan bestilles pr. brev eller fax og tilsendes direkte til modtageren.

I februar startes en ny serie specielt om „kollegial supervision“ i skolen. Serien udgives i 1998 og skrives af konsulenter, som er eksperter på området. Brochure kan rekvireres.

MetaConsult har yderligere udgivet et videoplæg om „Samarbejdet i det enkelte lærerteam“ og fortsætter i 1998 med en produktion af forskellige typer pædagogiske videofilm.

Velkommen til MetaConsult

Michael Christian-

Forord til „Økopædagogik er bæredygtig undervisning“

Det har været en møjsommelig proces at skrive dette temahæfte. Jeg har arbejdet afsøgende, afprøvende, næsten famlende. Noget er gentagelser fra mine andre temahæfter og jeg minder om velkendte erfaringer fra voksenundervisning. Det er perspektivet, der er nyt. Hvad giver det til ens samlede forståelse af læring og undervisning at anlægge et økopædagogisk perspektiv.

Temahæftet har været 2 år undervejs. Det startede som en bunden opgave, der blev stillet af daghøjskoleleder cand. psych. Kim Kabat, AOF, Slagelse: At give et bud på en voksenpædagogik på et økologisk inspirationsgrundlag og at formulere en ny meningsgivende ramme omkring den værdibevidste folkeoplysning.

Opgavens formulering har virket katalyserende på en række dybfølte personlige erfaringer jeg gennem de sidste ti år har indhentet som pædagogisk udviklingskonsulent.

„Økologisk læsning“, „Økologisk psykiatri“, „socialøkologi“ og lignende udtryk kan allerede findes i tidsskrifter og avisartikler. Også „økologisk pædagogik“ har jeg set i en overskrift. Det er tanker i tiden.

Det første kapitel handler om grundbegreber og indeholder også en argumentation vedrørende selve ideen om „økologisk pædagogik“. Derefter følger et kapitel om skolens fysiske og æstetiske rum og nogle kapitler om selve økopædagogikken, som er praktisk vejledende men i en almen form at ideerne kan praktiseres under forskellige lokale forhold. Fra undervisningen går teksten over i en diskussion af „skolen som bæredygtigt økosystem“ og slutter med et kursusforslag til pædagogisk efteruddannelse af underviserne.

Mennesket er en del af naturen. Det er lektionen fra de seneste par generationers teknologiske tåbelighed. Vi kan ikke sætte os udenfor uden at vores trivsel, helbred og forplantning er truet med ødelæggelse.

Vi kan heller ikke alene forholde os rationelt og teknisk til undervisning og uddannelse. Så er der ikke plads til de mennesker, som bærer hele uddannelsessystemet: Deltagere, lærere, ledere og andre medarbejdergrupper. Ikke mindst derfor er det nødvendigt at forlænge økologiske tankegange ind i pædagogikken.

God læsning

Sten Clod

Poulsen

Temahæftet er illustreret af grafikerne Tina Bundesen

Indholdsfortegnelse

Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“...2

Forord til „Økopædagogik er bæredygtig undervisning“...3

1. Økopædagogiske grundtanker...5

Pædagogikken har altid et værdiperspektiv...5

Undervisning har sin egen husholdning...6

Den økologiske pædagogik stiller krav til indholdet af undervisningen...7

Økopædagogik giver nye sproglige metaforer...8

Økopædagogikken er opgør med en epoke ...10

Økopædagogisk fanatisme og ensidighed er en risiko...12

2. Det fysiske og æstetiske miljø...13

Undervisningslokalet kan være inspirerende i sig selv...13

Folk kan finde bestemte skolelokaler „naturlige“...14

Optimal brug af lokalerressourcer...15

3. Helheden og næringen...16

Helhedstænkning er økopædagogisk tænkning...16

Det selv bærende og selvnærende undervisningshold...17

Følelsesmæssig forurening...17

Plads til alle kræver grænser ...18

Økopædagogik er opmærksomhed på medlæringen...19

Der er brug for praktisk-psykologisk kompetence...20

4. Vækst, modning og tålmodighed...22

Hver ting har sin tid og opstarten er vigtigst...22

Tempo, tålmodighed og tilfredshed...23

I økopædagogik tænker man på langt sigt...25

5. Økologisk motivationstænkning...27

Inkompetence giver holdningslammelse...27

Lærerens myndighed vokser ud af dygtighed...27

Læring, udvikling og undervisning kræver næring...28

6. Opbygning af personlige kompetencer og ressourcer ...30

Nogle pædagogiske vanebegreber: Erfaringer, viden og holdninger ...30

„Kompetence“ som økopædagogisk centralbegreb ...31

Opdagelse af deltagerens kompetencer...34

Det bæredygtige undervisningshold...36

Den afbalancerede økopædagogiske praksiskultur...37

7. Grænser for kompetenceudvikling...39

Økopædagogikken engagerer de neurotiske kontaktforstyrrelser...39

Ydre grænser for kompetenceudvikling...41

Ensidig og uafbalanceret pædagogik kan blokere kompetenceudvikling...42

Genopbyggelse af deltagerens selvværd og lærelyst...43

8. Økosystemet kan være en vækstmodel for skolen...44

Økologisk skoleudvikling er helhedstænkning og energibevidsthed...44

Ansvarsplacering mht. lærernes restitution og udvikling...44

Lærerteam er økopædagogiske vækstcentre...45

Genbrug af undervisningsforløb...46

Ledelse og lærere udgør deres eget økosystem...47

Lærerne må kunne give hinanden næring og inspiration...48

Skoleudvikling er en langsom proces...49

Skoleudviklingen finder sted i et lokalsamfund...50

9. Økopædagogisk lærerkursus...51

Kurser som planter...51

Grundideer til pædagogisk efteruddannelse...51

Øvelsesforslag 1: Kortlægning af grønne pædagogiske kompetencer på holdet. ...52

Øvelsesforslag 2: Reflekterende team...52

Øvelsesforslag 3: Åben opdagende lytning kolleger imellem...53

Øvelsesforslag 4: Genopdagelse af egne „hvilende“ kompetencer...53

Øvelsesforslag 5: Det psykiske arbejdsmiljø...54

Det økopædagogiske lærerkursus må have et teoretisk indhold...54

Øvelsesforslag 6: Gensidig undervisning mellem lærerne...55

Evalueringen fokuserer på omsorg og næring...55

Lokaliteten er vigtig...56

Psykologisk indsigt...56

Epilog: Økopædagogik som vision...57

Den bæredygtige undervisning...57

Økopædagogik og skoleformer...57

Økopædagogik og andre former for pædagogik ...57

Risikoen for økopædagogisk fanatisme...58

Og hvor står jeg så selv?...59

1. Økopædagogiske grundtanker

Det er min overbevisning, at via konturerne af et „økopædagogisk“ perspektiv er det muligt at genopdage nogle i øvrigt helt grundlæggende betingelser for et produktivt læringsmiljø. I sidste ende er der tale om udfordringen at udvide det økologiske perspektiv ud over det rent forbrugsmæssige frem til også at omfatte det menneskelige, organiske - til respekt for det levende!

Kim Kabat, cand.

psych.

Pædagogik har altid haft et værdiperspektiv

Ord som „pædagogik“ og „undervisning“ står sjældent alene. Hvis de står alene såsom f.eks. „Lærebog i pædagogik“ så er det fordi tilføjelsen er underforstået. Afhængigt af i hvilken sammenhæng bogen bruges ved alle hvilken slags pædagogik, der er tale om.

Når en ny bølge skyller ind over skoler og uddannelsessteder er man derfor nødt til at give pædagogikken en tilføjelse, et særligt nyt navn, der fungerer som signal: Her er et nyt perspektiv på undervisning.

Således har vi i Danmark haft „moderne pædagogik“, som satte barnet i centrum ud fra en let freudiansk menneskeforståelse og i et opgør med den gamle skoleundervisning, som så blev kaldt „den sorte skole“. Vi har haft „den videnskabscentrerede læseplan“ hvor det indirekte budskab var en kritik af ældre læseplaner for at være mere bestemt af konservative tankeretninger end af den nyere faglige forskning. Og der har eksisteret „arbejds-pædagogikker“ af forskellig slags.

Der har været „konsekvenspædagogikken“ som en reaktion på at den moderne pædagogik gav nogle børn for løse tøjler. Der har været „marxistisk pædagogik“, som gjorde op med et pædagogiksyn rettet ensidigt mod individet med forglemmelse af samfundsforholdene. Den marxistiske pædagogik betegnede så til gengæld den humanistisk-demokratiske pædagogik som „progressivistisk pædagogik“ med et lettere komisk ord for nu at lægge en vis afstand.

I nyere tid har vi også „projekt-pædagogik“ som indebærer et tværfagligt og virkelighedsorienteret syn på undervisning. Vi har „suggestopædi“, som er en samling deltageraktiverende teknikker til sprogundervisning. Og vi har „ansvar for egen læring“, „ansvarspædagogik“ hvor lærerne for alvor tackler den udfordring at give eleverne mest mulig

styring af deres egen tilegnelsesproces.

Og sådan kan navngivningen udvikle sig videre. Det væsentlige er, at pædagogik altid har været forbundet med noget andet. Det er umuligt at formulere en pædagogik, som er løsrevet fra menneskets øvrige liv og navngivningen er ikke nogen ligegyldig proces. Selv når læreprocessforskere studerer „rene“ læreprocesser er der hurtigt kritikere, der påpeger forskningens egne, indre, værdimæssige bindinger.

Navngivningen af pædagogikken fortæller i hvilket overordnet menneskeligt og samfundsmæssigt perspektiv vi skal forstå undervisningens hensigt. I hvilken rammesætning vi skal finde vores pædagogiske virkemidler. Og med hvilke begreber vi kan tolke de processer vi ser for os i undervisningens hverdag.

Undervisning har sin egen husholdning

„Øko“ kommer fra græsk „økonomia“, husførelse, af oikos, hus, bopæl. Økologi er videnskaben om de komplekse sammenhænge og energikredsløb mellem levende væsener og naturforhold. Indbefattet mennesket. Det er livet, vi der lever, der er i centrum.

Som moderne holdning og social bevægelse handler det om at omgås natur, ting og mennesker på en bæredygtig og omsorgsfuld måde. At holde hus med sine ressourcer. Ikke lade ting gå til spilde. Ikke frådse med energi. Passe på, bevare miljøet: Planter, dyr, luft, jord og vand. Give naturen videre i ordentlig stand til de næste generationer. Det er noget med vedvarende energiformer. At der bygges nye ressourcer op samtidig med at andre forbruges. Det er noget med at huske at give næring til det levende. Og at vi genbruger mest muligt.

Som politisk bevægelse har der tillige været et vist antiindustrielt anstrøg, som i dag til dels er under forandring idet teknologien også bruges af de økologiske bevægelser. For eksempel til vedvarende energiteknologi. For eksempel ved rensning af forurenede miljøer.

Hvordan renser man op efter „emotional ødelæggelse og forurening“ i et psykisk arbejdsklima i en skole?

I den aktuelle situation er det på høje tid, at pædagogikken udvikles og reorganiseres i et konstruktivt perspektiv: Dette kunne være et økologisk perspektiv.

Med „aktuelle situation“ mener jeg den ret yderliggående opsplitning og klikedannelse, der har været gældende for pædagogik som fag, i Danmark, siden de store værdibrydninger i 60'erne og 70'erne. En grøftegravning, som måske nok nu er på retur - folk bliver jo trætte - men hvor der er brug for et nyt og konstruktivt udviklingsperspektiv for opsamling og integration af en bæredygtig pædagogik,

som fungerer i praksis.

Jeg mener yderligere at det, der karakteriserer „den aktuelle pædagogiske situation“ er, at vi befinder os i en post-rationalistisk situation. Såvel marxistisk pædagogik som undervisningsteknologisk pædagogik er psykologisk set ekstremt ensidige rationalistiske traditioner, som ignorerer følelser, nærvær i menneskelige relationer og forhold i det psykiske arbejdsmiljø i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Der er tale om formulering af kimen til en udviklingsproces fordi den nye forståelsesramme vil rejse nye problemstillinger.

„Grøn undervisning“ er for eksempel hvordan man motiverer deltagerne bedst muligt til at leve mere økologisk. Eller hvordan man tilrettelægger kurser i grøn livsførelse, som tiltrækker nye grupper deltagere. Men den overordnede udviklingsopgave er at få det økologiske perspektiv ind i selve pædagogikken. Diskussionen heraf er den primære hensigt med hele dette teksthæfte.

Der er delvist tale om en reorganisering af pædagogisk erfaring fordi generationer af lærere allerede har foretaget pædagogisk udviklingsarbejde af meget forskellig art. Erfaringer som også kan bruges i et økologisk pædagogisk perspektiv.

Ikke mindst tænker jeg her på daghøjskoleerfaringer. Men også på erfaringer fra andre udviklingsmiljøer og vækstmiljøer. Mennesker, som søgte nye inspirationer, en ny mening i tilværelsen, et helhedssyn.

I alle „pædagogikker“ er der en betydelig grad af genbrug. Men det er aldrig bare „gammel vin på nye flasker“ fordi rækkefølgen, sammenhængen, vægtningen og indholdet af undervisningens elementer vil være så forskellig at også resultaterne bliver vidt forskellige.

Økologisk pædagogik, er en pædagogik, som sigter mod at opbygge menneskets sociale, følelsesmæssige, handlingsmæssige og videnskabelige ressourcer på en måde der er præget af ansvarlig varetægtelse af de menneskelige ressourcer i undervisningssituationen og i skolen.

Hvad har vi at „holde hus med“, dvs. hvilke ressourcer har deltagerne. Hvordan får vi folks ressourcer frem. Hvordan udvikler vi nye. Hvordan skaber vi gode pædagogiske væresteder, værksteder og udviklingsrum. Sådanne og andre spørgsmål karakteriserer den økologiske pædagogik.

Den økologiske pædagogik stiller krav til indholdet af undervisningen

Økologisk pædagogik handler om underviserens og deltagernes strukturering af deres tilegnelse af ny viden og nye kompetencer og handler om hvordan de skaber et varmt og frugtbart samværsklima omkring denne virksomhed.

Enhver undervisning har et emnemæssigt indhold, men det vil være et forvirrende misbrug af økologisk pædagogik hvis den bruges på et indhold, som i sig selv er i modstrid med en økologisk grundholdning.

Udviklingen af økopædagogikken må forbindes med nogle indholds- overvejelser. Nogle overvejelser om undervisningstilbud. Og nogle overvejelser om „læseplanens“ nøjere udformning. Selve informationsstrategierne om grønne undervisningstilbud må også gennemtænkes økologisk. Det vil være selvmodsiggende hvis økopædagogikken sættes i værk i en skole eller en undervisningsorganisation, som ikke ledelsesmæssigt og organisatorisk er opmærksom på sig selv som menneskeligt økosystem. I nærværende temahæfte er fokus dog alene på den økopædagogiske praksis.

Her tænkes på f.eks. om der arbejdes på en måde så nye ressourcer hos underviserne opbygges i takt med at de forbruges (nedslides) i det pædagogiske arbejde.

Det vil endeligt være en fiasko for den økologiske pædagogik hvis ikke deltagerne i undervisningen over tid og i deres eget tempo reelt kommer i gang med at tackle økologiske problemstillinger der hvor de møder dem i deres hverdag, på skolen, hjemme og på arbejdet.

Hvornår skaber lærerne oaser for sig selv hvor de kan regenerere glæden ved at undervise, optagetheden af stoffet og varmen fra et godt kollegialt fællesskab i skolen?

Den økologiske pædagogik går hånd i hånd med den mere moderate del af vor tids interesse for fysisk sundhed, kondition og kropspølse. Holdningerne er skiftet, så den sunde krop og individets ansvar for egen fysiske sundhed igen er noget, som af mange tages dødsens alvorligt. Men ikke bare alvorligt. Mange af de nye kropskulturer er netop samtidigt oplevelsesorienterede og lystfyldte.

Økopædagogik giver nye sproglige metaforer

Enhver pædagogik benytter sig af et billedsprog, metaforer. Det sker fordi billeder - også „ordbilleder“ kan give en mere koncentreret og suggestiv, følelses- og forstandpræget forståelse af noget - end 100 linjer med tekst. En metafor kan sammenknytte og udkrystallisere mange forskellige erfaringer i et nu!

Den enkelte pædagogiske retning lægger måske ikke mærke til sine egne metaforer, fordi de opfattes som naturlige, selvfølgelige. Men for andre er de meget iøjnefaldende. Tænk på den gamle højborgerlige pædagogik: „En sund sjæl i et sundt legeme“. Vi andre ved så udmærket, at denne „sunde“ sjæl var en kristen borgerlig sjæl og at det „sunde“ legeme betød at seksuel selvtilfredsstillelse var udelukket. Kolde afvaskninger!

Eller tænk på brugen af ordet „frafald“. I sig selv et billedligt beskrivende ord. Det er det ord lærerne på voksenundervisningscentre bruger om kursister, som holder op før læreren synes de skal. Pudsigt nok bruger kursisterne ikke selv dette billede men snarere nogle andre: „Springe fra“, „droppe skolen“, „skifte spor“ o.l. Altså aktive handlende udtryk hvor lærernes metafor pegede på en svag, dårligt fungerende person, som „faldt“ fra.

Økologisk pædagogik vil være forbundet med udtryk som „den grønne bølge“ og lignende. Det vigtige er, at de „grønne“ (i sig selv en metafor) undervisere er opmærksomme på hvilke betydninger og bibetydninger, som ligger i de ordbilleder man bruger.

Alene udtrykket „grøn bølge“. Det lyder da meget godt? Men en bølge kan jo „lægge sig“. Bølger kan „underminere og knuse“. Alle metaforer har mange betydninger. Og man kan ikke vide hvordan læseren tolker ordbilledet.

Eller et andet eksempel: Hvis vi bruger „have“ for „skole“, „gartner“ for „lærer“ - skal vi da bruge „planter“ for „deltagerne“? Er „plante“ en heldig metafor? Er det ikke et alt for passivt menneskebillede? Og på den anden side: Er det „passivt“ at være forbundet med omgivelserne gennem et kompliceret stofskifte. Er det ikke netop det vi er som mennesker: Sundhedsmæssigt, følelsesmæssigt og socialt. Er det passivt at søge næring, at vokse, at modnes, at udvikle sig? Hvem „høster“ planterne? Måske er det bedre at se „planter“ som metafor for de nye ressourcer, som deltagerne udvikler. Så „høster“ de selv.

„Vækst“ og „modning“ er da positive begreber - ikke? Men hvad med „afblomstring“ og „død“?

Metaforerne er spændende fordi de er mangetydige. Derved er de inspirerende, overraskende og kan give pludselige nye forståelser af gamle problemer.

Som da et par deltagere på et økopædagogisk kursus for undervisere kommer tilbage fra en øvelse og siger: Det er jo også sådan, at noget må visne for at der er plads til at noget nyt kan skyde frem. Her var det altså ikke mindre end to metaforer i samme sætning.

Den økologiske pædagogik vil blive gennemsyret af grønne metaforer.

Og det vil være vigtigt med en selvkritisk opmærksomhed af hvornår de fører den økopædagogiske idé på vildveje. Et eksempel kunne være hvis man brugte en metafor som „de bedst egnede overlever“. En gammel Darwin-inspireret biologiforståelse.

Hvis man ukritisk fører denne metafor over i økopædagogikken kan der ske to ulykker. Den ene er, at man bilder sig ind, at der er stærke enkeltindivider, der nemt kan tåle dårlig undervisning.

Den anden er, at man glemmer forskellene mellem dyr og mennesker. Det er sandt, at mennesket også er et biologisk artsvesen. Men det er ikke det eneste særlige ved mennesket.

Det særlige ved mennesket i forhold til dyr er, at mennesket til forskel fra dyrene kan omskabe sit eget miljø i meget vidtgående forstand. Og at det moderne menneske hovedsageligt lever i et menneskeskabt miljø. „Survival of the fittest“ er tænkt som det levendes indpasning i et givet miljø. Men det gør mennesket ikke. Det ændrer miljøet og sig selv. Denne darwinistiske metafor er derfor på flere måder meget vildførende.

Den bevægelse vi er inde i er fra tilpasning på naturens betingelser (fiskere og jægere) til forstærket brug af naturens egne funktionsmåder (landbrug) til vor tids kemiske rovdrift på naturen og ødelæggelse af naturen. Genopdagelsen af de komplekse kredsløb og muligheden for en intelligent indpasning i naturens kredsløb. Og frem til at natur er noget vi selv skaber gennem genteknologiske indgreb. Hvorefter naturbegrebet hører op med at være meningsfuldt.

Også i romantikken - ja vel til alle tider - er naturen blevet brugt som projektiionsobjekt for mennesker: Vi har brugt naturen til at spejle os selv i og fundet forhold i naturen, som kunne bruges til at begrunde kritik af bestående samfundsforhold såvel som forslag til forbedringer.

Økopædagogikken er opgør med en epoke

I Danmark har det siden tresserne overvejende været venstrefløjen, forskere, produktionskollektiver og folk som „Oprør fra midten“, der har stået for miljøkritikken og udviklingen af alternativer: Økologiske grønsager, sund mad, vedvarende energi osv. Alt dette har været med i opgøret med det industrielle overforbrugssamfund.

Derfor har det også været en integreret del af den generelle venstrefløjs-socialdemokratiske protestholdning. Så måske skal man se lidt på nogle af de mere vanskelige sider af denne holdning:

Rationalisme: Socialismen var en udpræget rationalistisk ideologi. Med „rationalistisk“ mener jeg, at „fornuften“ i sig selv blev sat i højsædet. Den rigtige, kritiske, fornuft var vigtigere end følelesesmæssige hensyn, vigtigere end sexualitet, vigtigere end sanselige nydelser i øvrigt - for

eksempel smukt tøj, smukke omgivelser osv.

Så når man ville have det grønne ind, skulle det være ud fra fornuf-tige argumenter. Fordi man var klogere end de dumme konservative, venstrefolk osv. Og det var ofte forbundet med en sanselig selvfor-nægtelse.

Puritanisme: Anti-bevægelserne var også generelt nydelsesfornæg-tende. De rige frådsede. De fattige måtte fornægte forbrug fordi de var fattige. Det er svært at afvise, at dette også har spillet ind i den økologiske bevægelse, som tit blev båret af fattige studerende. Røn-nebærrene var sure.

Så det grønne måtte gerne gøre lidt ondt. Det måtte gerne være for-bundet med et frivilligt afkald på nydelse, behovstilfredsstillelse, glæde ved sanselige fornøjelser osv. Man skulle spise orme i æbler, skurv på gulerødder (du behøver ikke at skrælle den), mug i den økologiske ost (tænk hvor svært det har været at lave den) osv.

Det skal ikke være sjovt det her. Det er sandelig ikke den rene morskab. Man kan ane den protestantiske kirkes nydelsesundertrykkelse lige bag ved. Kommunismens afkald på mange former for nydelse var en redigeret protestantisk rationalisme. Livet skulle være hårdt - ellers fik man ikke sin plads i himlen (det kommunistiske tusindårsrige).

Så vi skal spare! Spare på forbruget, spare på fornøjelserne, spare på at leve. Og vi skal kontrollere vores behov. Føler du trang til et velop-varmet hus? Nej, nej, nej - der er skam oliekrise, vi har brugt for megen olie!!!! Vi har syndet, og vi må selv straffe os selv.

Ensretning: Man skal mene og gøre det rigtige. Det samme som de andre.

Her er en autentisk historie med ændrede navne: I et kollektiv, hvor jeg boede, blev Lone på et husmøde kritiseret af Kirsten fordi hun havde købt almindeligt franskbrød til sin kæreste, som nu engang godt kunne lide sådan et: „Hvad er det med hvidt franskbrød??!! Køber vi sådan noget her i huset?! Har Du virkelig købt det af madkassen?“ osv. Det hørte med til situationen af Kirsten ikke selv havde en kæreste på dette tidspunkt.

I kollektivet var der ikke truffet nogen beslutning om at man ikke kunne købe hvidt franskbrød til gæster, men denne argumentationsteknik "Det køber vi da ikke her..." lagde en kvælende dyne af ensretning ned over samværet.

Den økologiske bevægelse har i høj grad været et oprør med domine-rende tendenser i såvel vestlige som østlige industrisamfund. Jo mere vi får indblik i miljøødelæggelsen i de tidligere socialistiske national-

stater desto mere rystende forekommer den tidligere begejstring for disse samfund.

Er økologisk pædagogik da også et opgør? Og i givet fald, hvad er den da et opgør med?

Mit bud er som nævnt ovenfor: Det er et oprør mod den rationalistiske pædagogik. Der var det klare fællespræg mellem undervisningsteknologien og den marxistiske pædagogik og aktuelle liberalistiske-pædagogiske strømninger at de primært er blevet begrundet intellektuelt. De rationelle løsninger, den korrekte videnskabelige eller politiske analyse osv. I disse pædagogikker ignorerede man f.eks. betydningen af lærerens personlighed i klassen, betydningen af følelserne i læreprocessen og konsekvenserne af stemning og samværskultur mellem lærer og deltagere. Det betyder ikke at vi nu skal søge en følelsescentreret ensidighed men at vi skal udvikle en humanøkologisk helhedstænkning også mht. pædagogikken.

Det spændende i en økopædagogisk undervisning er så: Kan der skabes et menneskevenligt frirum uden for til den ene side socialistisk puritanisme og til den anden side en rationel liberalisme.

Økopædagogisk fanatisme og ensidighed er en risiko

Aktuelt har vi et gryende opgør med Greenpeace f.eks. i forbindelse med aktionen i Nordsøen om Tobis-fiskeriet. De har ikke altid automatisk ret. Også grønne organisationer kan udvikle sig til koncerner, som kan søge at tildække egne fejltagelser med midler, der ikke skulle høre til en økologisk bevægelse.

Hvis ideerne om økologisk pædagogik slår an må vi derfor til stadighed være opmærksom på risikoen for økopædagogisk fanatisme. Skal økologisk pædagogik f.eks. domineres af kvindelige værdier? Nej også mænd er gartnere, røgttere, forstfolk og miljøforkæmpere. Men det kunne tænkes at kvindelige lærere ville være hurtige til at tage tankerne til sig og praktisere dem drejet i særlige feminine former. Med det resultat at rummet for mandlige kursusedtagere ville blive mindre. Også det modsatte kunne tænkes.

Det bliver let planteriget man henter analogier og metaforer fra. Måske fordi det ikke virker så blodigt som når dyr slås ihjel for at vi kan spise kød. Måske fordi husdyravl kan være nok så barsk. - Men også dyreriget må med og netop her har den økologiske kamp været tydelig i de senere år: Skrabeheøns, fritgående grise osv. Da jeg som 10-årig blev sendt på opbyggelig sommerferie på Neils skole „Summerhill“ var jeg ude for „fritgående skoleelever“. Man stod frit mht. om man ville deltage i undervisningen. Og man kunne frit gå rundt og besøge de

forskellige hold.

2. Det fysiske og æstetiske miljø

Undervisningslokalet kan være inspirerende i sig selv

Vi har ikke tradition for at stille krav til klasselokaler og undervisningsrum ud over at de er fysisk sikre og at der er vinduer og luft nok osv. Men „jordbunden“ er ikke ligegyldig. En økologisk plantedyrkning starter med langsigtet jordforbedring. Og sikring af de bedst mulige lokale vækstforhold. Og næring. Det er derfor vigtigt at diskutere det fysiske, æstetiske og sanselige miljø omkring pædagogikken.

Arven fra den rationalistiske og puritanske pædagogik er grimme undervisningslokaler uden menneskelige spor. Det er uelskede rum! Men lokalet kan skabe en vigtig del af det bæredygtige pædagogiske miljø. Det kan være smukt. Det kan være inspirerende. Der kan være farver, som er afstemt efter hinanden. Der kan være tænkt på udsigten. Der kan være gardiner, grønne planter, billeder på væggene, relieffer og skulpturer. Det er lydforhold, der er blide mod øret.

Manglen på smukke planter og blomster begrundes meget rationelt: „Eleverne ødelægger dem“, „vi har ikke tid til at vande dem“, „der er ikke råd til at holde alt det i gang“. Eller arkitekten har bortrationaliseret vindueskarmene.

Hos MetaConsult står i vores plakatværksted en grøn storbladet philidendron i en smuk krukke. Den fylder vel et par kvadratmetre, som ellers kunne bruges rationelt. Men den får hele rummet til at leve. Den introducerer det natur-groede til forskel fra de lodrette vægge og vandrette linjer. Det biologisk levende over for de livløse byggematerialer og overflader. Derved repræsenterer den det levende i os selv. Og i de kunstneriske udtryksformer vores pædagogiske posters gerne skal rumme.

Undervisningslokaler skal give fysisk og psykisk velvære og fremme koncentration.

Det er en pædagogiske fejltagelse hvis vi hævder, at rummet i sig selv ikke har betydning for deltagernes stemning og arbejdslyst. Enhver, som har deltaget i undervisning ved hvor forstemmende et dårligt lokale kan virke på en selv og ens arbejdslyst allerede i det øjeblik man træder ind over dørrinnet.

Oplevelsen af rummet sætter en følelsesmæssig grundstemning for samværet mellem lærer og elever.

God undervisning kan kompensere for dårlige rum - men det er en

yderligere anstrengelse for læreren. Og det er ikke økopædagogisk rigtigt at vanskeliggøre lærerens arbejde. Inspirerende rum kan i sig selv signalere kvalitet og betydning. Og kan give øgede forventninger til undervisningens faglige indhold og pædagogiske kvalitet.

Folk kan finde bestemte skolelokaler „naturlige“

Det har været en sej kamp i Danmark at hæve niveauet i skolebygninger. Ind imellem hæves det ud fra nogle arkitektforestillinger, som skaber døde men æstetisk „slikkede“ rummiljøer hvor ingen mennesker tør sætte et spor. Undervisningslokaler skal være lokaler som deltagerne kan bo i, som de kan indrette sig i, og som virker naturlige - for dem snarere end for bestyrelsen.

I nogle år deltager jeg i kurser under Den rytmiske Aftenskole i København. Det foregår i nogle totalt nedslidte lagerlokaler ude i et baghus på Vesterbrogade. Men miljøet var sjovt og vi behøvede ikke at passe så meget på. Der var mærkelige rørføringer midt gennem lokalet, spånpladevægge, tilfældige stole og sofaer fra loppemarkeder. Vi, der øvede os i samspil-sgrupper, stortrivedes med lokalerne. Så blev der investeret en formue. Det blev bløde tæpper og plasticmaling og pastelfarver og alt rettet til og tæt tillukket. Miljøet døde.

Lærere er ikke altid socialt tæt på deltagerne. Lærere kan have en anden æstetik. Rum, der appellerer til finkulturelt orienterede lærere kan måske signalere noget forkert til deltagerne. Signalere at her skal man passe på, holde sig på måtten for ikke at skramme det sarte møblement. Rum indrettet af kvinder appellerer ikke altid til „rigtige mænd“ - og omvendt.

I firserne stod jeg for et voksenpædagogisk forskningsprojekt om deltageres motivation for skolegangen. Blandt andet var vi opmærksomme på, hvordan de tolkede de lokaler, det sted, hvor de blev undervist. Stedet var en ældre folkeskole, der var overtaget af voksenundervisningen. Min forventning var at deltagerne ville føle sig dårligt behandlet fordi bygningen klart var af ringere standard end moderne skolebygninger til børn. Men deltagerne sagde samstemmende at de netop godt kunne lide denne gamle skole. At de kendte miljøet fra de var børn. Og at de godt kunne lide det uhøjtidelige præg, der var over lokalerne.

Det handler ikke om at gøre rummene specielt dyrt udrustede. Men at de har et minimum af egnethed. Og at denne egnethed og brugbarhed i den økopædagogik tages mere alvorligt, er et langt bredere begreb og tildeles større betydning.

Optimal brug af lokaleressourcer

Lette og stærke møbler giver de bedste vilkår for at deltagerne kan tilpasse siddeopstilling mv. til det pædagogiske arbejdsmonster. Ergonomisk gode stole giver mindre træthed og rygsmerter. Behagelige overflader giver positive sanselige oplevelser.

Rum af tilstrækkelig størrelse giver yderligere mulighed for at de fysiske vilkår har en indre processammenhæng med de pædagogiske arbejdsformer. Rum skal være lettere aflange med underviserens plads midt for den ene langside: „Forum opstilling“. Så er alle tættest muligt på hinanden og underviseren og har dog plads til sig selv.

Der skal ideelt på en voksenskole være rum i alle størrelser da forskellige pædagogiske arbejdsformer kræver mere eller mindre plads. Forskellige pædagogiske arbejdsformer bor bedst i forskellige rumtyper.

Her er det spændende som konsulent at besøge så mange forskellige skoler og uddannelsesinstitutioner. Daghøjskoler, højskoler, pædagogseminarier o.l. har mange spændende rum fulde af materialer og hel og halvfærdige produkter.

Boglige skoler - VUC, gymnasier, HF, handelsskoler mv. kan have så usigeligt og ulykkeligt kedelige og intetsigende undervisningslokaler. Man kan som regel ikke engang se hvilke fag, der her undervises i. Undervisningens indhold adskilles brutalt fra det fysiske rum. Undtagelsen er her fysik og kemi hvor rummet er chokerende spændende med farver og former, instrumenter, kolber og glasreflekser. Stærke farver på ledninger og i pulvere. Lugte og lyde.

Folkeskolen er kommet langt med rum, som en klasse tydeligvis bor i og har som deres hjem på skolen. Og værkstedsrum. Så vidt jeg kan se dog mest i de små klasser. Større børn formodes ikke at tage sig af lokalet. Så måske derfor bliver de ligegyldige over for rummets tilstand? Det er specielt de boglige skolefag, som adskilles fra pædagogikkens fysiske miljø.

Ensartede rum giver pladsspild - eller dårlig stemning som følge af overbefolkning. Det, der især ofte mangler er gode gruppe-arbejdsrum til deltagerne og til lærerne. Og storrum hvor mange enkeltpersoner og grupper kan arbejde samtidigt med forskellige aktiviteter uden alvorligt at forstyrre hinanden: Aktivitetslandskaber.

I nogen tid har jeg samlet indtryk vedrørende skolelokaler og kursuslokaler. Interesserede kan få tilsendt et notatmateriale. En del af disse overvejelser er dog publiceret i T-12: „Den lærende skole giver udviklingsrum til lærerne“.

Og i T-8: „Lærerteam giver sammenhængende skole-
udvikling“.

3. Helheden og næringen

Helhedstænkning er økopædagogisk tænkning

Økologi handler bl.a. om helhed og sammenhæng. Hvad sker der på et undervisningshold alt i alt? Måske har holdet det godt, hygger sig - men er egl. gået i stå mht. at lære noget nyt. Hvordan står det til med det intellektuelle, det følelsesmæssige, den kropslige velvære, indlærings- og samværskulturen på holdet?

Hvordan er holdet placeret på skolen. Hvordan er forholdet til andre hold. Hvad er det for et „hus“ vi befinder os i. Hvordan virker denne større husholdning tilbage på den indre sammenhæng i undervisningen på holdet. Hvordan kan det der sker på det enkelte hold berige skolemiljøet som helhed. Hvordan kan skolen give holdet ny næring. Hvordan kan holdet give næring til skolen?

Og hvilke mere omfattende helheder er vi midt i? Deltagernes livsbaggrund. Andre skoler. En by et sted i landet. En lokalkultur som spiller med osv.

Forskellige dele af holdet påvirker socialpsykologisk hinanden. Måske „kalder“ f.eks. oprørske og overtilpassede deltager typer på hinanden. I den primitive darwinistiske tankegang vil den stærkeste promovere sig selv - det ses som en „naturlig“ proces. I en mere menneskelig økologisk sammenhæng er de enkelte dele snarere afstemt efter hinanden. Hvis een dyreart tiltager uforholdsmæssigt meget vil hele levestedets balance forrykkes, med rovdrift til følge. Miljøsammenbrud. På hvilken måde skaber forskellige kursusedtagere en god helhed sammen? Hvordan kan læreren give deltagerne opmærksomhed og ansvarlighed mht. hvordan de er forskellige, hvordan de kan sameksistere. Og hvor meget den enkelte kan „fylde i landskabet“.

I det rationalistiske paradigme betyder „helhedstænkning“ typisk, at man som lærer ignorerer den pædagogisk-psykologiske helhed, som befinder sig lige for næsen af en i klasseværelset og, at man ignorerer ens egen hele personlighed. Vender disse helheder ryggen og ser væk fra klasseværelset og ud i den samfundsmæssige eller ud i den faglige helhed. Det er vigtigt at tænke i samfundets helhed. Men det er ikke vigtigere end helheden i klasseværelset, helheden af økosystemet hold-lærerskole. Vi vil aldrig opnå en mere kvalificeret indsigt ved at ignorere de nære forholds betydning. Vi vil blot blive vildført af en rationalistisk illusion. Hvad enten denne er marxistisk, liberalistisk eller teknokratisk. Alle tre former

for rationalisme er alvorlige trusler mod muligheden for at opnå et liv hvor det individuelle og det fælles er i balance.

Det selv bærende og selvnærende undervisningshold

Den økologiske biotop, „det levendes sted“, er ofte i en kompliceret balance. Det er selv bærende, selvoprettende.

Læreren kan give holdet lejlighed til at få øvelse i hvordan det kan tage ansvar for egne læringsaktiviteter: Ved gruppeopgaver, ved udflugter, ved fremlægning af et stykke arbejde. Ved udvikling af et følelsesmæssigt godt klima på holdet.

Et godt klima betyder bl.a. at folk har haft lejlighed til at lære hinanden bedre at kende. Selve dette gensidige kendskab er vigtigt og kræver tid og strukturerede øvelser. Det kan ikke blot overlades til den spontane sociale proces. Ikke mindst i voksenundervisning hvor deltagerne kan komme fra meget forskellige subkulturer er sådanne øvelser meget vigtige.

Et godt klima betyder at læreren sætter en standard for hjælp og roser gensidig hjælp mellem deltagerne. Men også er opmærksom på om „lærerens hjælpere“ selv får det, de har brug for.

Det indebærer en tilvanthed med at gå til hinanden. At turde vurdere hinandens indsats - give konstruktiv feedback. Læreren står for øvelser i hvordan sådan noget gøres og lægger krop og følelser i at få det til at lykkes. Det vil sige står for omsorg og nærhed - men også for de kontante konfrontationer. Så deltagerne kan mærke, at læreren tager ansvar.

Følelsesmæssig forurening

Det gode mellemmenneskelige klima kan ødelægges komplet af følelsesmæssig forurening: Ved at underviseren ikke tager stilling når en deltager mobber andre. Og ved at deltagerne ikke selv tager det op.

Ved at underviseren er genert for selv at vise følelser og genert ved at tale om følelser og spørge til følelser. Og derved definerer følelser og følelsesudtryk som noget, der ikke skal tales om.

Ved at underviseren ikke er opmærksom på sit eget følelsesudtryk og spreder utryghed omkring sig ved at sige eet og mimisk antyde noget andet. Ved at underviseren mangler et nuanceret hverdagsprog vedrørende egne og deltagernes følelser.

Det sker, når jeg er træt og konsulentstresset, at det er mig selv, der spreder emotionel forurening. Det er hæsligt at gå fra et hold, som er blevet såret af konsulentens ironi. Det

giver fred inde i en selv at tage sine egne dumheder op og undskylde og korrigere. Og nogle gange får jeg hjælp fra ansvarlige kursusedtagere: „Mente du virkelig det, du sagde? Og på den måde du sagde det?“

Værst er det, når man selv er så træt og ked af det, at man ikke orker at tage sine fejl op til behandling. I sådanne situationer er man helt afhængig af at holdet selv har en kultur mht. hvordan det konstruktivt kan tackle - men også støtte - nedslidte lærere. Det er ikke altid konsulenten eller læreren, der skal give næring til deltagerne. Det skal også kunne gå den anden vej.

Når elever, kursister eller studerende er i gang med en læreproces bevæger de sig præcist i grænsefladen mellem deres kompetence og deres inkompetence. Jo mere de gerne vil lære, desto tættere må de gå til kontakten med deres egen uformåenhed. Netop her er de fleste af os sårbare. Netop når vilkårene for læring er optimale må læreren være ekstra sensitiv mht. den følelsesmæssige „stil“ i sine interventioner omkring læreprocesserne.

Det betyder ikke nødvendigvis at læreren selv skal være meget følelsesfuld i sit udtryk. Snarere: Venlig, lavmælt, neutral og meget, meget præcis i sin feedback og vejledning. Med mindre deltageren selv er gået ind i en følelsesmæssig agitation. Så må også læreren komme følelsesmæssigt tilstede. Her virker en neutralitet let nedladende, umyndiggørende.

Plads til alle kræver grænser

Det er gartneren, der bestemmer hvor væksterne skal gro - dvs. sætte grænser. Hvis ikke læreren sætter grænser er der ikke plads til alle vækster, alle deltagers ressourcer. Forudsætningen for at der er udfoldelsesplads til alle på holdet er jo, at der er sættes grænser for den enkeltes udfoldelse.

Holdningsbearbejdelse kan være nødvendige - gider folk høre på hinanden. Tager den enkelte plads for at give noget til de andre eller tager den enkelte plads for at promovere sig selv på de andres bekostning. „Hvad vil du give - og til hvem - med det du her siger“ - kan læreren spørge. Men med særlig opmærksomhed for spørgsmålet går dybt ind.

At læreren sætter grænser er ikke en floskel. Det betyder at læreren tydeligt markerer hvad der skal ske - og hvad der ikke skal ske. I samarbejde med deltagerne men klargørende. For eksempel ved at holdet starter undervisningsforløbet med en øvelse, der hedder: „Hvad må gerne ske her / Hvad skulle nødtigt ske her“. Svarene diskuteres i plenum. De værdier, som der er rimelig enighed om sættes op på plancher på væggen. Og læreren sørger for at bruge værdierne i

hverdagen. Og igangsætte „undervejsevaluering“, der refererer til de aftalte spilleregler.

Når læreren ønsker at deltagerne skal tage stilling til noget vælger man sit sprog med omhu. Det er bedre at foreslå noget end at kræve det, intrigere for at få ret, eller bruge sig selv som argument: „Jeg ville være glad om I gjorde sådan og sådan“. Deltagerne skal ikke gøre det for at gøre læreren glad. Der må være andre grunde der vedrører undervisningen. Manipulerende grænsesætning er følelsesmæssig forurening. Noget helt andet er, at deltagerne kan se og mærke, at læreren bliver glad når undervisningen lykkes. Og at læreren har brug for anerkendelse.

Økopædagogik er opmærksomhed på medlæringen

I økologisk landbrug vejer man ikke blot hvor meget der kommer ud af dyrkningen og husdyrholdet. Man stiller krav til kvaliteten af vækstforholdene. Ethiske krav og energiøkonomiske krav.

I undervisning kunne det indebære, at det ikke er nok at deltagerne lærer noget. Vi skal også se på hvordan de har lært det. Hvad prisen har været. Hvad de menneskelige omkostninger har været undervejs. Om for eksempel udbyttet af undervisningen undergraves af nogle skjulte omkostninger: Et prestigeræs, skjult mobning, underkastelse over for underviseren, rovdrift på deltagerens øvrige liv, tilsidesættelse af andre læreres fag?

Økopædagogik er derved præget af en humanistisk omsorg for den lærende person. En omsorg, der bryder med de rendyrkede effektkrav: „Undervisningen skal være effektiv“, som en indiskutabel værdi i sig selv.. Her har vi den liberalistiske rationalisme i renkultur.

Den sociale indlejring af læreprocessen, og de følelsesmæssige forhold omkring den - kan have vidtgående følger for hvordan personen senere bruger sin nye viden og handleevne. Har man mærket lærerens respekt og omsorg medens man kæmper for at lære det nye - er det mindre sandsynligt at man selv vil bruge sin mere-viden nedgørende over for andre.

Denne opmærksomhed på den sociale og følelsesmæssige situation omkring læreprocessen kan have stor indflydelse på hvordan deltagerer behandler hinanden på f.eks. daghøjskolekurser.

Der kan som kontrast tænkes på gymnasielærernes pædagogikum. Et praktisk pædagogisk uddannelsesforløb som for mange lærere har været hårdt og personligt ydmygende pga. den særlige måde det har været tilrettelagt på. Det er svært at frigøre sig fra en formodning om at et sådant forløb kan udvikle en hårdhed hos læreren. En hårdhed som meget vel kan komme til at gå ud over eleverne - enten som hårdhed

rettet mod deres læreprocesser eller som det modsatte: Overdreven hensynbetændelse.

Der er brug for praktisk-psykologisk kompetence

Over de sidste tredive år er der opstået et vidtspændende alternativt uddannelsessystem, hvor der tages fat på alle de muligheder for menneskelig udvikling, som det offentlige uddannelsessystem som følge af rationalistisk-pædagogiske doktriner går uden om.

I dag er stadig mere af denne alternative praksis blevet inddraget i bestemte offentlige uddannelsesinstitutioner for voksne. Men det skal huskes, at en række meget vigtige fremskridt og gennembrud blev opnået udenom det offentlige system. Af engagerede enkeltpersoner satsede lange perioder af deres liv og store private midler ved at rejse ud i verden og komme tilbage med nye pædagogiske og udviklingspsykologiske inspirationer.

Men netop fordi folk satser så meget ved at gå til private kurser kan man risikere en afhængighed hvis de her møder særlige former for ensretning:

I min egen gestaltpsykologiske uddannelse var der tydelig forskel på de terapeuter, der havde været nødt til at underkaste sig og ydmyge sig over for deres guruer - og de terapeuter, som ikke havde gjort det eller som havde gjort op med denne pædagogik.

De første førte sorteper videre. Det skulle gøre ondt for at være godt. Helt over i at man med meget tynde begrundelse brugte bioenergetiske øvelser som direkte voldte stor fysisk smerte. Det blev camoufleret som en øvelse i at „få kontakt med egne erfaringer om underkastelse under autoriteter“.

Jeg satte grænsen meget omgående idet jeg helt enkelt afviste at deltage. Det interessante - og uhyggelige - var, at mange på holdet udfoldede ret energiske bestræbelser for også at få mig ind i torturøvelsen - for nu havde de jo selv underkastet sig. Man kan tænke på de gamle amerikanske forsøg med at lade forsøgspersoner give andre elektriske stød.

Jeg kunne ikke senere se tegn på at de var blevet bedre til at sætte grænser over for gurun. Snarere at de som andre torturofre helt havde underkastet sig.

År efter bad jeg selv om gestaltpsykologisk assistance til at komme over de sår jeg havde fra de bioenergetiske over-drivelser. Kom godt igennem. Og kunne senere med godt udbytte deltage i videregående kurser hos den gamle plage-mester. Jeg kunne nu se ham for hvad han var - og ikke var.

For en ordens skyld skal det kraftigt understreges at denne øvelse og denne pædagogik ikke var typisk for disse kurser som helhed. Men var udtryk for enkeltpersoners misbrug af deres egen magtposition. Netop i de gode gestaltpsykologiske kursusmiljøer findes nogle af de mest gennemarbejdede og emotionelt åbne og inspirerende vækstmiljøer med vidtstrakt respekt for deltageres behov og grænser.

Men jeg nævner det fordi det privat organiserede gør situationen meget svær for kursusedtagere, som udsættes for urimelig behandling. Derfor så jeg gerne sådanne arbejdsformer i offentligt uddannelsesregi, så der var en rimelig kvalitetsstandard. Således at personligt misbrug blev standset af kolleger hhv. ledelsen af skolen.

Gestaltpsykologiske kursusmiljøer kan være yderst kompetente mht. at skabe følelsesmæssig og social udvikling hos deltagerne. Men kan tillige være præget af en ret ekstrem afvisning af, at beskæftige sig med deltageres viden og intellektuelle tankeliv i det hele taget. For slet ikke at tale om, at de kan være helt afvisende over for at tage stilling til substansen af deltageres arbejde, arbejdssituation og arbejdsvilkår samt samfundsmæssige placering.

Nogle af de samme „erkendelsesafkald“ gælder for den systemiske tradition, som er opstået omkring familiebehandling men har selvstændiggjort sig som en praktisk psykologisk konsulentviden. Går man til systemiske kursusmiljøer møder man en række intellektuelt særdeles inspirerende udviklingsstrategier. Men samtidig ofte en overraskende emotionel fattigdom. Der appelleres til „det sproglige og intellektuelle menneske“. Krop og følelser overses og udgrænser. Lærermestrene her er opmærksomme på hvorledes de i deres sproglige interventioner skaber forandring og udvikling. Men kan samtidigt overse, ignorere deres egne kropslige og følelsesmæssige signalføring. Hvilket i nogle tilfælde kan give effekter helt modsat det tilsigtede og mystificere uerfarne kursusedtagere. Her dukker „gurukomplekset“ op igen. Det er tankevækkende, at skolemiljøer med bogligt uddannede lærere opfatter gestaltpsykologiske arbejdsformer som truende men systemiske arbejdsformer som umiddelbart fornuftige.

Når de to traditioner er bedst supplerer de hinanden fremragende. Især hvis man også inddrager kroppsykologiske arbejdsformer, der gør det muligt for deltagerne at tage hul på deres egen konkrete fysik og selvfremstilling og komme godt igennem øvelsen.

Jeg berører her i et hurtigt rids præcist de former for personlig og social ekspertise, som mange af vor tids lærere og undervisere i den grad mangler. Og i hvert fald sjældent har erhvervet som led i deres læreruddannelse. Det er disse former for pædagogisk dannelse og know how, som danske læreruddannelser og efteruddannelser

især skulle samle sig om at få integreret. Men den aktuelle fokusering ligger tværtimod ensidigt på en forstærkelse af den bogligt-faglige side af undervisningen.

4. Vækst, modning og tålmodighed

Hver ting har sin tid og opstarten er vigtigst

Der ligger i ældre leveregler og ordsprog en mængde erfaringer som bl.a. kommer fra bondesamfundet. Værdier som senere oprørske generationer har smidt ud - og måske nu må genopdage.

Også i pædagogik er der særligt følsomme perioder hvor noget kan gøres. Og andre perioder hvor noget skal gøres. Ting, som ikke fungerer hvis man vælger det forkert tidspunkt.

Hvis man som underviser ønsker at skifte kurs mht. sin pædagogik er det rigtige tidspunkt første øjeblik man møder det næste nye undervisningshold.

I dette tidlige øjeblikks møde er begge parter villige til at indstille sig på den anden modpart. Der er en parathed for ændring til stede. Alle ved at lærere ikke er ens og at deltagerne må tilpasse sig i et rimeligt omfang. Når først denne gensidige følen-sig-frem er afsluttet - og det går hurtigt - kan normerne for samværet ligge fast og være vanskelige at ændre.

Det kan f.eks. være at man vil indføre gruppearbejde, eller projektarbejde, eller tværtimod levere bedre, mere koncentrerede og velforberedte faglige oplæg. Det kan være at man ønsker at få deltagerne til at forholde sig mere til hinanden. Til at give feedback til læreren osv. Tiden til at sætte det i gang er de aller første timer.

Noget andet der bedst kan gøres fra starten er at gøre holdet trygt mht. lærerens faglige og pædagogiske kompetence. Deltagerer vil ikke spille deres tid på dårlige lærere. De vil helst med det samme mærke så meget til lærerens ekspertise, at de ikke behøver at spekulere på om de vil få ordentlig faglig „næring“ - viden og inspiration. Lærerens kunst er derfor her i de første timer at give smagsprøver på sin dygtighed uden at overvælde deltagerne.

Derefter kan man gå videre med øvelser hvor deltagerne lærer hinanden at kende: Lærer hinandens navne udenad, får præsenteret sig i kort form for hinanden, får talt dybere sammen i mindre grupper ell. lign. Vigtigt er det, at der er klar struktur på så der ikke er grund til at tro, at læreren bare skal have tiden til at gå. Og læreren går rundt i grupperne og giver folk lejlighed til at få et nærmere indtryk. Også dette skal gøres tidligt.

Ideelt tager læreren også tidligt fat på at få en individuel samtale med hver enkelt elev, kursist eller studerende. Det gøres ikke særlig ofte - for hvad med de andre imedens? Men tør man - og kan man finde tiden til at give de andre selvinstruerende opgaver - får man fra starten et kendskab til den enkelte som dels lægger et grundlag for den videre kontakt. Og som også sender et afgørende vigtigt budskab: Jeg, læreren, respekterer dig, eleven, så meget at jeg vil give dig min udelte koncentration i nogen tid. Give dig mulighed for at præsentere dig. Og fortælle mig om hvad jeg som lærer skal være opmærksom på i forhold til dig i dette fag, dette kursusforløb. Derved signalerer læreren også en villighed til - og et mod til - at gå i nærkontakt med den enkelte deltager. Eleverne ved fra dette øjeblik, at læreren har tanker om dem som individer - ikke blot som bevægelige hoveder i en klasse.

Og herefter øvelser som den førnævnte med at kortlægge hvad der gerne må eller helst ikke skal - ske. Så har man startet et hold godt op.

Vanskeligheden består primært i at skabe en troværdighed og accept hos deltagerne mht. denne afbalancering af det fagligt-indholdsmæssige i undervisningen og det pædagogiske og sociale. Denne troværdighed opstår ikke af sig selv. Læreren må iværksætte strukturerede diskussioner, små gruppearbejder mv. for at få afklaret hvad meningen med det er og hvordan deltagerne ser på en sådan opstart. Kursets, undervisningens indhold må ikke fortone sig til fordel for pædagogiske „julelege“.

Der er mange pædagogiske „håndværkerværktøjer“, som på den måde hører til på et bestemt tidspunkt: Man skal ikke gå konfronterende til enkelte deltagere før man har demonstreret sin egen evne til at lytte og vise omsorg. Men hvis man ikke - efter den tidlige tryghed er opnået - tør gå til dem, forhindrer man dem i at vokse. Vander man kimplanter med en haveslange spules de op af jorden og dør! Men vander man ikke de større planter kraftigt får de ikke vand nok. Ofte er rækkefølgen af de ting man gør afgørende vigtig. Banalt, ja. Men i betydningen fundamentalt.

Og der er ting, som det helt enkelt er umuligt at ændre før man kommer til det næste undervisningshold. For eksempel hvis man på dramatisk måde mister deltagerens tillid. Det er ikke sikkert tillidsforholdet kan genoprettes. Erfaringer, som tæt modsvarer have- og landbrugserfaringer. Sår man på et forkert tidspunkt, vander man for lidt eller for meget kommer der ikke noget op. Næste chance er næste forår.

Tempo, tålmodighed og tilfredshed

Inden for undervisningssektoren har der i de senere årtier været en mangedobling af ambitionsniveauerne - vi er alle omgivet af målsætninger, som alle ved ikke kan nås. Hvis ikke der er en meget klar forstå-

else af dem som utopiske visioner - som en fjern retningsangivelse - kan man som underviser blive ret frustreret. Mange undervisere er meget frustrerede over at de ikke når længere end de når. Og frustrerede undervisere skaber frustrationer omkring sig hos deltagerne. Måske uden at lægge mærke til hvor de kommer fra. Derefter kan man så beklage de vrangvillige deltagere?

Men man kan ikke kommandere med vækstprocesser: Det nytter ikke noget. Man kan give optimale vilkår for vækst - men derefter er det igen indre forhold i planten, der bestemmer væksthastigheden. Vækst og modning er gode billeder på disse indre processer.

Hvornår er det, der sker, en „normal“ læreproces, som kan støttes og fremskyndes ad pædagogisk vej og hvornår er det en vækstproces, der kører på personlighedens egne indre betingelser. Tænker vi på lærerens egen pædagogiske dygtighed, kan nogle pædagogiske kompetencer udvikles ved at man sætter sig ned og lærer det, træner det osv. Andre kompetencer støder ind i ens egen dybere personlighed. Her har man brug for tid til en indre bearbejdning af de nye udviklingsimpulser. Man har måske svært ved at „se“ sig selv i en ny arbejdsform - f.eks. som „økologisk underviser“. Her er der en grænse for hvor hurtigt denne indre proces kan accelereres.

Det samme gælder deltagerne. Den økologiske pædagogik er også en indfaldsvinkel til at lade deltagere følge deres eget indlærings- og udviklingstempo. Men samtidigt følge dem nøje uden blot at acceptere at de går i stå i deres lærings- og udviklingsforløb.

Når jeg ind i mellem i hastig rækkefølge har ensartede undervisningsopgaver kan jeg tydeligt se effekten af min egen utålmodighed. Jager jeg med folk går de i baglås. Er jeg for tålmodig kommer de ikke i gang.

Det ligger tæt på banaliteter. Men det er det langt fra i den virkelige pædagogiske proces. Her kæmper undervisere meget ofte hårde kampe med deres egen indre utålmodighed. Flere forhold gør det til en særlig risiko:

Man har glemt hvor svært det oprindeligt var også for en selv. Man har glemt, at der siden den tidlige tilegnelse har været årelange forløb, hvor man som lærer er blevet stadigt dygtigere medens holdene måske starter på nogenlunde samme niveau. Og man har måske mistet interessen for overhovedet at formidle basisviden og vil hurtigst muligt - alt for hurtigt - derhen hvor det bliver spændende for læreren selv. Det er meget mærkbart i boglige skolefag at læreren ofte har vældig travlt med at komme hen til det „spændende“, det „morsomme“. Og det er næsten altid det intellektuelt meget krævende.

Vækst kan betyde noget kvantitativt: Deltageren øger sin viden og bliver gradvist klogere. Modning derimod

antyder at der sker en kvalitativ forandring - deltageren kan nu noget helt nyt, noget andet: Før sad hun på bagerste række og småmumlede med de nærmeste. Nu står hun foran hele holdet og fortæller om en ekskursion: Bleg og med rysten-de stemme, men hun står der.

Tilsammen dækker de to begreber væsentlige sider af „udvikling“. Så det kan være at man skal tænke i disse begreber når man underviser. Giv tingene tid. Skærpe sit eget blik for de små, men sigende, forandringer og fremskridt.

Selv om jeg instruerer mine øvelser omhyggeligt kommer nogle grupper tilbage og fortæller at de ikke har fulgt instruktionerne. Jeg komplimenterer dem så og siger, at det, at man er klar over at man ikke har fulgt reglerne, er det første vigtige skridt til at overveje tage reglerne alvorligt. Så kan man siden beslutte om man næste gang vil bruge dem. Denne selvopmærksomhed mht det man gør er det første afgørende skridt.

Disse små forandringer kan lignedes med de første kimblade: De er tydelige hvis man ser godt efter. Og de er tillige meget skrøbelige. De tåler hverken for lidt eller for meget sol, vand eller gødning. Og endelig: Kimbladene ser anderledes ud end den færdige plante. Som økopædagogisk lærer skal man være specielt opmærksom på kimformerne for bestemte nye læreprocesser. og det er ikke sikkert at de første tegn på „rigtig“ læring ligner den senere og mere færdige kompetenceform.

Igen har jeg en sjov fornemmelse af at have set sådanne ræsonnementer før: I meget gamle pædagogiske artikler og lærebogskapitler. Dengang brugte man metaforer fra naturen og landbruget. Billeder alle kendte fra deres hverdag.

Det kan man ikke gå ud fra i dag. Medens jeg skriver tænker jeg på mine mange erfaringer som energisk havemand gennem en årrække. Men mange har aldrig haft en have. De har ikke erfaret disse økologiske pointer selv.

I økopædagogik tænker man på langt sigt
Væsentlige læringsforløb tager år. Ofte en årrække. For eksempel når lærere skal tilegne sig de grundlæggende arbejdsformer i kollegial supervision - da tager det minimum 1-2 år før de er så stabile at de kan bruges til noget, at de kan tåle en belastning. Mange projekter er langt kortere og deltagerne må så prøve at få mest muligt ud af forløbet uden egl. at nå frem til at beherske „værktøjet“ selv. De vil derfor fortsat være afhængige af udefra kommende konsulentassistance.

Efterhånden som jeg i mit konsulentarbejde fik så lange erfaringsforløb, at jeg med sikkerhed vidste hvor lang tid et bestemt læringsforløb kræver, blev jeg ubehageligt overrasket ved at opdage, at kun meget få lærere og skoleledere tænker i præcise planer for udvikling af kompetencer i mere end et 4-5 måneders perspektiv. Højst et år. Og med et „år“ menes et normalskoleår på 8-9 måneder. Når jeg har fortalt om hvad der kunne gøres i År 1, År 2 og År 3 - er folk blevet fjerne i blikket. „Lad os nu først komme i gang.. så kan vi se..“

For elever, kursister og studerende har vi læseplaner, der strukturerer faglige undervisningsforløb over mange år.

Men når lærere og skoleledere skal videreudanne sig - og især hvad angår pædagogisk fornyelse - er tidsperspektivet alt for kort. Resultatet er, at man kun kan nå frem til ret begrænsede og ret ustabile forandringer.

Men husdyravl og have dyrkning og landbrug kræver flerårs perspektiver. Fremavl af sunde husdyr tager adskillige dyregenerationer. Skabelse af en have på flad mark kræver 10-15 år. Og et sundt sædskifte går også over en årrække. For slet ikke at tænke på forstfolks tidsperspektiv.

Økopædagogisk skoleudvikling er en skoleudvikling, hvor man tænker præcist og konkret - men på meget langt sigt. Og hvor man er i stand til at fastholde en målrettet koncentration om udviklingsprocesser over 3-4 år. Med et citat fra Ingerslev & Doling s. 130: „... langsom udvikling over en lang tidsperiode giver større udbytte end drastiske ændringer over en kort tidsperiode“.

Arbejder man gennemtænkt og målrettet er det mit skøn, at det på 5 år vil være muligt at nå frem til en væsentlig fornyelse af et lærerkollegiums pædagogiske praksis i hverdagen. Ikke på kortere tid. Og mere tid behøves ikke. Men jeg har endnu ikke set et projekt hvor en målrettet opkvalificering af lærernes pædagogiske kompetence blev fastholdt over så lang tid. Jeg siger ikke, at ingen har gjort det. Personligt har jeg blot ikke set det. Men ved, at det er muligt.

Og naturligvis: Det koster. Men de midler man smider ud af vinduet over f.eks. 10 år til mere eller mindre fejlslagne og tilfældige „forsøg“, „pædagogiske underholdningsdage“, „internater“ o.l. kan også løbe op i anselige beløb.

5. Økologisk motivationstænkning

Inkompetence giver holdningslammelse

En populær (rationalistisk) pædagogisk fejlforståelse går ud på, at bare man tilstrækkeligt stædigt kritiserer folks holdninger og opfordrer dem til at gøre noget andet, ja så gør de det også. Den stiltiende forudsætning er, at de jo godt kan. Men det er psykologisk naivt. Folk gør det, de kan finde ud af at gøre med de kompetencer de har. De bruger de kompetencer, som de har, når de handler. De kan ikke andet.

Hvis man skal kunne gøre noget andet skal man først tilegne sig nye kompetencer. Det vil sige, at vejledning, undervisning og udvikling af sociale, personlige og handlingsmæssige kompetencer kan være langt vigtigere end moralske opfordringer til at „lære“.

En sådan mere dialektisk forståelse af forholdet mellem at kunne og at ville kan befri underviseren for en unødvendig moralisme på deltagerens bekostning. Det „økologiske“ i denne motivationstænkning ligger i en forståelse af hvad der er forudsætninger for overgangen mellem vækst og modning. Før planten sætter blomst må den være stærk nok til at bære blomsterkronen.

Væksten i kompetence, i dygtighed, er en forudsætning for at kunne ville handle anderledes. Når de nødvendige basiskompetencer er udviklet er den moralske voksen-til-voksen opfordring til ansvarlighed osv. relevant. Men ikke før.

Lærerens myndighed vokser ud af dygtighed

Autoritet betyder også at være kompetent og følsomt nærværende. Lærerens „myndighed“ kan derfor være en professionel, erfaringsbettinget viden om, hvad deltagerer skal besidde af ressourcer før de kan tackle bestemte opgaver med godt resultat.

„Myndighed“ betyder at læreren tør gøre det helt klart for deltagerne, at læreren selv har denne viden og hvori den består. At man kan tydeliggøre, hvad det er de skal kunne. Og kan sætte sin energi, gennemslagskraft og kontaktevne bag igangsætningen af de nødvendige læreprocesser.

Der er ikke tale om autoritær undertrykkelse af deltagerne. Der er tale om overbevisende synliggørelse af den særlige form for sagkyndighed som læreren har. Og som deltagerne ikke har. Der er tale om at skabe et pædagogisk klima hvor deltagerne får mulighed for at vælge at

have tillid til at læreren ved hvad hun eller han sætter i gang. Og er villige til at gå i gang med læreprocesser selv om de ikke helt kan se hvor de ender.

Hvis dette køres af læreren som en lukket proces uden forklaringer eller dialog bliver det svært at skelne fra autoritær dominans. Selv om det kan sættes i værk uden for mange forklaringer skal man siden eftervurdere det pædagogiske forløb og opklare spekulationer om hensigten med f.eks. at sætte holdet i gang med en social øvelse.

Men når det er gjort må læreren stole på sig selv og tage et professionelt ansvar på sig for at få sat de nødvendige læreprocesser i gang. En demokratisk myndighed hos læreren giver deltagerne tryghed til at kaste sig ud i vidtrækkende kompetenceudvikling. Utydelighed, selvsikkerhed og inkompetence hos læreren gør deltagerne sikkerhedsfixerede og defensive.

Forskellen mellem den myndige lærer og gurun er afgørende vigtig. Guruen skaber mystifikation og kræver personlig underkastelse. Guruen sætter mobningsprocesser i gang mellem deltagerne for at bringe kritiske deltagere til tavshed og tilpasning. Guruen gør det til en prestigesag at få deltagerne til at makke ret.

Hvis deltagerne ikke vil være med er det ofte fordi de ikke har tillid til lærerens kompetence, er uenig med målet for undervisningen, eller kun er tilstede på skrømt.

Temaet om den myndige lærer er gennemanalyseret i T-15: „Personlig gennemslagskraft i undervisningen må afbalanceres med social kontaktevne“.

Læring, udvikling og undervisning kræver næring

„Næring“, energi, humør, lyst til at medvirke - kan skabes på en række forskellige måder. Hvis en undervisningssituation er flad og ligegyldig er det noget af det første man kan spørge sig selv: „Hvad har deltagerne egl. fået af næring?“ og „har jeg tænkt på min egen „næringstilstand“, energitilstand? Har jeg givet mig selv noget, har jeg bedt andre give mig noget jeg kan bruge som næring, inspiration, energi?“ Den fysiske ramme er en del af den næring, som arrangørerne giver til - eller tager fra - deltagerne.

Når jeg ser tilbage over de af mine egne kurser, der mislykkes, er der altid klare tegn på manglende næring til kursisterne. Eller - for den sags skyld - til mig.

For nogen tid siden afholdt jeg på et lækkert kursussted et animeret foredrag for en gruppe skoleledere. Stedet var opulent, kvaliteten af rummet excellent, gyldent sollys

ind ad vinduerne. Jeg var ikke specielt velforberedt, men blev så opmuntret, da jeg kom ind i rummet, at jeg med stigende humør og entusiasme kastede mig ud i stoffet. Deltagerne blev så begejstrede, at de på stedet hyrede mig til at gentage successen med en masse lærere.

Stedet næste gang var et tredierangs utiltalende tilfældigt, rodet koldt og grimt lokale. Dårlige pladsforhold til deltagerne, elendige skrivemuligheder for mig. En akustik, som jeg fik ondt i halsen af efter en halv time. Det var så grelt, at lærerne da de trådte ind øjeblikkeligt gav klare signaler om at de følte sig dårligt behandlet. Det var nedværdigende. Jeg havde svært ved at styre min harme over denne forskels-behandling. Jeg var så gal i hovedet at jeg var ved at sprække. Det gav ikke nogen gode emotionelle signaler til deltagerne. Min mimik var forkrampet og uigennemskuelig. Mit tonefald fladt .

Seancen gik ikke særligt godt. Jeg er ganske ofte ude for at lærerforsamlinger udsættes for de mest utiltalende, ja uanstændige lokaleforhold, når de er „trommet sammen“ for at høre „konsulenten“.

Men i al retfærdighed: Jeg har også mødt skoleledere under elendige miljøforhold. Og lærere under luksuøse forhold. Rammen giver en væsentlig impuls til seancen med mindre der er tale om ekstraordinære motivationsforhold.

„Næringen“ i forbindelse med undervisningen er:

- * Lærerens personlige, følelsesmæssige og sociale væremåde.
- * Kvaliteten af det faglige kursus/undervisningsindhold.
- * Lærerens trænedede pædagogiske opmærksomhed på læreprocessernes „kimformer“ og nænsomme vejledning.
- * „Biotopen“, være- og lærestedet. Det fysiske og æstetiske.
- * Deltagernes behandling af hinanden: Ros, trøst, hjælp, omsorg, nærvær og opmærksom gensidig anerkendelse af forskelligartethed.
- * Ret og plads til at være tilstede med sin egenart.
- * Deltagernes bevidste støtte til læreren i undervisningen.

Hvad næringen omfatter er ganske enkelt. Og kan komplet mangle i

mange undervisnings- og kursusforløb.

6. Opbygning af personlige kompetencer og ressourcer

Hensigten med dette kapitel er at argumentere for „kompetence“ som et konstruktivt, fremadrettet og handlingsorienteret begreb for deltagernes kunnen.

Det bevidste pædagogiske arbejde med deltagernes intel-lektuelle, handlingsmæssige, personlige og sociale ressourcer er netop et hovedsigte for økologisk pædagogik. Fordi økopædagogik modsat rationalistisk pædagogik er helhedsorienteret.

I den økologiske pædagogik fokuserer læreren på forholdet mellem opdagelse og opbygning af deltagernes nye ressourcer, nye kompetencer.

Erfaringer, viden og holdninger er slidte pædagogiske begreber. De ord læreren vælger at bruge om deltagernes ressourcer er ikke ligegyldige. De har uudsagte bibetydninger, som kan være hæmmende eller fremmede for den pædagogiske kreativitet.

Vælger man at samle sin forståelse af deltagererne om deres erfaringer, viden og holdninger risikerer man umærkeligt at lægge op til en orientering mod fortiden og en orientering mod noget statisk og mod nogle motivationsbegrænsninger.

Det har ellers været meget respektable begreber i årtiers pædagogiske debat.

Men der er det problem med deltageres „erfaringer“ at tiden let bliver brugt på lange diskussioner af deltagernes problematiske rekonstruktioner og tolkninger af fortidige begivenheder og begrænsninger i deres liv. Og at de mister humøret til at gå i gang med fremtiden snarere end at få lyst og mod på noget nyt.

Det er egl. kun hvis deltagerne ud fra deres erfaringer har konkluderet at de er uværdige og intet kan lære og at denne grundholdning effektivt blokerer for læring, at man nød-vendigvis må gå ind i deres „fortidsrum“. Og det vil blive dybt personlige forhold, som må fremdrages før den enkelte kan få opløst fortidsknuder og få lyst til at gå i gang med mulighederne. Med mindre læreren er

personlighedspsy-kologisk kompetent og med mindre deltagerne er indstillet på nærgående udviklingsprocesser skal man undgå „erfaringsfixering“.

En pædagogik, der retter sig mod deltagerens viden, alene eller overvejende, kommer i realiteten meget let til at rettes mod deltagerens u-videnhed, fordi læreren altid ved meget mere og fordi denne kontrast er meget tydelig for alle i undervisningslokalet når læreren åbner munden lige meget hvor „forstående“ læreren prøver at være. Viden er vigtig, men viden giver sjældent i sig selv forandring af deltagerens livssituation.

Endelig kan en pædagogik, der gør meget ud af at fremdrage deltagerens holdninger let komme til at køre fast i ørkesløse konfliktprægede holdningsdiskussioner, hvor risikoen er, at der i realiteten ikke kommer noget nyt frem, som kan give den enkelte deltager impuls til at udvikle sine ressourcer.

Disse tre kritiske bemærkninger skal ikke overforstås. Jeg er helt klar over betydningen af at arbejde med deltagerens erfaringer, viden og holdninger. Men vil også påpege at det er nærliggende at undervisningen bliver fortidsorienteret, statisk diskuterende og fastholder deltagerne i hver deres faste overbevisninger.

Det er vigtigt at give dem nye udfoldelsesmuligheder, som i praksis kan bruges til at forandre deres livssituation med.

„Kompetence“ som økopædagogisk centralbegreb

Den vigtigste ressource i deltagerens forandring af deres livssituation, i deres bestræbelse for at blive herre over deres liv, er det deltagerne kan!

Kan gøre! Kan udrette! Praktisk, personlig, intellektuelt eller socialt. Praktisk i betydningen alle mulige former for arbejde, virksomhed, aktivitet, som frembringer noget, der ikke var der før. Personligt i betydningen noget man kan gøre med sig selv - f.eks. lære noget nyt - eller kan udtrykke over for andre - f.eks. formulere, vise, sine følelser. Og socialt i betydningen opdage hvad der sker mellem en selv og andre, mærke hvordan ens egen væremåde virker ind på kontakten, og i betydningen handling ind i sociale situationer på en måde, der ændrer dem - f.eks. kunne stifte fred mellem to andre deltagere.

„Kompetence“ er ikke alt det, deltagerne kan. Jeg skelner mellem „biologiske egenskaber“ og „psykologiske kompetencer“. De sidste er under viljens bestemmelse. De første ikke. Det, at kunne høre er ganske vist noget organismen er i stand til. Men er ikke en personlig kompetence idet en hørende person ikke kan beslutte sig til ikke at høre. Det at høre er en biologisk tilstand, en biologisk

kapa-citet. Ligesom den indre muskeltonus osv.

Man kan imidlertid beslutte sig til „ikke at høre efter“. Eller man kan anstrenge sig for at „høre efter noget bestemt“ - f.eks. når man lytter til et fremmed sprog man er ved at lære. - Eller sætte propper i ørerne. Dette er kompetencer i pædagogisk forstand.

Neurotiske kontaktforstyrrelser eller psykotiske tilstande forstås således heller ikke som „kompetencer“ fordi de er uden for jeg´ets bevidste kontrol.

Hvad så med personlighedstræk? Heller ikke personlighedstræk er i denne pædagogiske sammenhæng at forstå som „kompetencer“. For personen kan ikke lade være med at være som man er.

Der hvor kompetencen begynder er hvis personen magter at tage fat i egen „spontane“ personlige reaktion, forholde sig til den eller bevidst lade være at forholde sig til den.

En skuespiller, derimod har kompetencer, som indebærer at de er i stand til at fremtræde som om de besad en række personlighedstræk som ikke hører til deres egen personlighed. Som de konstruerer syntetisk. Eller kan de? Er det sådan at også skuespillere kun overbevisende kan spille roller, der rent faktisk overlapper med væsentlige elementer i dem selv?

Så hvorvidt en egenskab er en kompetence i pædagogisk forstand er ikke alene et spørgsmål om hvorvidt deltagerne „kan“ noget. Det afgørende spørgsmål er nok så meget: Kan de bestemme sig til at lade være!

Når jeg går ind i disse distinktioner er det for at afsøge det forandringsrum lærer og deltagere kan røre ved, gøre noget ved, forholde sig til.

Jeg foreslår altså her et skift i perspektiv fra hvilke erfaringer, viden og holdninger m.v. som deltagererne ikke har og over til en interesse for hvad de kan gøre, udrette, opnå med deres ressourcer. Det kan lyde som en mindre sproglig forskel men er i realiteten et pædagogisk vandskel af vidtrækkende betydning. Det indebærer at man som lærer fokuserer primært på en direkte udvikling og opøvelse af deltagernes kompetence til at klare sig selv videre.

Når man som lærer spørger til hvad deltagerne kan - og vel at mærke holder fokus her - så henvender man sig til deltagerne som mennesker, som mestrer deres liv på en bestemt måde. Det kan være de en gang vil mestre deres liv på en anden måde. Men lige nu kan de en masse ting - styre, strukturere, fastholde og forandre situationen omkring sig

på nogle bestemte måder ved hjælp af deres reelle kompetencer.

I stedet for at spørge til „hvorfor“ spørger man „hvad“ og især „hvordan“. Og man spørger til i hvilken kontekst, det giver mening og værdi for deltagerne.

Hvis denne indfaldsvinkel misforstås kan pædagogikken ende i et meningsløst træningspræget ræs efter at opbygge tekniske kompetencer uden forbindelse til deltagerens erfaringer, holdninger og viden og forhold til andre mennesker.

I kompetencer er der elementer af erfaringer, viden, sprog, meninger, holdninger. Men det er de ind- og udadrettede viljesbestemte handlingselementer og opmærksomhedsformer, som er definerende.

Hvad magter deltageren at lægge mærke til hos sig selv, i sine egne indre processer og reaktioner, hvordan gør deltageren dette, hvad siger deltageren til sig selv, hvordan styrer deltageren sin egen indre koncentration og hvordan udtrykker deltageren sig sprogligt og non-verbalt til andre.

Og ligeledes - hvad kan deltageren på diverse praktiske og sociale felter lige nu og her. Det, der er økopædagogisk interessant det er 1) hvilke ressourcer vi har tilstede på holdet og 2) hvilke ressourcer vi kan udvikle.

Over en årrække har jeg opfundet og forfinet en særlig øvelse, som handler om lærerens forhold til vanskelige og særligt energikrævende elever, kursister, studerende eller kolleger hhv. ledere.

Vejen gennem øvelsen går over en analyse af den anden persons kompetencer. Ikke forstået som særligt „positive“ hhv. „negative“ kompetencer - blot som „kompetencer“ slet og ret.

For eksempel kan en kursist „holde munden lukket“ over for læreren. Hun svarer ikke. Hun deltager kun når hun selv vil. Men kan i øvrigt så udmærket snakke når det passer hende. Hun har den særlige kompetence at hun helt selv bestemmer over hvornår hun siger noget og hvornår ikke. Mange kursister vil ikke magte en sådan grad af selvkontrol. Om hun bruger den kompetence konstruktivt er et andet spørgsmål. Men at hun besidder den er ubetvivleligt.

Mine erfaringer fra øvelsen over fem år og forskellige sektorer i uddannelsessystemet er, at lærere har meget svært ved at give præcise bud på hvilke kompetencer en elev egl. har. Hvorimod der ingen ende er på deres udpegninger af hvilke kompetencer samme elev ikke har

- ud over det snævert faglige.

Men hvis ikke de kan præcisere elevens kompetenceregister. Hvordan kan de så tilrettelægge undervisning og vejledning af eleven således, at de møder eleven i det rigtige punkt: Grænsefladen mellem elevens kompetence og elevens inkompetence.

Denne særlige form for professionel pædagogisk inkompetence - altså ikke at kunne pinpointe elevernes reelle kompetencer må afspejle meget alvorlige svigt i psykologiundervisningen i læreruddannelserne.

I en anden øvelse om „tilegnelseskompetencer“ beder jeg lærere udpege hvilke „før-faglige men fagspecifikke“ tilegnelseskompetencer eleverne skal besidde for at kunne komme i gang med en faglig læreproces. Resultatet er her lige så negativt.

Se evt. T-9: „Elevansvarlighed forudsætter tilegnelseskompetencer“.

Lærerne er uddannet til at være fagorienterede og orienteret mod bestemte pædagogiske arbejdsmønstre. De er ikke uddannet til at forholde sig præcist til læreprocesser og til elevernes bredere personlige og sociale kompetencer.

Det er nemmest at være bagklog. Men vi ved trods alt i dag ganske meget om kompetencer, læreprocesser og tilegnelse af fagligt indhold. Det er på tide læreruddannelserne bruger denne viden.

Opdagelse af deltagernes kompetencer

Når voksne kommer til et undervisningsforløb forventer de at komme til at lære noget nyt.

Det første „nye“, der er perspektiver i at tilegne sig, er kompetencen til at få øje på og beskrive og manifestere nogle væsentlige kompetencer, som man allerede har. Og få en anerkendelse fra læreren og fra de andre på holdet for denne præstation. Med „væsentlig“ menes her kompetencer, som er direkte relevante for det undervisningen, kurset, handler om.

Dette er strengt taget noget nyt for mig selv. Min stil som konsulent har snarere været hurtigt at gå i gang med at opbygge nye kompetencer. Jeg har sjældent i praksis brugt tid på en seriøs fremdragelse af deltagerernes væsentlige, aktuelle, kompetencer. Selv om jeg har begreber for det.

Men det kunne være interessant at bede f.eks. en gruppe

lærere afklare hvordan de er i stand til at få deres møder til at forløbe på stort set samme måde hver gang. Netop som en kompetenceopdagelse.

Praktiske øvelser mht. fremdragelse af deltagerernes væsentlige kompetencer kunne indeholde flere elementer:

1) Navngivning. Deltageren skal have tid til at få „blik“ for en bestemt kompetence de selv har og skal give den et navn. For eksempel: Holde mund!

2) Brugsværdi. Deltageren skal give konkrete eksempler på hvordan dette er en brugbar kompetence. Hvad det er deltageren magter at gøre med den. Hvad, der kommer ud af det.

For eksempel kunne en deltager sige: „Jeg er god til at holde mund! Ved at gøre dette kan jeg undgå at spille tid på dumme diskussioner og kan i stedet sidde og tænke på noget, der interesserer mig“.

3) Elementer. Deltageren skal præcisere hvilke bestanddele kompetencen består af. For eksempel „at holde mund“: Jeg kan - når andre vil tale med mig - holde mit ansigt neutralt, munden lukket og så tænker jeg på min mening om dem og lukker ørene for al deres snak. Hvis de taler for længe til mig ser jeg ud af vinduet eller ned i bordet. Kompetencer omfatter grundelementer af selvkontrol, social grænsesætning eller kontaktskabelse, handlen, tænkning, følelse og sprog.

4) Anvendelsesområde. Deltageren skal kortlægge hvor kompetencen især bruges. For eksempel at: „Jeg holder især mund når jeg deltager i undervisning. Hjemme snakker jeg fanden et øre af“.

5) Grænse for anvendelse, udfoldelsesområdet. Hvor holder kompetencen op. Hvor langt rækker den så at sige. For eksempel: „Jeg kan bruge det særlig godt når jeg er sammen med folk jeg ikke kender, er lidt bange for, ikke så godt kan lide. Hvis jeg kender dem kan jeg ikke holde mund længere“.

Med andre ord skal læreren sætte kursisten i situationer hvor denne - også sprogligt - kan finformulere grænsen: „Jeg kan“ - „jeg kan ikke ...“ For det er her: På selve grænsen for kompetencen og dens brug, at udviklingsmuligheden ligger parat.

Og netop ved udad at formulere hvor grænserne går for brugen af kompetencen kan de andre på holdet dels få en dybere forståelse af deltageren og dels give deltageren feedback om hvad de måske også har lagt mærke til om hvornår og hvordan deltageren holder mund. Herved kan deltagere komme i den paradoksale situation at andre påpeger kompetencer de ikke selv har lagt mærke til at de har.

6) Vækstbetingelser. Hvad vil efter personens egen opfattelse være

gode betingelser for videreudvikling af denne kompetence. Måske fordybe den. Måske udvide den i andre retninger. Hvordan tror de selv, at de bedst kan lære mere om denne kompetence. „Hvad er den nærmeste relevante udvidelse af kompetencen“?

7) Hvilende kompetencer. En kompetence kan være latent. Det vil sige at personen for tiden ikke benytter sig af denne handlemulighed, men kan fremdrage den efter indre beslutning.

Jeg kan f.eks. slå en række rytmer på conga tromme. Men i de sidste mange år har jeg kun sjældent brugt denne kompetence. Men jeg kan endnu. Den er så at sige „hvilende“. Nogle gange når jeg hører noget inciterende musik - f.eks. cubansk - slår jeg lige rytmen med et par fingre på et eller andet og fornøjer mig med at konstatere at jeg stadig kan følge med - i det mindste et par minutter. Folk, som kun kender mig fra den mere faglige side bliver overraskede.

8) I-tale-sættelsen af kompetencen. En særlig udfordring er den rent sproglige fortælling om kompetencen. Læreren har her en vigtig opgave i sammen med deltagerne at finde frem til en grad af sproglig konkretisering, der ikke går så langt ned i detaljen at beskrivelsen bliver komplet uoverskuelig. Men som på den anden side heller ikke er så oversigtlig at den bliver uinteressant.

Det økologiske i disse afsnit handler om husholdning. Om at holde hus med sine ressourcer. Og derfor være særdeles opmærksom på hvilke ressourcer man har.

En misforståelse af denne pædagogiske tankegang er, som nævnt, at vi nu kun skal se på snævre tekniske handlefærdigheder. Kompetencer omfatter mange elementer. Men det centrale er anvendelsen. Det er i den viljesbestemte brug at elementerne går fra at være statiske egenskaber hos personen til at være dynamiske træk, hvormed deltageren fastholder eller forandrer sin verden.

Det bæredygtige undervisningshold

Økopædagogik handler bl.a. om „bæredygtighed“. Hvordan kan læreren kvalificere undervisningsholdet, så deltagerne et langt stykke kan klare sig selv.

Tidligere (T-2) har jeg gennemanalyseret vilkårene for at gøre en gruppe elever selvberende. Det var en foregribelse af en økopædagogisk tankegang. Det morsomme er, at jeg af nogle lærere blev spurgt: „Mener du ikke selvstyrende Sten?“ Og jeg svarede: „Nej, selvberende“ men uden dengang at kunne begrunde det nøjere. Det var en intuitiv foregribelse, jeg vidste med mig selv at det var den rigtige

formulering.

Det bæredygtige undervisningshold kan f.eks. skaffe næring til deres eget arbejde. Deltagerne kan give følelsesmæssige opmuntringer, social kontakt og intellektuelle udfordringer til hinanden.

Det bæredygtige undervisningshold er omsorgsfuldt over for læreren. Deltagerne forstår hvor udsat en position læreren har. Hvor meget læreren giver og giver. De forstår, at læreren også selv har behov for at tanke op - ikke bare med hviletid, løn og yderligere faglig uddannelse. Men behov for at tanke op på det menneskelige plan - få ikke bare ros fra deltagerne, men menneskelig anerkendelse, kontakt, forståelse, nærvær og opmærksomhed på hvordan læreren har det.

Grundtanken her er at de giver sig selv og læreren optimale arbejdsforhold i forbindelse med det nødvendige samvær. Nødvendigt fordi de ikke kan gennemføre deres lærings- og udviklingsprojekter uden lærerens medvirken. Og de i øvrigt har lyst til at være sammen med læreren, som repræsenterer noget andet og på nogle punkter „mere“ end dem selv.

Det bæredygtige undervisningshold erkender, at også læreren har brug for næring i undervisningssituationen for at kunne give dem sin optimale inspiration, energi, faglighed og pædagogiske og personlige nærvær.

Den afbalancerede økopædagogiske praksiskultur
Forskellige pædagogiske praksiskulturer skaber forskellige typer kompetence.

Viden i faglig forstand skabes ikke gennem følelesorienterede omsorgspædagogiske forløb. Handlefærdigheder skabes ikke gennem faglig-videnscentreret undervisning. Kritisk-dialogformåen skabes ikke gennem træningspædagogik osv.

Der er en en-til-en korrespondance mellem den psykologiske grundform for kompetence, man ønsker at udvikle, og den pædagogiske praksiskultur der frembringer den.

Der er mange forskellige pædagogiske praksiskulturer. Nogle af de vigtigste er:

- * Faglig-videnscentreret pædagogik.
- * Forelæsnings- og tutorpædagogik.
- * Kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik.
- * Projektpædagogik.
- * Træningspædagogik.
- * Omsorgsbetonet udviklingspædagogik.
- * Kreativitetspædagogik.

Dette er en pædagogisk tese med meget vidtrækkende konsekvenser idet det indebærer en omfattende problematisering af en af de helligste køer i det danske offentlige uddannelsessystem: Metodefriheden.

Tesen vil blive nøjere forklaret og begrundet i det følgende temahæfte T-19: „De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament“. Den er for omfattende til at inddrage her.

Men for økopædagogikken betyder det, at læreren giver afkald på metodefrihed i traditionel betydning. I stedet træder en resultatorienteret professionalisme. En varm og menneskevenlig professionalisme. Men en bevidst professionalisme som indebærer, at læreren ved meget præcist hvilke pædagogiske redskaber der skal bruges ved opbygningen af bestemte kompetencer.

I stedet for en vilkårlig selvbestemmelse træder det bæredygtige undervisningsrum hvor værdierne for læreren ikke ligger i selve dette „at bestemme“ men i glæden ved at se deltagernes kompetence vokse og deltagerne bruge dem og udvikle sig.

Metodefriheden var en vigtig kampstrategi i den opvoksende lærerstands kamp for at gøre skolen til en organisation med et vist indre frirum i forhold til et omgivende bornert klassesamfund. Dette samfund eksisterer ikke længere. Ofte er vilkårene ude i samfundets friere end i skolerne. Og „metodefriheden“ kommer til at stå for skolens konservatisme og uforanderlighed. Hvorved den mht. dokumentation af en professionel kompetence sakker længere og længere bagud for samfundet.

Svarene på hvorledes den økopædagogiske lærer sammen med deltagene skaber vækstvilkår for de ønskede kompetencer ligger med andre ord i en opgivelse af lærerens autokratiske selvbestemmelse og i en professionel afbalanceret brug af forskellige pædagogiske praksiskulturer.

7. Grænser for kompetenceudvikling

Økopædagogikken engagerer de neurotiske kontaktforstyrrelser
Med udtrykket „neurotisk kontaktforstyrrelse“ sigtes til den situation, at en person i sit hidtidige livsløb kan være blevet overbelastet på bestemte punkter. Og at reaktionen er en mere eller mindre omfattende sårbarhed, en sårbarhed, som er påfaldende dybtgående. Eller reaktionen kan fremtræde som ufølsomhed, en total fornægtelse af at „kunne mærke“ noget på det pågældende områder. Personen har svært ved at være i kontakt med bestemte ting i sig selv. Personen har kontaktvanskeligheder indadtil, og som følgevirkning også udadtil. Svært ved at hvile i sig selv. Og svært ved at være i kontakt med bestemte psykologiske temaer i deres omverden.

Mange voksne har sådanne kontaktforstyrrelser på forskellige punkter og i forskellig grad og de kan vanskeliggøre deres ønske om at udvikle nye ressourcer. Fordi der er udviklet forsvarsmekanismer, som ikke kan ændres gennem pædagogiske metoder. Og fordi personen overhovedet ikke ønsker bliver ændret fordi de er forudsætningen for en hårdt vunden psykisk balance.

Her kommer et punkt hvor underviseren må vige for psykologen hvis deltageren ønsker at udvikle sine ressourcer på de områder hvor kontaktforstyrrelsen virker. Og hvor pædagogiske arbejdsmetoder blot vil efterlade en skrøbelig overfladeudvikling, som ikke er holdbar.

Disse overvejelser er meget generelle. Men man kan læse konkrete eksempler i diverse psykologiske håndbøger.

Den traditionelle skolelærer vil ikke særligt ofte støde ind i deltagernes forsvarsmekanismer - eller helt enkelt blot opfatte dem som intellektuel insufficiens - fordi sigtet med undervisningen er snævert. For eksempel begrænset til at ville øge en bestemt faglig viden. Neurosen sætter kun få grænser for selve dette, at tænke intellektuelt analytisk, bortset fra at tænkningen på det sårbare område bruges til at fabrikere afværgeforklaringer. Så længe kontaktformen i undervisningssituationen ikke bliver præget af nærvær - især ikke følelsesmæssigt - vil en neurotisk deltager kunne fungere fint i boglige undervisningsforløb. Eller - for den sags skyld - en neurotisk lærer.

Det kan give nogle tanker om hvad der sker med deltagere, som har specifikke kontaktforstyrrelser, hvis læreren vil ændre pædagogikken i retning af gruppearbejde, projektarbejde, ekskursioner o.l. hvor neurotikerne ikke længere

kan undvige nær social kontakt. Her kan forudsiges panik-reaktioner - flugt, desorganisering af arbejde - og uforståelige blokeringer.

Den økologiske pædagog, som er optaget af at skabe en mere omfattende personlig udvikling, praktisk og social handlingskompetence, vil meget lettere kunne provokere deltagerne med kontaktvanskeligheder.

Økopædagogen må derfor være meget opmærksom på hvad der kan ligge i deltagerernes modstand mod læring, og må kunne skelne mellem modstand i betydningen „bristfældige forudsætninger“ mht. bestemte faglige undervisningsforløb, eller „kulturel fremmethed“ over for f.eks. træningsøvelser og så „neurotisk modstand“ i form af blindhed og kontaktvanskelighed på et bestemt personligt område.

Neurotisk modstand kan vise sig som pludselige eksplosioner (fysisk voldsomhed, vredsudbrud, ekstrem munterhed, motorisk uro) eller „implosioner“ (fravær af kontakt og påfaldende handlingslammelse).

Det kan vise sig ved at personen ganske vist søger kontakt, men har irrationelle „huller“ i sin erindring af det læreren siger og huller i sin oplevelse af sine egne og andres handlinger. Der er ikke tale om læringsvanskeligheder i almindelig forstand - at noget er nyt, at man må lære lidt af gangen. Men snarere om uforklarlige brud i læreprocessen. Bedst som det går godt sætter forsvarsmekanismerne ind igen og deltageren begynder forfra.

Det er her vigtigt at læreren ikke bliver stædig og ambitiøs. En neurotisk kontaktforstyrrelse må man give plads og lade være i fred i det omfang det er muligt af hensyn til holdet som helhed. Ellers vil deltageren ikke kunne være tilstede. En lidt for samvittighedsfuld lærer, som vil „hjælpe“ deltageren kan presse denne til at forlade kurset.

En fin håndsrækning vil det være, hvis man kan skabe en lovlighed på holdet mht. at tale om sådanne irrationelle og ustyrlige „huller“ i vores læreevne.

Et særligt forhold er her, at neurotiske kontaktforstyrrelser ikke er „retfærdigt fordelt“. Det forholder sig ikke sådan at vi „alle er neurotiske“ og lignende avisfloskler. Det er sådan, at mange mennesker uden at ønske det er blevet ofre for psykiske overbelastninger, som de har overlevet ved at deres psyke er gået i en neurotisk forsvarstilstand. En „vellykket“ forsvarstilstand, som har gjort det muligt for dem at undgå et invaliderende psykisk sammenbrud. Men en tilstand, der i grelle tilfælde kan vare ved resten af livet og være en konstant lidelse for personen selv og for personens omgivelser. Men andre er ikke blevet ramt - og forstår almindeligvis meget dårligt hvad det vil sige at have en neurotisk følelsesblokering på bestemt punkter.

Mennesker som har neurotiske kontaktforstyrrelser kan begrænse sig selv til at indtage betydeligt mindre plads end der faktisk er til dem. Der ligger her en vigtig opgave for læreren i overbevisende at demonstrere for deltageren, at der er mere plads til udfoldelse, til udvikling, end de selv umiddelbart tror.

Hvis disse kontaktforstyrrelser skal opløses, er der særlige muligheder i terapeutisk drejede pædagogiske forløb: At læreren sammen med deltagerne skaber situationer hvor den enkelte går ud over sine vanter grænser og opdager at verden ikke falder sammen. At de andre ikke afviser en bagefter. Med andre ord skaber et rum for radikale personlige eksperimenter. Og tillige bistår deltagerne med erkendelse af selvbestemelsesmuligheder og realistiske grænser for „brugen“ af forskellige af de mere skjulte sider i personligheden. Men det kræver solide personlig-hedspsykologiske lærer kvalifikationer. Her er vi uden for det økopædagogiske og er gået ind i behandlingspædagogik og terapi.

Ydre grænser for kompetenceudvikling

Vi ved næsten for meget om ydre grænser for kompetenceudvikling.

Nedslidende arbejde eller desillusionerende arbejdsløshed. Dårlige boligforhold - måske mindre almindeligt i dag - men dårlige familieforhold er ganske almindelige. For eksempel på VUC hvor de kvindelige kursisters familie og de mandlige kursisters kammersjukker kan gøre deres bedste for at sabotere kursistens motivation for skolegangen.

Kulturelle grænser - blandt danskere, og blandt indvandrere - for læringsforløb af forskellig art.

Ydre grænser er også økonomien. Og i den forbindelse: Tid!

Manglende tid er den væsentligste enkelte forhindring for udvikling af læreres pædagogiske kompetence. Der afsættes så at sige aldrig blot den minimalt nødvendige tid til nye kompetenceudviklinger og aldrig så meget tid, at de nye kompetencer for alvor kan mestres og integreres i lærerens personlige ressourcer og professionelle know how.

Det er sjældent jeg får lejlighed til at nå længere end til at lade kursisdeltagerne træde på de aller første trappetrin til en ny praksis.

Uddannelsespolitikere, embedsmænd i forvaltningerne for ikke at tale om journalister har gennemgående kun meget usikre begreber om hvor omfattende pædagogisk efteruddannelse lærere har brug for hvis de succesfuldt skal klare vor tids udfordringer i skoler og uddannelsessystemet. Ikke desto mindre tillader de sig ofte meget

urealistiske udtalelser.

Hvis en gruppe såkaldt „landbrugssagkyndige“ meldte ud, at nu skulle bønderne skabe færdige kornafgrøder på 14 dage fra såning til høst ville de stemple sig selv som ignoranter. Hvis „uddannelsessagkyndige“ kommer med tilsvarende markeringer på det uddannelsesmæssige områder bliver de rost som visionære.

Så de ydre grænser kan ligge i pædagogikken selv. I uhensigtsmæssige arbejdsformer. I uhensigtsmæssige lokaler og manglende ressourcer. I urealistiske uddannelsespolitiske og forvaltningsmæssige udmeldinger. Og i skolens kultur og ledelse.

Ensidig og uafbalanceret pædagogik kan blokere kompetenceudvikling

Økopædagogisk inspirerede lærere vil som mål have at arbejde med „den hele personlighed og holdets sociale kultur“. Dette kan helt enkelt ikke ske, hvis læreren alene eller overvejende bruger en enkelt pædagogisk praksiskultur. De må kombineres - dygtigt, følsomt og målrettet.

Det er blokerende for udvikling af ny tænkning hvis deltagerne hele tiden får deres opmærksomhed henledt på den sociale proces. Det er blokerende for det sociale nærvær hvis det hele tiden ignoreres til fordel for gennemgang af bogligt lærebogsstof osv. osv.

Det er tankevækkende, at man i store dele af den pædagogiske praksis i offentlige bogligt orienterede skoler både tilside-sætter de fysiske forhold og de personlighedspsykologiske forholdes betydning. Men det er foreneligt både med marxistisk og med liberalistisk pædagogik.

Derved udgrænses i virkeligheden den pædagogik, som er den eneste, der kan løse nogle af lærernes problemer i klasseværelserne.

Den dobbelte exclusion af det fysisk-æstetisk-sanselige og af det personlighedspsykologisk-følelsesmæssige-sociale er ud fra en økopædagogisk forståelse indlysende: De to planer hænger sammen fordi vi som mennesker er en psykologisk helhed indadtil og hænger sammen med vores miljø udadtil.

Derfor må både det miljømæssige og det personlige nedtones. Tilbage er en intellektuel indsnævret faglighed, som er ude af stand til at begribe sit eget pædagogiske forlis.

Forestillinger om „det hele menneske“, „den alsidige personlighed“ mv. har været fremme på floskelniveau mange gange - ikke mindst i den uforpligtende humanistiske pædagogik. Det nye vil være at præcisere konkret hvori en sådan helhedspræget pædagogik kan bestå.

Den personlige og sociale-kulturelle „helhed“ kan kun bringes i bevægelse ved en særlig balance mellem praktisk indøvelse af kompetencer, omsorgspædagogik i sårbare udviklingsfaser og videns/indsigtsorienteret pædagogik for at give deltagererne en bredere forståelse.

Det nye i en økopædagogisk praksiskultur er klargøring og konkretisering af en pædagogik, der er så facetteret, at den kan rumme de komplekse personer og flerdimensionale sociale kulturer i klasseværelset.

Her ved sidste revision af manuskriptet får jeg øje på min egen underbetoning af „kroppen i klasseværelset“. Min egen intellektuelt indsnævrede forhistorie sætter sig igennem. Jeg må foreslå læseren at se i T-6: „Den boglærde lærer har en spændende personlighed“, T-14: „Eros er gemt i klasse-værelset“ - men også min tidligere bog om de musiske fag i skolen: „Til udviklingen af den alsidige personlighed“, København, Munksgaard, 1980.

Genopbyggelse af deltagerens selvværd og lærelyst

Selvværd og lærelyst styrkes gennem opdagelse og sprogsætning af deltagernes faktiske kompetencer. Men i tilfælde af, at der reelt mangler nøglekompetencer til at starte på i kurset er det en anden pædagogik, der er brug for: Omsorgsbetonet udviklingspædagogik.

Dette er en pædagogisk praksis, hvor man skaber et varmt og humørfyldt drivhus for selvaccept og gensidig accept. „Sådan som vi er“. En pædagogik, der er kendt og gennemarbejdet i mange daghøjskolemiljøer og ved mange „genoplivningskurser“ for langtidsledige. Og som kan være forudsætningen for, at deltagerne overhovedet vil gå i gang med nogen som helst struktureret aktivitet.

En fyldigere gennemgang af omsorgspædagogik kan findes i T-19.

8. Økosystemet kan være en vækstmodel for skolen

Økologisk skoleudvikling er helhedstænkning og energibevidsthed. Det, der karakteriserer et økologisk system er, at det hænger sammen som en kompliceret helhed og dermed at ressourcerne må opbygges samtidig med at de forbruges. Ellers bryder økosystemet sammen.

Som metafor er princippet en smuk overskrift for „Den lærende skole“. Hvis ikke skolen som organisation målrettet arbejder konstant på at genopbygge lærernes, ledernes og andre medarbejdergruppers kompetence og arbejdsglæde vil den med usvigelig sikkerhed havne i en situation med nedslidt personale og underskud af næring. Nøjagtigt som hvis man på en mark bliver ved med at høste afgrøder uden at gøde jorden. Den situation har vi i dag i store dele af uddannelses systemet.

Hvis ikke ressourcerne bygges op parallelt med at de forbruges, kan der hos lærerne indtræde en tilstand af „professionel stagnation“. Det vil sige, at lærere, som gennem mange år har været dygtige og engagerede gradvist holder op med at prøve. Kører sur i hverdagen. Og begynder at bruge deres intelligens og erfaring til at skyde andres projekter ned i stedet for selv at bygge op.

„Professionel stagnation“ er en uhyggelig, men forståelig, tilstand i et uddannelsessystem der over de senere årtier er blevet bragt i miskredit over for det øvrige samfund. Mistænksomheden over for skoler og uddannelsesinstitutioner er i dag mærkbar i massemedierne. Og det giver politikerne vanskelige vilkår for at finde ressourcer til fornyelse. Så hvor i verden kan lærerne selv tanke op med menneskelig støtte, næring og faglig-pædagogisk inspiration?

Ansvarsplacering mht. lærernes restitution og udvikling
Hvordan er vilkårene da i uddannelsesorganisationen for at skabe den nødvendige gensidige kollegiale støtte, omsorg og inspiration? Afgørende er om man tilstrækkeligt højt oppe i ledelsesstrukturen får placeret et klart ansvar for restitution og genudvikling af lærerkollegiets faglige, pædagogiske og menneskelige ressourcer.

Det vil sige skoleledelsen. Men det vil i endnu højere grad sige i skolebestyrelsen. Eller skoleforvaltningen.

Den bestyrelse hhv. forvaltning, som ofte stiller øgede krav om effekten af undervisning og kurser uden på noget tidspunkt at interessere sig for hvordan lærerne har det, hvordan deres energitilstand er, og hvordan deres arbejdslyst og kompetence kan restituere. Det er bestyrelsen hhv. forvaltningen, som sammen med det politiske niveau bestemmer om skoleledelsen har rimelige handlemuligheder mht. tilførsel af næring og inspiration til lærerne.

Lærere har selv ansvaret for deres liv og arbejde. Men undervisning er et psykisk krævende arbejde og en skole, der vil fastholde et højt kvalitetsniveau må finde ressourcer til at støtte lærerne.

Det kan for eksempel være ved at man i arbejdsplanlægningen, skema-lægningen, får skabt „huller“ hvor lærerne har realistisk mulighed for at mødes og arbejde produktivt sammen. Dette forudsætter også veludstyrede rum til at arbejde i.

Der ligger en bredere problematik her: Hvordan skabes et økonomisk grundlag for udvikling af indre ressourcer i skoler og uddannelsesinstitutioner. I dag er budgetrammen for de fleste skoler stadig tænkt ud fra fortidens arbejdssituation i skolen. Og de bevilgende myndigheder - bestyrelser eller skoleforvaltninger - kan være meget uforstående mht. ressourcer, der skal bruges på lærernes trivsel og udvikling.

Lærerteam er økopædagogiske vækstcentre

I den lærende skole stiller man spørgsmål om sammenhængen mellem den enkelte lærers læreprocesser og skolens organisatoriske læreprocesser. I den lærende skole interesserer man sig for de givende forbindelser mellem forskellige initiativer rundt omkring i skolens organisation. Hvad sker der i skolens system alt i alt?

Ud over undervisningstid og forberedelsestid er der brug for fælles arbejdstid til udviklingsarbejde og fælles planlægning af undervisningen. Forskellige former for lærerteam opstår i disse år i mange sektorer i uddannelsessystemet. Og præcis disse lærerteam kunne blive det økopædagogiske vækstcentrum for lærerne selv.

Men ofte er disse team alt for små - 2-3 personer. Ofte har de ingen økonomiske ressourcer. Og mht. arbejdstiden må de tage den fra forberedelsen af undervisningen. Men dette sker i en tid hvor kravene til kvalitet i den faglige side af undervisningen stiger og stiger. Det, der her overses er, at den enkelte lærer også fremover skal undervise alene i klasseværelset. Og at det faglige stof skal tilegnes af læreren og være placeret inde i hovedet så det kan bruges i klasseværelset fra øjeblik til øjeblik.

Det, at et lærerteam koordinerer undervisningen og inspirerer hinan-

den fagligt er glimrende. Men det er ikke det samme som den enkelte lærers personlige og nødvendige tilegnelse af det faglige vidensstof på højt niveau. Det er ikke tilstrækkeligt at have diskuteret stoffet igennem sammen med kolleger.

Det er helt enkelt en alvorlig fejltagelse at tro, at lærernes fælles forberedelse erstatter en væsentlig del af behovet for individuel forberedelse. Derimod kan lærerteam som nævnt blive til værdifulde vækstcentre for fornyet arbejdslyst og kollegial værdsættelse og inspiration.

Den enkelte lærer er selv ansvarlig for at møde rimelig frisk og udhvilet på arbejdet. Men den enkelte lærer kan ikke alene bearbejde belastninger og konflikter i lærernes samvær og samarbejde. Det kan i sagens natur kun gøres når lærerne er sammen. Hvad enten det tager form af at man tanker op med nye fælles indtryk og oplevelser, skæg og ballade, eller seriøse fælles pædagogiske forløb med den hensigt at udvikle nye kompetencer til kollegialt samarbejde. Se i øvrigt T-8 om lærerteam.

Genbrug af undervisningsforløb

Imidlertid indebærer lærerteam nogle vigtige muligheder for „genbrug“ af gennemarbejdede undervisningsforløb. I teamet og mellem forskellige lærerteam.

Omkostningen ved metodefriheden har bl.a. været, at den enkelte lærer har følt en pligt til selv at opfinde hele sit undervisningsforløb. Det er så anstrengende, at kun de færreste har overskud til radikale undervisningsforsøg.

Der er den hurdle, at lærerens personlighed er en del af undervisningsforløbet og at læreres personligheder er forskellige. Det samme materiale, de samme metodikker falder ikke ud på samme måde når de bruges af forskellige lærere.

Men dette er kun for alvor et problem i den rationalistiske skole med privatisering af det personlige element i undervisningen. I den økopædagogiske skole vil lærerne være vant til at forholde sig til sig selv og hinanden personlighedspsykologisk og derved have meget lettere ved at hjælpe hinanden til heldigt genbrug af materialer og metoder.

Hvad nu hvis 80% af et undervisningsforløb var professionelt standardiseret genbrug - som virkede. Så kunne den enkelte lærer oparbejde et energioverskud til virkeligt krævende radikale undervisningsforsøg.

Ved akademisk uddannede lærerkræfter er vi her oppe mod det „originalitetskompleks“, som indarbejdes på universitetet. Mange universitetskandidater har indoptaget dette krav på et så dybt personligt plan at de helt irrationelt afviser at bruge materialer og afprøve me-

toder udviklet af kolleger. Holdningen er i skolen dybt uprofessionel. Det giver netop ikke velfungerende fornyelse, men en mængde halvt eller kvart gennemførte forbedringsideer.

Genbrug giver energi til dybtgående fornyelse af undervisningen.

Ledelse og lærere udgør deres eget økosystem

Hvordan virker strukturen ind på lærernes samarbejde. Hvordan virker lærernes arbejdsmoral og forståelse af skolens eksistensbetingelser ind på ledelsens mulighed for at være medskaber af en skole i udvikling.

En skole kan kun udvikle sig når ledelse og lærere trækker i samme retning. Ingen af parterne kan alene hæve kvaliteten af skolens samlede funktion. Der er tale om „tandem-ledelse“.

Dette indebærer at principielle negative lærerholdninger til ledelse i alvorlig grad kan vanskeliggøre, ja, umuliggøre en konstruktiv ledelsesindsats. Det indebærer ligeledes at pædagogisk skoleledelse er en nødvendighed. Administrativ skoleledelse alene skaber ikke udvikling.

Se T-3; „Pædagogisk management giver sammenhængende skoleudvikling“. Her understreges betydningen af, at skolelederen er voksenpædagogisk kompetent, har konsulentkompetencer og har en sådan indsigt i skoleudvikling at lærerne af egen vilje anerkender lederens dygtighed og dermed etablerer en lederaccept. Lederen skal give den enkelte lærer plads, ly og impulser til at vokse, til at udvikle nye kompetencer.

Men det er ikke muligt, hvis lærerne ser lederen som en hovedmodstander. Et enøjet lønmodtagerperspektiv ødelægger skolens mulighed for at udvikle sig.

IT-5; „Skolelæreren hører til den kompetenceproducerende livsform“ påviser jeg hvorfor lærere ikke kan kategoriseres som lønmodtagere. Og dermed falder den ortodokse lønmodtagerpolitik i skolen til jorden. Den ødelægger skolen.

I den aktuelle situation i mange skoler står tillidsrepræsentanten i en ret anspændt position over for en leder, der af en række lovreformer og krav fra bestyrelse hhv. forvaltning er presset ind i en traditionel lederposition.

Det er jo ironisk, da det er lærernes organisationer - ikke lederne - som gik med til tjenestetidsreformen på folkeskoleområdet. Reformen som går igen på en række andre områder. Det turde være urimeligt at kalde Kommunernes Landsforening for skoleledernes talerør. Ikke desto

mindre behandler nogle tillidsrepræsentanter deres skoleledere som om det er lederens personlige ansvar at lovgivningen og arbejdstidsreformerne er som de er.

Skolelederne er blevet de primære ofre for en forfejlet skoleforvaltningspolitik gennem en årrække. Der skal være ledelse i skoler. Ja. Men ikke bureaukratisk forvaltningsledelse som det primære. Det er imidlertid den ledelsesform mange uddannelsesforvaltninger forstår sig på. Det er den ledelsesform der på et faktiskt hverdagsplan er afkrævet skolelederne. Pædagogisk skoleledelse må lederen læse om i vejviseren - øh... jeg mener - i skolelovgivningen!

De fleste af de konflikter lærere og skoleledere står med i skolen kommer fra det politiske niveau eller fra forvaltningsniveauet eller fra skolebestyrelsen. Mange „konfliktsager“ i skolen er derfor udtryk for et fejlvalg af kampplads. Og ødelægger skolens samlede funktions- og udviklingsmuligheder.

Også i skolen set som økosystem må der tages nogle barske beslutninger. Også her kan lærere og ledelse være uenig om væsentlige spørgsmål. Også her kan der skulle afskediges lærere, også her kan en skoleleder være en inkompetent gartner, som må afløses af en bedre. Det er ikke en konfliktfri skole. Men det er en skole, hvor den gensidige forbundethed er accepteret og hvor den enkelte er engageret i at få skolen til at fungere som en pædagogisk helhed.

Lærerne må kunne give hinanden næring og inspiration
Lærere må kunne gå sammen i fælles udvikling af nye pædagogiske kompetencer. Og stedet kan være lærerteam.

Arbejdsformen kan være forskellige typer af kollegial supervision hvor lærere kommer til at føre dybtgående samtaler om deres aktuelle pædagogiske praksis.

Lærerne har også brug for at kunne få omsorg hos hinanden. Finde en opmærksom tilhører og kunne fortælle om vanskelige undervisningssituationer. Få den andens vurdering af det, der skete. Få trøst hvis man er ved at opgive ævred. Få inspiration og opmuntring. Blot det at delagtiggøre kolleger i sine oplevelser i klassen kan i sig selv være en væsentlig aflastning. Ved at man opdager - at også de andre har deres vanskelige situationer. Mange pædagogiske nederlag privatiseres af læreren men rumsterer videre i krop og følelser i mange år efter.

Set fra et økopædagogisk synspunkt er kollegial supervision særlig interessant, fordi disse arbejdsformer med pålidelig succes genopbygger lærernes arbejdshumor, energi og lyst til at lære nyt. Det er energiofbyggende arbejdsformer, som sikrer et bæredygtigt skolemiljø. Kollegial supervision forebygger professionel stagnation.

Fælles genopbygning kan tage form af andre udviklingsmønstre hvor lærere på skift danner „reflekterende teams“ og giver hinanden feedback f.eks. på hvordan lærermøder om pædagogiske spørgsmål fungerer.

Det kan have form af studiebesøg på andre skoler og siden formidling til kollegerne af det, man har set og oplevet. Det kan have form af invitation af dygtige kolleger fra andre skoler.

Og det kan have form af at kolleger direkte underviser hinanden i pædagogiske arbejdsmønstre, som de er særligt gode til. Noget, der i de fleste lærerkollegier er så stor en udfordring at det aldrig bliver forsøgt.

En skoles indre kultur kan være mere eller mindre „udviklingsvenlig“. En god prøvesten på dette er, om den enkelte lærer finder det muligt - og acceptabelt - at tale om sine egne inkompetencer. Ikke som ansvarsforflygtigelse, men netop som udtryk for en ansvarlig markering af hvor man har brug for at tanke op med ny viden. Som en realistisk konstatering, som ledelse og kolleger så forholder sig konstruktivt til.

Skoleudvikling er en langsom proces

Også i skolen er der vækst- og modningsprocesser. De følger deres egen indre logik og hvis de mekanisk forceres giver det en ensidig udvikling.

Gang på gang konstaterer jeg i pædagogiske udviklingsprojekter, at der i den grad mangler et tålmodigt og langsigtet perspektiv. Mange lærere jeg møder har svært ved at fastholde en retningsbestemt opmærksomhed om udviklingsprocesser, som forløber langsomt. Ikke mindst når disse processer vedrører dem selv og deres egen kompetenceudvikling.

For eksempel i kollegiale supervisionsprojekter: Lærerens opmærksomhed på nye muligheder kan ikke udvikle sig hurtigere end de nye indtryk kan integreres i personlighedens dybere lag. Og så taler vi om måneder og halve og hele år. Men utålmodige undervisere kan ikke vente på sådan noget pjat. Til gengæld er forandringerne i deres undervisning og kollegiale samarbejde af en teknisk og overfladisk karakter.

Derfor er det vigtigt, at lærere og ledelse sammen skaber en brugbar dokumentation for skolens egen udvikling. At de på overskuelige måder fastholder, strukturerer og gengiver fremskridt såvel som skuffelser. Og iscenesætter kollegiale diskussioner og erfaringsdannelse ud fra skolens egne udviklingsforsøg.

Skoleudviklingen finder sted i et lokalsamfund

Dette temahæfte vedrører primært skolens indre verden. Men det må ikke overses, at der på lignende måder er energirelationer mellem skolen og det omgivende lokalsamfund.

Også her har polariseringen mellem skole og samfund lagt gift ud. Fra begge sider. Skolerne har - undtaget erhvervsskolerne - en ideologisk tendens til at overse det lokale erhvervsliv og være i modsætning til det politiske liv, kommunalt og amtsligt. Ser man i virksomhedsberetninger og planer er skolernes virkelhedsbillede ofte meget snævert.

Og erhvervslivet og det politiske-forvaltningsmæssige niveau har mange forvrængede forestillinger om skolen. Ikke det bedste grundlag for kontakt.

Men skolen eksisterer ikke i et vakuum. Og hvis ledelse og lærere forsøger at ignorere den omgivende „sociotop“ får det direkte konsekvenser for skolens eksistensbetingelser.

9. Økopædagogisk lærerkursus

Hvis en gruppe lærere får lyst til at arbejde praktisk med økologisk pædagogik kan de have behov for pædagogisk efteruddannelse. Dette kapitel fremlægger en plan for et to-dages kursusforløb.

Kurser som planter

Man kan lade interne skoleudviklingskurser vokse frem, nærmest som planter, der rækker og strækker sig efter næring. Kurser kan planlægges som en ramme med en række forberedte muligheder uden at det konkrete forløb er besluttet. Det forudsætter at kursuslederen kan få frihed til ikke hele tiden at skulle være ekspert med styr på det hele. Hvem kan bestemme hvornår det skal regne? Hvornår solen skal varme? Det forudsætter at lærerne, deltagerne, er aktivt og produktivt medvirkende.

Når jeg laver kurser er det for de fleste lærere - og skoleledere ikke mindst - provokerende hvis der ikke er et detaljeret, tidfast program. Eller hvis jeg ikke følger det program, som er delt ud. Også selvom kurset øjensynligt holder sig inden for det udpegede emne. Også selvom de enkelte kursus-elementer vokser organisk ud af det, som rent konkret sker mellem de mennesker, der er samlet. Det kan til tider synes som om der er den underforståede dagsorden at kursets indholdsmæssige udvikling og kontakten mellem konsulent og lærere ikke må få indflydelse på kurset fremover.

Men ind i mellem er det til tider mig selv, der er klamrer mig til en plan, som er indlysende forkert. Som har svært ved at se, at deltagerne lærer bedre når de bryder grundreglerne for de øvelser, jeg igangsætter.

Økopædagogik er også at være opmærksom på hvad, der spontant vokser bedst og hvor. Vækst- og modningsprocesser tager tid. Og næring. Plads, lys og luft. Det vil tage mange år at skabe lærende skoler ud af de nuværende.

Grundideer til pædagogisk efteruddannelse

Et kursus må i sin egen praksis afspejle den økopædagogiske idé. En særlig side af kurset er at holde hus med ressourcerne: Varieret plads, så forskellige slags øvelser kan udføres. Opmærksomhed på tid, undgå forstyrrelser osv. Lærere, som er meget tidsansvarlige i deres egen

undervisning kan være forbavsende sløsedede med „fælles“ tid. Når en gruppe lærere er på kursus forbruges der store tidsmæssige og økonomiske ressourcer hver eneste time. Og det har som regel været vanskeligt for underviserne at frigøre sig til at mødes. Mange vil være under pres for at komme senere, gå tidligere og ordne sager undervejs. Alt sammen tidsrøvere og distraktionselementer, som ødelægger den fælles kursustid så den spildes i stedet for at bruges konstruktivt.

Disse problemer er reglen mere end undtagelsen på efter-uddannelseskurser for undervisere. Det er ikke en økologisk holdning. Det er en „brug og smid væk“ holdning til fælles tid.

Et økopædagogisk kursus må være både praktisk og teoretisk. Teoretisk i betydningen en afklaring af den nye indfaldsvinkel f.eks. i retning af indholdet af de første kapitler i dette skrift. Den praktiske side kan bedst bestå af en række øvelser.

Øvelsesforslag 1: Kortlægning af grønne pædagogiske kompetencer på holdet.

Fase 1: Sidde for sig selv - kortlægge een underviserkompetence hos en selv, som kunne være økopædagogisk - og skrive lidt om de enkelte kompetenceelementer og grænser. 30 minutter.

Fase 2: Inddeling i grupper på 3-4 deltagere. På skift fremlægges ens egen kompetence, man går lidt til hinanden mht. hvor grænserne går. Og opsummerer gruppens kompetencer på et enkelt stykke papir.

Fase 3: Papirerne kopieres og vi kortlægger i plenum hvad vi alt i alt har af „grønne pædagogiske ressourcer“. Her handler det om at få diskuteret brugbarheden af hvordan kompetencerne beskrives. Altså, hvor konkret skal det være for at de andre kan forstå - og bruge det. Hvordan kan de andre være aktivt og åbent modtagende. Vise gensidig interesse. Finde ud af hvad kollegaen har at tilbyde. Få overblik over holdets samlede ressourcer.

Øvelsesforslag 2: Reflekterende team.

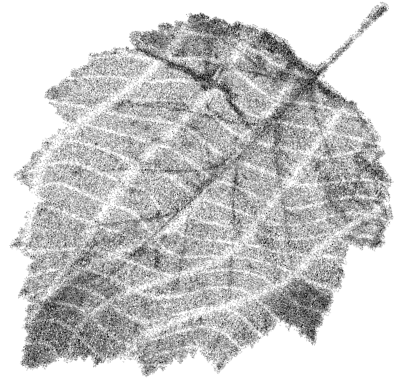
Allerede her kan der startes en parallelproces med „reflekterende observatører“- så der dels er spørgsmål og afklaring af den enkeltes grønne pædagogiske kompetencer - og dels observatørernes rapport om samspilsprocessen på holdet og de andres efterbehandling af hvordan det var at høre på observatørernes tilbagemelding.

Nøgleordet her er procesopmærksomhed. En procesopmærksomhed, som kun kan opøves i selve kursusforløbet. En opmærksomhed, som fører til opdagelse af de mange små „kimpunkter“ hvor stemningen begynder at blive produktiv eller destruktiv. En opmærksomhed på hvordan hold og lærer holder hus med deres ressourcer.

En af opgaverne til observatørerne er at finde frem til et enkelt og direkte beskrivende sprog, der ikke er fornærmende - men snarere hensynsfuldt hjælper den enkelte til at få øje på sin egen meddelag-

tighed og sit eget medansvar for helhedssituationen.

Opsamlingen efter øvelse 1 og 2 har A) til formål at give alle erfaringer med at formulere egne kompetencer på en måde som andre kan forstå. B) Opsamlingen har tillige det mål, at de deltagende undervisere ret direkte får talt med hinanden om deres grønne pædagogiske kompetencer - altså en reel kortlægning- som led i at demonstrere et „grønt“ pædagogisk princip: At kortlægge husets egne ressourcer så der er et fælles kendskab til hvad kollegerne alt i alt kan. C) Er det hensigten at give nye erfaringer om at få fat på helheden og sammenhængen i de ting, der kan ske på et undervisningshold. - altså få fat på undervisningsholdet som økosystem. Og D) Er det målet at give en grundlæggende træning i hvad det vil sige at være en god observatør i et reflekterende team. Give vejledning mht. hvad man kan udtrykke sig om og hvilket sprog man bedst kan bruge. Altså hvordan man kan give næring til hinandens udviklingsprocesser. Øvelsen er systemisk og gestaltpsykologisk inspireret.



Øvelsesforslag 3: Åben opdagende lytning kolleger imellem
Mange undervisere har teoretisk kendskab til „aktiv lytning“. Måske betragtes det som så elementært, at det ikke er værd at bruge fælles tid på.

Min konsulenterfaring er at tre ud af fire sådanne belæste lærere ikke selv er i stand til at praktisere en åben, respektfuld, ikke-manipulerende lytning over for kolleger. Det er udvendig viden. Og ikke en social handlingskompetence.

Det er som regel meget produktivt for et lærerkollegium at gennemføre en træningøvelse i at lytte åbent, opmærksomt, støttende og ikke-manipulerende til hinanden.

Gerne med et indhold, som alle er optaget af: F.eks. „en vanskelig undervisningssituation“. Øvelsen kombineres med en øvelse i procesobservation og feedback: To kolleger overværer nogle andres øvelse i opdagende lytning og får lejlighed til at give dem procesfeedback på en neutral og konstruktiv måde. Øvelsen er inspireret fra transaktionsanalysen.

Øvelsesforslag 4: Genopdagelse af egne „hvilende“ kompetencer.
Deltagerne bliver sendt ud to og to på en „gå og snakke“ tur. Emnet er: „Personlige erfaringer med vækst og modningsprocesser i mit eget liv som underviser“. Samt tillige om noget af ens undervisningsprofil er „visnet“ for en. Om man måske tidligere gjorde en masse ting, som man ikke gør nu. Om noget er gået i dvaletilstand.

For eksempel brugte jeg i mine første år som konsulent

mere krævende gestaltpædagogiske arbejdsformer. I et bestemt projekt greb jeg galt. Fik modstand. Og blev så bekymret på grund af faren for „negativ offentlighed“ (velbegrundet bekymring skulle det senere vise sig) at jeg stort set indstillede disse øvelsesformer. En noget overdreven reaktion. Årene gik og jeg begyndte at savne disse arbejdsformer - der opstod „huller“ i min konsulentpraksis. Aktuelt er jeg ved at tage fat i disse latente ressourcer ved at udbyde mine egne kurser, så jeg selv kan definere kursusprofilen.

Det er vigtigt at give tid og tålmodighed til efterbehandling og fælles samtale - øvelsen kan give kimen til meget væsentlig personlig indsigt og livsovervejelse.

Øvelsesforslag 5: Det psykiske arbejdsmiljø

Den enkelte overvejer hvordan det psykiske arbejdsklima på skolen opleves. Derefter gennemarbejder deltagerne i små grupper i hvilket omfang og hvordan de selv bidrager til at skabe og fastholde dette arbejdsklima. Den enkelte får en meget konkret feedback på hvordan man indgår i lærerkollegiets „økosystem“. Hvornår man er med til at skabe ressourcer og hvornår man ødelægger andres arbejdslyst. Sådanne øvelser går tæt på og kursuslederen skal være psykologisk kvalificeret.

Øvelsesforslag 6: Gensidig undervisning mellem lærerne

En væsentlig side af en økopædagogisk selvforståelse er, at man som lærer accepterer sine egne ressourcer som en del af skolens ressourcer. Og at opgaven derfor er bedst muligt at formidle sine særlige erfaringer og arbejdsmetoder til kollegerne. Den gensidige undervisning mellem lærere bliver noget helt centralt i skolen som velfungerende økosystem.

Her har lærerne i udpræget grad brug for en økopædagogisk praksis. I det gensidige kollegial seriøs undervisning er en meget vanskelig undervisningsopgave, som netop forudsætter en psykologisk intelligent og helhedspræget pædagogik.

Denne øvelse kan ikke rummes i det skitserede todages forløb. Det vil i sig selv kræve gennemarbejdning af flere pædagogiske praksiskulturer og er snarere et ugekursus. (Se T-19 om pædagogiske praksiskulturer).

Det økopædagogiske lærerkursus må have et teoretisk indhold:

Skolen som økosystem: En økologisk undervisningsorganisation er en organisation, hvor man opbygger de indre ressourcer samtidig med

at man forbruger dem. På kurset kan denne indfaldsvinkel diskuteres med udgangspunkt i deltagernes egen skole.

Blandt andet er det vigtigt at få kortlagt: Hvad gør ledelsen for at give lærerne et „vækstmiljø med næring“ til den enkelte lærer.

Og hvad gør lærerne for at støtte og opmuntre ledelsen i sammen med lærerne at skabe en frugtbar økopædagogisk skole. Hvor mangler lærerne hhv. ledelsen ressourcer. Hvor kommer parterne til at spænde ben for hinandens arbejdsrum.

Hvilke muligheder ligger i den bredere „biotop“. Det sted i verden hvor skolen findes og de vilkår den eksisterer på. Ofte tager lærere fejl af skolens eksistensvilkår og ledelsens indre restriktioner: Ledelsens dispositioner opfattes ikke som nødvendige handlinger, men som personlige indskrænkende tiltag, der beviser hvor dårlige mennesker ledelsen er. Ledelsen selv glemmer ofte at give en ærlig beskrivelse af de begrænsninger de „lever“ under. Måske af solidaritet med bestyrelse og forvaltning. Måske af frygt for egen stilling.

Kortlægning af kilder til næring: Kurset må derfor indeholde noget om vilkårene i uddannelsesorganisationen for at skabe en sådan gensidig kollegial støtte, omsorg og inspiration. Forskellige muligheder er gensidige gæstevister, dyberegående kollegial supervision, målrettede udviklingsgrupper, fælles ekskursioner mv. Såvel for lærerne som for ledelsen. En udmarvet ledelsesgruppe har ikke overskud til at møde lærernes forslag åbent og konstruktivt.

Selvansvarlighed og selvopmærksomhed: Forudsætningen for den enkeltes ansvarlighed over for sig selv, kolleger og ledelse er en professionel selvopmærksomhed. Den enkelte må og skal kunne holde en del af sin mentale opmærksomhedskoncentration så at sige vendt mod sig selv. Ellers kan man ikke opdage når man selv er anledningen til at frugtbare - eller energigivende - processer går i gang.

Evalueringen fokuserer på omsorg og næring

I have dyrkning ved man måske nok hvad man sår. Men som underviser kan man ikke helt sikkert vide hvilke „frø“ man lægger i jorden. Fordi den enkelte deltager selv sorterer i lærerens budskab.

En grøn pædagogik må derfor indbære en dialog med deltagerne om hvad de vælger at tage til sig, tilegne sig, af kursets indhold. Og en åben opmærksomhed på hvad der vokser frem og en parathed til at tage medansvar for det, man måske uden at ville det, har været med til at sætte i gang. Læreren er selv en del af det økopædagogiske system.

I evalueringen taler deltagerne to og to om hvad de selv har taget til sig, tilegnet sig af kursets program. Og hvad de selv har givet til læreren og til de andre deltagere. Dette lægges frem til åben diskussion i plenum. Her kan der igen sættes et reflekterende obs-team på.

Lokaliteten er vigtig

Det er fristende at sende lærerkollegiet afsted til et smukt kursussted