

Forventninger og forstyrrelser - Udvikling af relationskompetence hos lærere



Lisbeth Alnor Christensen - Studienummer:20090110

Master i Læreprocesser, Aalborg Universitet

Vejleder: Karen Andreasen

Afleveringsdato: 15.12.2010

Specialerapport 4. semester

Antal anslag: 135.580

Offentlig rapport.

Den almene linje - Specialiseringsvalg:

'Didaktik og undervisningsformer' og 'Medarbejderdeltagelse og proceskonsultation'

Tak til Forlaget Hauboundervisning for tilladelse til at brug af forsideillustration.
Oprindeligt trykt i 'Kanongode folkeviser, salmer og digte 2' (2007).

Lad mig derfor slutte af med en advarsel om, at vi samfundsforskere ville gøre klogt i at beherske vores iver for at kontrollere den verden, som vi har en så mangelfuld forståelse af. Vores mangelfulde forståelse skal ikke have lov til at nære vores angst og derved øge behovet for at kontrollere. Vores undersøgelser kunne derimod lade sig inspirere af et ældre, men i dag mindre hædret motiv: nysgerrighed med hensyn til den verden, vi er en del af. Belønningen for en sådan forskning er ikke magt, men skønhed.

Gregory Bateson (1959)

Indhold

1.	Indledning.....	5
1.1	Indkredsning af problemfelt	5
1.2	Problemformulering	8
2.	Teoretiske perspektiver på relationskompetence.....	10
2.1	Reveivs og surveyundersøgelser.....	10
2.2	Helle Jensens definition på relationskompetence	13
2.3	Anne-Lise Løvlie Schibbys definition på relationskompetence	14
2.4	Ole Løws definition på relationskompetence	16
2.5	Specialets forståelse af relationskompetence.....	18
3.	Teorifremstilling.....	19
3.1	Systemiske teorier	19
3.1.1	Cirkulær og lineær årsagsforståelse.....	20
3.1.2	Kybernetik	21
3.2	Gregory Batesons læringsbegreber.....	22
3.2.1	Interaktion.....	23
3.2.2	Feedback.....	23
3.2.3	Adaption	24
3.2.4	Forventninger, forstyrrelse og konstruktion	24
3.2.5	Batesons læringsbegreb – centrale pointer i punktform	25
3.2.6	Læringskategorier – Læring 0, 1, 2, 3	26
4.	Forskningsdesign - Metodiske overvejelser og undersøgelsesdesign.....	29
4.1	Valg af informanter	29
4.1.1	Interviewpersoner	30
4.2	Metodevalg og analyse	31
4.2.3	Fravalg af metoder.....	32
4.3	Semistrukturerede kvalitative interviews – Interviewguide	32
4.4	Interviewenes forløb.....	34
4.5	Transskribering.....	35
4.6	Analyseform og rapportering.....	35
5.	Resultater og analyse.....	37
5.1	Analysespørgsmål.....	37
5.2	Analyseresultater og tolkninger med reference til tema 1 – Tegn og effekter.....	38

5.2.1	Lærerne arbejder med at give eleverne, det de kan se, eleven har brug for.....	40
5.2.2	Relationer kan mærkes - Nonverbal kommunikation.....	41
5.2.3	Opsamling på analyseresultater af tema 1 – Tegn og effekter i praksis	41
5.3	Diskussion af tema 1 – Tegn og effekter i praksis.....	42
	Perspektivtagning	42
5.4	Analyseresultater og tolkninger med reference til tema 2 - Udviklingsproces.....	42
5.4.1	Feedbackprocesser – Brud i forventningen som afsæt for læring	43
5.4.2	Feedbackprocesser - Psykodynamiske energier som afsæt for læring i feltet 'personlig tilgang'.....	45
5.4.3	Udvikling – At lære at lære – Protolæring og deuterolæring	48
5.4.5	Opsamling på læring på tema 2 - Udviklingsproces.....	50
5.5	Diskussion af tema 2 – Udviklingsproces	50
5.5.1	Konstruktion af feedbackprocesser	50
5.5.2	Læring 2 – Læring om konteksten.....	51
5.5.3	Læring 1 - Det eksperimenterende læringsrum - Trial-and-error	52
5.6	Analyseresultater og tolkninger med reference til tema 3 – Organisatorisk.....	53
5.6.1	Nye vaner – nye kulturer	53
5.6.2	Hvilke tegn er der på at udviklingsarbejdet har ændret hverdagen på skolen?	54
5.6.3	Sprog skaber virkelighed.....	57
5.6.4	Opsamling på tema 3 - Organisatorisk	58
5.7	Diskussion af tema 3 – Organisatorisk	58
5.7.1	Sparring og fælles refleksioner.....	60
5.7.2	Sprog skaber virkelighed.....	61
6.	Konklusion	63
6.1	Opsamling på analysens centrale punkter.....	63
6.2	Lærere på relationskompetencearbejde mellem tavs viden og virkelighed.....	64
6.3	Nye perspektiver og kontekstforståelse	65
6.4	Organisationens indvirkning på udvikling	66
7.	Perspektivering.....	67
8.	Abstract	70
9.	Oversigt over figurer og bilag	72
10.	Litteraturliste	73
11.	Bilag.....	76

Forskelle og forstyrrelser - Udvikling af relationskompetence hos lærere

1. Indledning

1.1 Indkredsning af problemfelt

Vi ved fra gentagne internationale undersøgelser, at læreren er den enkeltfaktor, der betyder aller- mest for elevernes udbytte af undervisningen. Men hvem kender opskriften på en dygtig lærer? Hvad består en dygtig lærer af? Hvad er det hun kan? Tre specifikke kompetencer: relationskompe- tence, klasseledelseskompetence og didaktisk kompetence skal der til for at øge elevernes lærings- udbytte¹. Førstnævnte *relationskompetence* har størst betydning for elevernes læringsudbytte. I fremtiden er der brug for empiriske studier af, hvordan relationskompetence fungerer i praksis, og hvordan det udvikles, når ambitionen er øget læringsudbytte.

Jeg er uddannet folkeskolelærer i anno 1995, og den gang talte vi hverken om lærerens relations- kompetence eller om relationsledelse. Vi talte derimod om, elevernes indflydelse på undervisnin- gen, demokrati, involvering og om skolens disciplineringsformer i historisk perspektiv alt sammen ud fra et didaktisk perspektiv. Mine 13 års erfaring som skolelærer har givet mig mange succeser med faglighed og i hobetal af erfaringer med relationer, hvor samspillet mellem eleverne og mig er blevet tændt af interesse, modstand, tovtrækkeri og af min mulighed for at gøre en forskel.

Det relationelles betydning for læring, figurerer både på den uddannelsespolitiske dagsorden og på den pædagogiske teoretiske dagsorden. Der findes utallige udbydere af kurser i relationskompetence og klasseledelse, der gennemføres kompetenceudviklingsforløb på skoler, og klasseledelse har fået en central plads i læreruddannelsesloven af 2007 inden for det pædagogiske fagområde og i linjefa- gene².

Skoleforskning har gennem århundreder beskæftiget sig med, hvordan der skabes bedst læring for at leve op til det politiske projekts mål med skolen. Det politiske niveau er strategisk styret af en dags-

¹ Danish Clearinghouse (2008), Lærerkompetence og elevers Læring 1 førskole og skole

² Læreruddannelseslov 2007: www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124492#B1

orden, der i de seneste 10 år har afkrævet skolen og lærerne målbare faglige resultater gennem brug af bestemte metoder og teknikker til evaluering. PISA undersøgelser³, elevplaner, elevsamtaler, nationale test mv. er alt sammen med til levere materiale, der tænkes at skabe mellemregninger, der kan bruges til at forme skolens praksis, så den lever op til samfundets drømme og mål med skolen. Arbejdet med at skabe mellemregninger udføres af uddannelsespolitiske forskere og teoretikere, som gennem forskellige perspektiver forsøger at indfange løsningen på at skabe øget læringsudbytte hos eleverne.

Ifølge Niels Egelund, der leder den danske del af PISA undersøgelserne, er det vigtigste budskab til lærere og elever, at relationen mellem lærere og elever og graden af arbejdsro i klasserne spiller en stor rolle for, hvor meget eleverne lærer af undervisningen. (Egelund 2003). Flere forskningsresultater belyser ligeledes klasseledelses-kompetencens betydning og fremhæver, at det fremmer elevernes læring, når relationen mellem lærer og elever er god⁴. Dette resultat har der siden 90'erne været stort fokus på, som tydeligt ses og høres, når den evidensbaserede forskning kommer med resultater og påbud for pædagogisk praksis. Forskning i hvad relationskompetence er, og hvordan relationskompetence udvikles hos lærere vil dog have afgørende betydning for, om det lykkes at få øget læringsudbyttet hos eleverne.

Forskningsresultater, der er fremkommet gennem kvantitative surveyundersøgelser kaldes ofte, i den politiske uddannelsesdebat, for *evidensbaserede*. I mit speciale interesserer jeg mig for, hvordan denne bevisførelsen for videnskabelige resultater er opnået, og jeg forholder mig til evidensbegrebet

³ PISA er en international undersøgelse, som gennemføres af OECD hvert tredje år. Den foretages som en stikprøveundersøgelse blandt 15-årige elever i skolen

⁴ Bl.a. rapporten 'Lærerkompetencer og elevers Læring 1 førskole og skole', af bl.a. professor Sven Erik Nordenbo fra Dansk Clearinghouse for Uddannelses-forskning. Dansk Clearinghouse indkredsede 55 internationale forskningsrapporter af nyere dato, der alle undersøger sammenhængen mellem, hvad læreren gør i undervisningen, og hvad eleverne får ud af undervisningen. Tre specifikke kompetencer: Relationskompetence, klasseledelseskompetence og didaktisk kompetence vurderes som afgørende for elevernes læringsudbytte.

i arbejdet med pædagogisk praksis og forskning. Menneskets udvikling og læring i skolens sociale og kulturelle rum adskiller sig fra det naturvidenskabelige genstandsområde ved, at der ikke kan opstilles naturlove, der virker hver gang. Pædagogisk forskning og uddannelsesforskning trækker snarere på humanistiske og samfundsvidenskabelige traditioner, der viser, at forskelle og forandringer er tæt forbundne med menneskers kontekstuelle læring og forståelse af, hvad opdragelse og uddannelse er.

Allerførst må der søges svar på, hvad er *en relation*? Opslag i Politikens nudansk ordbog viser: *afledning af referere, egl. 'henførelse'. At en genstand henviser til eller står i forbindelse med en anden, forhold, forbindelse, sammenhæng*. Denne forklaring gør den begrebmæssige afklaring overskuelig. En relation er en bestemmelse af noget, der står i forhold til noget andet, og relationer er forskellige alt efter, hvem der indgår i dem, hvordan og i hvilke sammenhænge. Er sammenhængen eksempelvis den danske folkeskole, er relationsforståelsen ofte forbundet med fænomener som *læring og udvikling*. Definition af *kompetence*, er ligeledes interessant i undersøgelse af fænomenfeltet *relationskompetence*. Fra Politikens nudansk ordbog fremgår: *beføjelse, myndighed, med evne til, berettiget til og hvis det bruges i forsamlinger: med ret til at træffe en bindende aftale*.

Når forskningsresultater konkluderer, at god relationskompetence er afgørende for læringsudbyttet, ser jeg i definitionerne på både *relation* og *kompetence*, at disse ord i sammenbunden form taler til nødvendigheden af diskussioner om, hvad meningen med relationskompetence er og nødvendigheden af at forholde sig til hvilken diskurs, der kendetegner det normative i anbefalingen. Udviklingsorienterede interesser i folkeskolen danner spændingsfelter, hvor økonomi, menneskelige værdier, bæredygtighed mv. udfordrer hinanden; dette gælder også for den forskningsmæssige anbefaling: *'læreren skal mestre god relationskompetence'*.

Den magtposition som definitions-mæssigt er tillagt den relationskompetente, kan bruges på en måde, som fremmer barnets selvstændighed, tro på sig selv, respekt for sig og andre, men den kan også bruges på en måde som underminerer barnets selvrespekt og selvstændighed. Er relationskompetence blot endnu et middel, en styringsteknologi, der søger at fremme målet? Eller er udvikling af relationskompetence målet i vores pædagogiske idealforestilling om folkeskolen? Jeg indledte mit afsnit med at fortælle om, hvordan den demokratiske idealforestilling om samfundet afspejlede sig i min studietid på læreruddannelsen og mener, at denne forestilling stadig er aktuel. Vores senmoderne samfund er ikke kun et reflektivt samfund, men også et demokratisk samfund, hvor netop demokrati, som både mål og middel, viser sig gennem fælles dialog og refleksioner. Læreren arbejds-

grundlag og retning er beskrevet i 'Fælles Mål'⁵; hvor relationskompetence i et læringsperspektiv er et middel til at nå disse mål. I et pædagogisk perspektiv er relationskompetence både et middel og et mål. Grundantagelsen er her, at menneskets udvikling af selvstændighed sker ved, at andre mennesker anerkender vores uafhængige eksistens, hvorved vi når målet, at blive os selv. For at dette kan finde sted, har vi brug for at indgå i relationer med andre, hvor selvudvikling og relationsudvikling beskriver to sider af samme sag.

I dette speciale er det mit sigte, at beskrive udviklingen af det relationelle samspil, som foregår i en klasse⁶ mellem lærer og elever. Min interesse retter sig mod at beskrive individets relationelle sammenhæng, og mod hvordan individet skabes gennem deltagelse i relationer, dette med sigte på at kunne belyse hvordan relationskompetence kan udvikles. I mit speciale vil jeg forsøge at indfan-ge elementer af praktisk og teoretiske vægtige uddannelsespolitiske forskere; disse vil jeg sammen- stille med pædagogiske forskere og læringsteoretikere for at skabe så bredt et perspektiv for arbej- det med mit genstandsfelt: relationskompetence. Min ambition er at komme med mulige bud på, hvordan udviklingen af relationskompetence kan kvalificeres hos den enkelte lærer, i lærerteams og hvorledes udviklingen af relationskompetence kan støttes organisatorisk.

Dette leder mig frem til min problemformulering.

1.2 Problemformulering

Udvikling af relationer er en betydelig faktor i det pædagogiske og faglige felt i undervisningen. I mit speciale forudsætter jeg, at relationskompetence kan udvikles, påvirkes og etableres hos den professionelle lærer. Jeg betragter det som et pædagogisk felt, jeg akademisk og praktisk interesse- rer mig for. Lærere har forskellige forudsætninger for at få succes i lærerrollen. Væsentligt er det at betragte lærerrollen som en aktiv rolle, der kan udvikles gennem viden, færdigheder, holdninger, værdier og bevidste refleksioner.

Evidensbaseret forskning har vist, at tre væsentlige faktorer kendetegner den gode undervisning: læ- rerens evner til at etablere sociale relationer, lærerens evner til klart og eksplicit at udtrykke de reg-

⁵ Indeholder mål for folkeskolen og for folkeskolens fag.

www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Fag%20proever%20og%20evaluering/Faelles%20Maal%202009.aspx?r=1

⁶ *Klassen* betragter jeg gennem mit speciale som det etablerede fællesskab, hvor undervisningen foregår.

ler, der gælder for klassens arbejde og endelig lærerens fagdidaktiske evner. Disse tre faktorer har afgørende betydning for elevernes udbytte af undervisningen (Clearinghouse 2008).

Den evidensbaserede forskningen siger dog intet om, hvad relationskompetence er, hvordan det udvikles, og hvilken indflydelse konteksten har på udvikling af relationskompetence. Målet med mit speciale er at indkredse svar på:

Problemformulering

- Hvad er relationskompetence og hvordan kommer relationskompetence til syne i skolens hverdag?
- Hvordan kan relationskompetence udvikles?

Til brug for indkredsning af svar på min problemformulering bruger jeg Gregory Batesons systemiske læringsteoretiske optik, der indeholder begreber, som muliggør fremlæggelse og diskussioner af erkendelsesteoretisk og læringsteoretisk art, der kan kvalificere arbejdet med min problemstilling. Jeg forventer at kunne vise sammenhænge mellem lærerens fagprofessionelle analyse og refleksioner over samspilsmønstre i egen praksis og lærerens udvikling af relationskompetence. Med udgangspunkt i disse sammenhænge vil jeg opstille mulige forklaringer på, hvordan relationskompetence kan udvikles og styrkes i individuelt og i organisatorisk perspektiv.

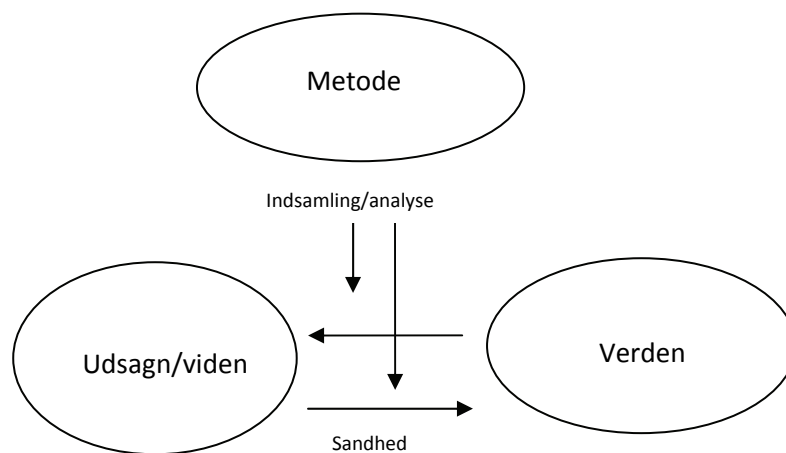
Til belysning og diskussion af min problemstilling har jeg interviewet fire lærere, ansat på tre forskellige folkeskoler. Afslutningsvis vil jeg komme ind på, om dele af den organisatoriske kontekst er medvirkende til at styrke udviklingen af relationskompetence.

2. Teoretiske perspektiver på relationskompetence

I det følgende vil jeg redegøre for hvorledes forskere og teoretikere fra den uddannelsespolitiske og pædagogisk-psykologiske dagsorden bruger ordene *relationer* og *relationskompetence* og fra hvilke teoretikere min inspiration til indkredsning af begrebet stammer fra.

Jeg har valgt at fremstille Per Fibæk Laursen, Thomas Nordahl og Sven Nordenbo, Helle Jensen, Anne-Lise Løvlie Schibbye og Ole Løws indkredsninger af *relationskompetence*. Disse teoretikere repræsenterer forskellige former af argumentation for produceret viden.

Metoder til produktion af viden, kan idealiseres gennem flg. figur:



Figur 1. Metodens funktion

2.1 Reveiws og surveyundersøgelser

Per Fibæk Laursen, Thomas Nordahl og Sven Nordenbo, som i de seneste år har præget evidenssider i vurdering af pædagogisk arbejde, producerer viden, hvor reveiws og surveyundersøgelser udgør en vægtig argumentation. Evidensbegrebet er i den uddannelsespolitiske retorik tilnærmelsesvist synonymt med viden repræsenteret i tal, der overbevisende siger noget om undervisningen, fx sammenhæng mellem økonomisk investering og udbyttet heraf. Den uddannelsespolitiske retorik udtrykker en kausal forståelse, hvor årsag og virkning figurerer som henholdsvis skolen som *årsag* og elevernes præstation som *virkning*, der har til formål at diskutere uddannelsesproduktionen for at højne effektiviteten i *hvad der virker* i uddannelse og læring.

Et forsknings- og erkendelsesteoretisk valg indebærer bevidsthed om, at respondenternes svar er betinget af de spørgsmål der stilles, derfor er det væsentligt at kigge på, hvilke spørgsmål, der er stillet

og hvilke interesser, der ligger i svaret, når forskningsbaseret viden bruges som argumentation i besvarelser af problemstillinger.

Danish Clearinghouse⁷ konkluderer på review fra seneste 10 års forskning omhandlende, hvilke forhold i undervisningen, der fremmer læringsudbyttet hos eleverne⁸. I rapporten beskrives begrebet relationskompetence, som jeg har opsummeret fra rapporten og indsat nedenfor (Clearinghouse 2008: 66)

- Relationskompetence

- Det gode forhold mellem lærer og elev
- Læreren udviser respekt, tolerance, empati, interesse
- Syn på eleverne er præget af, at alle har potentiale for at lære og har hver sin måde at lære på
- Motivation

Danish Clearinghouse, DPU, 2008

⁷ Konceptnotat for Danish Clearinghouse:

www.dpu.dk/everest/Publications//20070112145703/CurrentVersion/Dansk%20Clearinghouse%20for%20Uddannelsesforskning_konceptnotat_version%201_december06.pdf

⁸ 'Lærerkompetencer og elevers Læring 1 førskole og skole', Danish Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, 2008 forfattet af bl.a. Sven Erik Nordenbo

www.dpu.dk/everest/Publications/Udgivelser/Clearinghouse/20100108141040/CurrentVersion/clearing_no_11_print.pdf

Per Fibæk Laursen (Laursen 2010) beskriver begrebet klasseledelse ud fra seks praksiseksempler på gode klasseledere. Af disse vinkler har jeg valgt at opsummere følgende:

- Klasseledelse
 - At indgå i relationer
 - At kunne kommunikere på en hensigtsmæssig måde
 - At etablere gunstige læringsmiljøer
 - At kunne få øje på kontekstens mønstre og sammenhænge
 - At kunne se professionelt på sin egen betydning for samspillet

Per Fibæk Laursen (2010) i *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*.

Thomas Nordahl siger, at klasseledelse handler afgjort om struktur i undervisningen og om at komme forstyrrelser i forkøbet og skærpe elevernes opmærksomhed om undervisningens indhold – men derudover handler det også om andre aspekter af det at undervise, fx relationer og kommunikation, etablering af gunstige læringsmiljøer.

- Klasseledelse
 - at skabe et positivt klima i klassen
 - at etablere arbejdsro
 - at motivere til en arbejdsindsats
 - samarbejde med elever og forældre
 - **at kunne indgå i relationer med elever**
 - **at skabe relationer med kontrol og varmt nærvær**

Thomas Nordahl (2002) i *Eleven som aktør*. (Min fremhævelse med fed).

Ovenstående forskere bruger ordene relationer og relationskompetence og henviser til andre internationale forskere, der også har bedrevet evidensbaseret forskning på uddannelsesområdet og deltaget i debatten om, hvilke indsatsfaktorer, der har positiv indvirkning på elevernes faglige præstationer. Forskningsresultater, som jeg ovenfor har ridset op, er påvirket af det, der under en samlet betegnelse kaldes for School effectiveness-forskning.

Denne forskning har gennem tiden været udsat for kritik:

- Forforståelser og hypoteser er mangelfuldt beskrevne
- Indsamling af empiri udelukker ofte at flere faktorer kan inddrages i vurdering af resultater
- Vægten er lagt på det kognitive og faglige udviklingsområde, hvor det sociale og affektive område er udeladt
- Skolekonteksten betydning er uklar
- Ignorering af variationer, som øver indflydelse på læring i forskellige kulturelle kontekster
- Elevernes synspunkt er svagt beskrevet

Måden elever og lærere er sammen på i skolen har afgørende betydning for trivsel og udvikling og kvaliteten af indsatsen. Flere forskningsresultater viser, at metoder er underordnet relationen mellem den, der skal hjælpe, og den, der skal hjælpes⁹. Dette gælder både for børn og unge og voksne. Når relationen mellem parter i samspil ikke er præget af interesse, respekt, tillid og accept, så kommer metoden til kort. (Møller 2008: 43). Det er derfor nødvendigt at sætte fokus på relationen for at kunne øge eleveres læringsudbytte i skolen.

I mit speciale interesserer jeg mig for at belyse de dialogiske dele af klasseledelsen, som handler om udvikling af relationer. I undersøgelser af mit interessefelt vil jeg komme omkring beskrivelser af hvordan motivation, kommunikation, kontekstens betydning, etableringen af læringsmiljøet mv. har indflydelse på udvikling af relationer. Jeg må derfor i fordybelsen af mit interessefelt hente forskere og teoretikere ind, som beskæftiger sig med kontekstuelle sammenhænge, der kan bidrage til at nuancere og forklare udviklingen af relationskompetence hos læreren.

2.2 Helle Jensens definition på relationskompetence

Helle Jensen beskriver professionel relationskompetence som *Pædagogens evne til at 'se' det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten = det pædagogiske håndværk.* (Juhl og Jensen 2002: 128)

⁹ Betydningen af relationen er blandt andet dokumenteret af Carsten René Jørgensen i *Behandlingsrelationen i centrum*. Relationens afgørende betydning i professionelt arbejde med mennesker knytter sig ikke til bestemte former eller praksis og kan fx ses som en del af grundlagsforståelsen hos bl.a. Anne-Lise Løvlie Schibbye (2005), Alain Topor (2005), Daniel N. Stern (2004) og Ole Vedfeldt (2000), der fra forskellige perspektiver er optaget af menneskers udvikling i teori og praksis. (Møller 2008: 43).

At se barnet er centralt i Helle Jensens beskrivelse. Den voksne skal kunne se bag om barnets adfærd, skal kunne samle barnets informationer til budskaber og sætte anerkendende sprog på det nuancerede billede af barnet, som den voksne ser. Når barnets ses af den voksne øges barnets selvfølelse og kontakten mellem barn og voksen styrkes, hvilket kan danne udgangspunkt for et fagligt samspil. Evnen til at se barnet afhænger af den voksnes vilje til at se, af den voksnes personlige bagage, erfaringer og fagpersonlige udvikling. Endvidere beskriver Helle Jensen den voksnes ansvarlighed, lederskab af og nærvær i pædagogiske processer, hvor barnets integritet bevares som vigtige kvaliteter i den professionelle relationskompetence (Juhl og Jensen 2002: 130). At være autentisk er ifølge Jesper Juhl *at man er så tro mod sig selv, som man kan. Autenticitet forstås som den voksnes evne til at være fagpersonligt nærværende i situationen.* (Juhl 2004). Når man opstiller autenticitet som værende den ideelle tilgang til deltagelse i pædagogisk praksis, opstilles *uautentisk* som en ikke-ideel tilstand. Hertil advarer Bo Jacobsen mod den normative tænkning, som ligger anvendelsen af begrebet autentisk, idet mennesket altid vil være både autentisk og ikke-autentisk. (Jacobsen 1998.)

2.3 Anne-Lise Løvlie Schibbyes definition på relationskompetence

Den norske forsker og psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbyes arbejder med udvikling af relationsorienterede metoder gennem en dialektisk relationsteori.

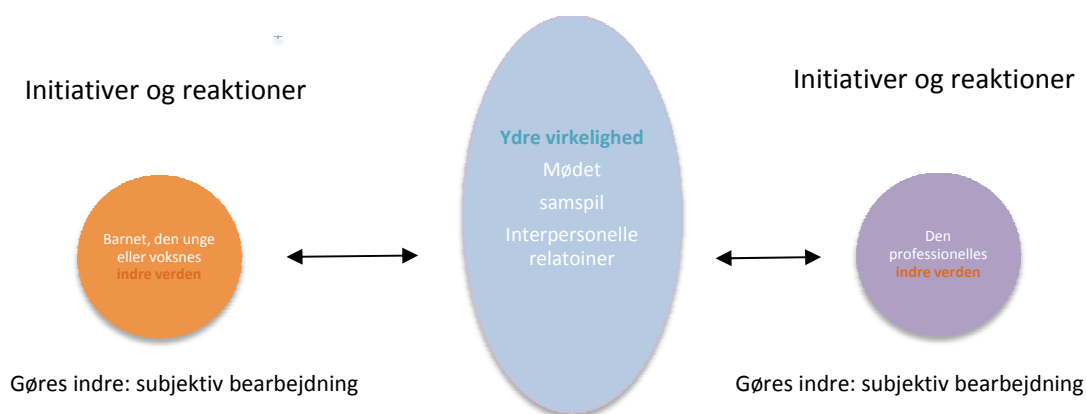


Fig. 2. Model over samspil mellem individ og professionel (Møller, 2008: 44)

Vores selvfølelse og selvopfattelse har snæver sammenhæng med de måder, vi bliver mødt på og, som vi møder andre på. I en dialektisk forståelse betyder det, at vi gennem hele livet påvirker og

påvirkes af de samspil og relationer, vi indgår i. I en udvikling af praksis, der har til sigte at udvikle relationskompetence, må opmærksomheden skærpes på, hvad den professionelle lærer selv bidrager med. Modellen ovenfor viser hvordan processer og dynamik, der foregår i individet (indre verden) påvirker og påvirkes af det, der foregår uden for individet i de mellem menneskelige relationer (interpersonelle relationer). Vi er hele tiden i bevægelse med andres bevægelser på godt og ondt i et samspil, hvor vi gensidigt skaber hinandens forudsætninger og udviklinger i det relationelle rum. Der er stor sammenhæng mellem individets tilstand og den måde individets bliver mødt på. I denne anskuelse åbner der sig udviklingsmuligheder for den professionelle, der ved at justere sit bidrag i samspillet kan skabe nye forudsætninger for barnet, og at den professionelle har vilje til at se på sit eget bidrag:

Dialektik fokuserer på det tosidige eller mangesidige i relationer, både i den forstand at vi ikke kan tænke enten-eller, men både-og, og at sider i relationer (og selvbevidstheden) er gensidige, skaber hinandens forudsætninger og henviser til hinanden. Vi er unikke, men står samtidig i gensidige forhold til andre. Der er en dialektik mellem indre processer i selvet og processer i selvets samspil med andre. (Schibbye 2005: 41)

Når vi som professionelle definerer den anden i relationen ude fra fx gennem kategorier, tilstande, diagnoser mv. så objektgør vi den anden uden at tage hensyn til, at den anden har en subjektside, der vedrører personens individuelle oplevelsesverden, der er bevægelig og særlig for ethvert menneske. Når vi objektgør individer i vores samspil, begrænser vi individets udfoldelsesmønstre og placerer individets reaktioner i de kategorier, som passer til vores objektgørelse. Fx vil vi efter at have defineret et barn, som 'trodsigt', se barnets reaktioner som fx egenrådige, stædige, på tværs mv. Når vi som professionelle underkender den andens subjektivitet kommer relationen mellem os og fx barnet til at være præget af mangel på levende samspil. Resultatet er, at der udvikles et samspil præget af faste og forudsigelige mønstre, hvor den professionelle kan opleve frustration og oplevelse af, at kontakten er meningsløs og udsigtsløs.

I et dialektisk perspektiv er det ikke muligt at opretholde sin egen subjektivitet, når man objektgør den anden. Objektgørelse kan komme til udtryk som tab af åbenhed og nysgerrighed i forhold til den andens motiver til at handle, som personen nu gør, og vise sig i form af diagnosticering og kategorisering. Resultatet bliver en relation præget af gensidig objektgørelse og rolleudøvelse, som frustrerer begge parter, fordi begge parter reduceres.

Forholdet til os selv hænger sammen med forholdet til andre mennesker. Det indebærer at ændringer i relationen kan bidrage til ændringer i selvet dynamik, hvor vi får mulighed for at udvikle os 'indefra', når vi indgår i anerkendende relationer. Dette giver den professionelle et særligt ansvar for at etablere, udvikle og vedligeholde anerkendende relationer i praksis. Samtidig fordrer det, at den professionelle må skærpe opmærksomheden på egne initiativer og reaktioner i samspil og relationer.

Relationer bygger på samspil¹⁰, men er mere end mængden af samspil. Relationer baserer sig på indre kvaliteter, hvor vi har fået øje for personens individualitet. Relationer har sine egne træk som fx vedholdenhed, engagement og involvering og er kendetegnet ved, at den professionelle har fornemmelse for og evne til at handle hensigtsmæssigt i forhold til det andet menneske. Og at det andet menneske mærker, at den professionelle er der for hende. Gode relationer aktiverer kontakt på flere oplevelsesplaner, og er det grundlag, som praksis må udvikle sig fra. (Møller 2008: 51-53).

2.4 Ole Løws definition på relationskompetence

Psykolog Ole Løw beskriver relationer ud fra en tilgang der er inspireret af især antropologen Gregory Bateson og psykologiprofessoren Jerome Bruner. Den følgende fremstilling af Løws arbejde med relationer i skolen er hentet fra artiklen 'Relationer i sociale konstruktioner' (Løw 2002).

Løw henviser til Bateson, når han siger, at 'vi er vores sociale relationer', hvor individet træder i karakter i kontakten til et andet/andre mennesker. *Kun i kraft af vores relationer og handlinger fremtræder vores personligheder. Det give således ikke mening at beskrive parterne i en relation alene ud fra de individuelle egenskaber, de måtte have som er præget af aggression eller afhængighed. Jeg ser således relationer som en social konstruktion mellem to eller flere personer.* (Løw: 83).

Endvidere betragter Løw relationen som værende til før end individet træder i karakter, han sætter fokus på de sociale fænomener, når han gennem beskrivelser af samspil forsøger at forstå det enkelte individ. Dette betyder sat på spidsen, at individperspektivet må vige for relationsperspektivet; hvilket er en vigtig pointe i arbejdet med relationer i skolen.

Når vi antager, at relationen konstituerer individet, antager vi nødvendigvis også, at individet rekonstruerer andre før end, det fuldender rekonstruktionen af sig selv. I rekonstruktionsarbejde er arbejdet med perspektiv væsentlig. For at kunne se sig selv, må man kunne se den anden. Det betyder i

¹⁰ Samspil defineres af Lis Møller (2008), som 'her og nu'-interaktioner. Samspil kan ses, høres, være konstruktive, mindre behagelige mv. Samspil er flygtige, men kan fastholdes med fx videokamera.

praksis, at man skal kunne sætte sig i den andens sted. Perspektivtagning er væsentlig for arbejdet med at skabe muligheder for gensidig afstemning af deltageres handlinger, som netop er en vigtig del af interaktionen mellem parterne i en relation. (Løw: 83-84). Børn indgår i to forskellige former for relationer, som Løw beskriver som de vertikale og de horisontale relationer. Vertikale relationer mellem voksen og barn er præget af asymmetri og ulighed og kan ofte beskrives som komplementære, hvor barnet søger hjælp, og den voksne giver hjælp. Horisontale relationer beskriver børns relationer med børn, der er præget af symmetri og lighed og ofte kan beskrives som reciprokke, hvor børnene indtager forskellige roller og siden hen bytter roller. Fx gemmeleg, hvor man skiftes til at finde og gemme sig.

Løws skelnen mellem horisontale og vertikale relationer får indflydelse på arbejdet med udvikling af relationskompetence i skolen. Det at kunne forestille sig en andens perspektiv på en situation gøres lettere, når den anden på vigtige områder ligner en selv (Frønes 1994; Løw 2002), hvilket både udfordrer og forklarer omfanget af arbejdet med relationskompetence. Børns sociale udvikling sker med afsæt i barnets relationer til betydningsfulde andre (Bruner:1990; Løw 2002). De voksne har stadig afgørende betydning for barnets udvikling; men på trods af, at relationen stadig kaldes vertikal, som blandt andet er karakteriseret af forskelle i magt, ansvar og kompetencer, så har forventningerne til rolleudøvelsen forandret sig. Den voksnes position har ikke ændret sig, men forestillingen om den optimale rolleudøvelse er under forandring, hvor rollen som voksen i dag forbindes med idealet om en med- og indlevende voksen, der udviser ligeværd, gensidighed og villighed til forhandling. Kommunikationen i relationen mellem lærer og elev bliver i det perspektiv betydningsfuld for den faglige læring og for barnets trivsel og sociale læring.

I arbejdet med at beskrive det relationelle, handler det om at beskrive den meningsbærende ramme, konteksten, hvor lærer og elever kommunikerer¹¹. Konteksten beskrives gennem et perspektiv, som er begrænset af erfaringer, viden og kulturer. Til beskrivelse af konteksten foretages punktuering¹², der giver en bestemt forståelse af konteksten. Når vi som professionelle ønsker at arbejde med opbygning og evt. ændring af relationer, kan arbejdet med punktueringer være hensigtsmæssig, hvor

¹¹ Undervisning og læring betragtes her som kommunikation.

¹² Punktuering teoretisk begreb fra Batesons læringsteori, hvor sekvenser af interaktionen bliver inddelt i en begyndelse og en slutning – en årsag og en virkning. Begrebet forklares uddybende under min teorifremstilling 3.1.1 *Cirkulær og lineær årsagsforståelse*.

der anlægges andre perspektiver på en kontekst og forståelsesrammen udfordres. Nye punktueringer åbner op for nye perspektiver på en relation. Løw beskriver fremgangsmåder til arbejdet med at anlægge nye perspektiver og udfordre eksisterende forståelsesrammer på. Gennem synsvinkler, perspektivbevidsthed, nysgerrighed, mulighedsorientering og forskellige fortællinger kan læreren gennem kollegial supervision få handlemuligheder, som kan give mulighed for ønskede ændringer i relationen.

2.5 Specialets forståelse af relationskompetence

I nærværende speciale har jeg arbejdet ud fra en nysgerrighed opstået på baggrund af mangeårigt virke som lærer, pirret af trendsættende uddannelsespolitiske dagordener, som har ført til, at jeg har fået brug for at nå til en større forståelse af begrebet relationskompetence. Min nysgerrighed har, som antydnet i indledningen til specialet, nødvendigvis bevæget sig fra den uddannelsespolitiske dagsordens brug af surveys og reviews over på det eksistentiale og fænomenologiske grundlag, hvor jeg i min undersøgende tilgang til arbejdet med min problemstilling har fokus på subjektive oplevelser og selvforståelser, på individets selvfølgelige autoritet i forhold til egne oplevelser og på menneskets behov for at blive set for at kunne lære og udvikle sig.

Jeg arbejder i specialet ud fra den forståelse, at relationskompetence er evnen til at anerkende og møde det andet menneskes behov på det sted, hvor det menneske befinder sig. Det betyder i praksis, at man kan sætte sig i den andens sted, mestre perspektivtagning, som jeg ser som værende væsentlig for arbejdet med at skabe muligheder for gensidig afstemning af deltagernes handlinger i interaktion. Min forståelse af relationskompetence hviler således på mine valgte fænomenologiske teoretikere.

3. Teorifremstilling

I dette afsnit vil jeg redegøre for specialets læringsteoretiske ståsted, Gregory Batesons læringsteori. En af styrkerne ved Batesons læringsbegreber er, at disse giver os mulighed for at forstå samspillet mellem undervisning og læring ud fra en relationel tankegang, hvor læreprocessens deltagere: omgivelser og individ, gensidigt betinger og indvirker på hinanden som et system bestående af mange dele. Jeg har udvalgt områder af teorien som giver mig sprog og begreber til at analysere og tolke min empiri i forhold til belysning af min valgte problemstilling. Interaktion, feedback, adaptation, forventning-forstyrrelse-konstruktion og endelig læringskategorierne 0-3, anser jeg som væsentlige for besvarelsen af min problemformulering.

Inden min udfoldelse af Batesons teori vil jeg komme ind på beskrivelser af den systemiske traditionens nøglebegreber, som kan kvalificere min tilgang til arbejdet med at belyse min problemstilling.

3.1 Systemiske teorier

At tænke systemisk handler om at skabe forståelse, mening og sammenhæng ud fra systemets enkelte dele. Den systemiske tænkning er baseret på en erkendelsesteori, der stammer fra den hermeneutiske filosofi¹³. Senere bliver hermeneutikken formuleret som en almen fortolkningsteori inden for de humanistiske fag, hvis opgave det er at fortolke humane fænomener ved at placere dem i kulturelle og historiske sammenhænge eller ved at forstå det humane fænomen som intentionelt resultat gennem indlevelse i den anden person/kunstner. Hermeneutikken har det meningsføgende og helhedsorienterede perspektiv, som kommer til udtryk ved, at det enkelte fænomen søges fortolket gennem placering i meningsfulde sammenhænge. (Rønn 2006: 178-179).

Systemiske teorier omfatter forskellige tværvideenskabelige tankemåder, der udspringer af forskellige teorier: informations-, kontrol-, spilteori og generel systemteori¹⁴, hvorfra kybernetikken¹⁵ ud-

¹³ Hermeneutisk filosofi har sit udspring i en række humane videnskaber i 1600- og 1700-tallet, knyttet til fortolkning af bibelske tekster i teologi og filologi.

¹⁴ Generel systemteori er bl.a. udviklet af L. von Bertalanffy, hvor *systemet* er udtryk for en metode til at analysere et eller flere sæt af elementer, som står i relation til hinanden.

¹⁵ Historisk set er udviklingen af systemteori påvirket af den naturvidenskabelige gren: Kybernetik (fra græsk: kybernetes = styrmand). Videnskaben består af studier af systemers kommunikations- og kontrolprocesser. Et centralt begreb er 'feedback' (tilbagekobling), hvor en del af systemets energi bruges på informationsarbejde vedr. påvirkninger, resultater og nødvendige reguleringer af systemet.

vikles og beskriver tankerne om *systemet* i Batesons læringsteori. En central pointe i systemisk teori er, at et hvert system er mere end summen af de enkelte dele. Fokus i studiet af systemet ligger i, at se på *interaktionen* mellem de enkelte dele i systemet mere end at se på de enkelte dele.

3.1.1 Cirkulær og lineær årsagsforståelse

Den generelle systemteori giver os adgang til cirkulære forklaringsmodeller, der perspektiverer hvorledes et system er opbygget af subsystemer, der påvirker hinanden og hvor handlinger og begivenheder ses som gensidigt forbundne. Bateson beskriver det som mentale økosystemer, hvor sociale interaktioner foregår som cirkulære processer, hvor alle hændelser ses påvirke hinanden gennem uafbrudte interaktionsmønstre.

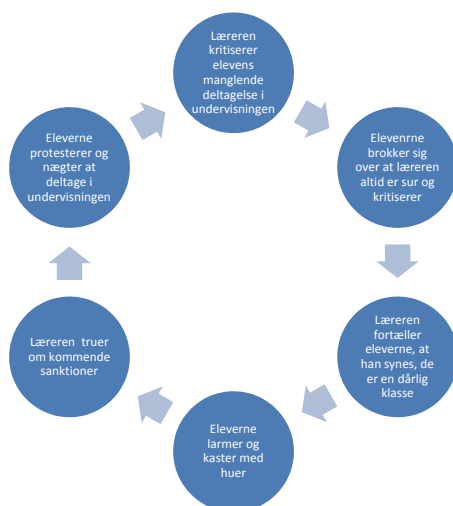


Fig. 3, Cirkulær årsagsforståelse

I modsætning til den cirkulære årsagsforståelse står den lineære årsagsforståelse, hvor årsager og sammenhænge er simple. Når vi ser en hændelse A gå forud for hændelse B, vil vi i den lineære årsagsforståelse udlede, at A er årsag til B. Vi slutter på den måde fra tidsmæssigt sammenfald til sammenhæng mellem årsag og virkning. Sociale interaktioner, der inddeles (af subjektet) efter en begyndelse og en slutning (en årsag og en virkning) kalder Bateson for *punktuering*, der kan beskrives som navngivet nedslag i interaktionsprocessen fx 'han er uansvarlig'. Punktuering har betydning for tolkning af en situation og er afhængig af øjnene der ser, idet punktuering viser subjektets oplevelse og forklaring på en situation. En punktuering kan hverken være sand eller falsk. Vores punktuering er vores måde at skabe sammenhæng og mening i den kontekst, vi befinder os i. Det er

ikke nødvendigvis et problem at have forskellige punktueringer, men i konfliktsituationer vil det ofte være problematisk.

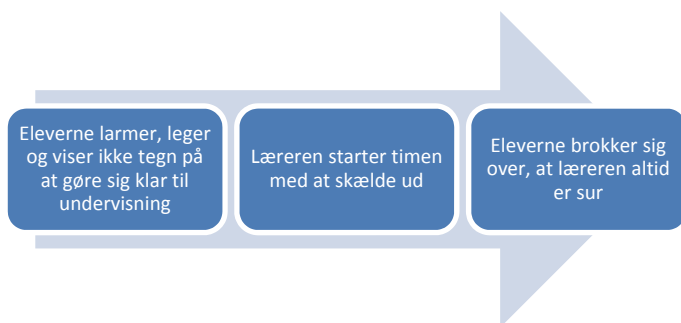


Fig.4 Lineær årsagsforståelse

Den cirkulære forståelse kan ikke erstatte den lineære. Den lineære punktuering er ikke nødvendigvis forkert, men kan ofte være utilstrækkelig, fordi den kun er en lille del af en større sammenhæng. Den cirkulære forståelse ser begivenheder og handlinger som gensidigt forbundne. Ideen om cirkularitet, altings forbundethed indebærer, at alle hændelser i et socialt miljø påvirker hinanden gennem uafbrudte interaktionsmønstre. For den professionelle, som gerne vil blive bedre til cirkulær tænkning, betyder det, at opmærksomheden flyttes fra enkeltpersoner til sociale relationer og fra, at finde årsager og placere skyld til, at undersøge hvordan fastlåste mønstre skabes og vedligeholdes af deltagere i sociale interaktioner. Den professionelle skal flytte sit fokus fra, hvad der blev sagt, til hvad der blev hørt; det vil sige, flytte fokus fra hensigten med kommunikationen til virkningen af kommunikationen. (Hermansen 2004: 31-34).

3.1.2 Kybernetik

Fra kybernetikken får Bateson begreber til at systematisere og generalisere sine empiriske betragtninger. *Læring, feedback, regulering* og *selvorganisering* er centrale elementer i kybernetikken, hvor især begrebet om feedback giver os mulighed for at analysere interaktionen mellem deltagere i en sammenhæng. Feedback beskriver, at et systems output¹⁶ iagttages af systemet, sammenligner det med det forventede resultat af handlingen, og anvender det som grundlag for systemets næste valg. På den måde kan systemet korrigere handlinger og forståelser og regulere interaktionen med omgivelserne. (Keiding og Laursen 2005: 31). Bateson beskriver sociale relationer mellem menne-

¹⁶ Det systemet gør og de observerede reaktioner herpå

sker som, at de enten kan være *symmetriske* eller *komplementære*. *Symmetriske relationer* er præget af lighed, hvor parternes adfærd er af samme type, fx konkurrence, magtkampe. *Komplementære relationer* er præget af ulighed, fx dominans og underkastelse eller ledelse og følgen efter lederen. Systemer kan destruere sig selv, fordi forandringerne eskalerer ud over, hvad systemet kan bære. I daglig tale kaldt 'kædereaktion' eller 'sneboldeffekt'. Den risiko gælder både systemer med symmetriske og komplementære relationer. (Keiding og Laursen 2005: 32).

Kybernetikken skelner mellem to former for feedback: *positiv feedback*, der forstærker systemets forudgående handlinger og *negativ feedback*, der reducerer en afvigelse, og opretholder systemet i en tilstand, der er tæt på udgangspunktet. Systemets evne til at tilpasse sig omgivelser og opretholde sig selv har brug for begge former for feedback.

Feedback kan enten være direkte eller indirekte justerende på systemet. Ved den direkte feedback, sker der forandringer, som er af første ordens kybernetik, systemet fastholdes og kan forstås uafhængig af hvem, der iagttager systemet. Ved indirekte feedback, er iagttageren selv en del af systemet og ser sine egne betragtninger af systemet, som en del af systemet. Forandringer i systemet på baggrund af indirekte feedback er af anden ordens kybernetik. (Dahl og Juhl 2009: 210).

3.2 Gregory Batesons læringsbegreber

Fra Gregory Batesons læringsteori har jeg valgt at beskrive interaktion, feedback, adaptation, forventning-forstyrrelse-konstruktion og endelig læringskategorierne 0-3, som værende væsentlige for besvarelsen af min problemformulering.

Bateson holder med sit holistiske systembegreb fast i, at læring må forstås med reference til systemet af individ og omgivelser, hvor konteksten er *den del af omgivelserne, der på en eller anden måde indgår i læreprocessens interaktive mønstre*. Læringsbegrebet bliver præciseret gennem formuleringer, der kobler læring og forandring. Læring betegner således '*en forandring over tid i den måde en organisme reagerer på et givent signal*'. Denne forandring i respons kan ifølge Bateson ses som udtryk for, at individet tillægger signalet betydning, altså tillægger det en form for mening. (Keiding og Laursen 2005: 37-39). Betonningen af omgivelsernes betydning for læreprocessen gør, at *interaktion* og *feedback* er centrale i Batesons læringsbegreb. Med disse begreber får vi sprog til at forklare, hvordan omgivelserne kan få indflydelse på individets læring. Når Bateson beskriver læring i systemet, skelner han mellem to former for læring; *protolæring* der referer til læreprocessens

basisniveau, og som handler om den konkrete viden eller færdighed, der læres og *deuterolæring*, som handler om at lære at lære, og er en teoretisk omskrivning af, at 'øvelse gør mester'. Deuterolæringen biderager endvidere til, at individet kan genkende protolæringens problemstillinger og genanvende tidligere lærte succesfulde problemløsningsstrategier.

3.2.1 Interaktion

Interaktionen mellem den lærende og omgivelserne danner konteksten for læringen. De enkelte hændelser i et interaktionsforløb kan enten betegnes som signal, respons eller forstærker; forståelsen konstrueres af deltagerne selv og ikke nødvendigvis på samme måde af alle deltagere. Stimulus-respons-forstærker modellen er en konstruktion, som interaktionens deltagere eller observatører opbygger for selv at få struktur og mening i iagttagelser. Netop denne kontekstualisering, hvor individet fortolker interaktionen gør, at Batesons teori adskiller sig fra andre læringsteoretikere, inklusive de behavioristiske, som stimuli-respons tankegangen stammer fra. (Keiding og Laursen 2005: 47-49).

3.2.2 Feedback

Samspillet mellem interaktion og læring og hvordan interaktionen indvirker på individets læring, beskrives gennem begrebet feedback (tilbagekobling). Begrebet henter Bateson fra kybernetikken. Feedback betyder i daglig forståelse, at en hændelse i en interaktion kan knyttes til en forudgående hændelse på en sådan måde, at den anden hændelse er en konsekvens af den første hændelse. Mellem to hændelser kan konstrueres en årsag-virkning eller signal-respons relation. Feedback kan være positiv og forstærke sig selv, eller den kan være negativ og reducere forskellen fra udgangspunkter. Fx kan eleven, hvis han får ros fortsætte med 'at gøre mere af det samme'. Eller han kan justere sig således, at han holder sig tæt på udgangspunktet. Til forskel fra dagligdagsopfattelse er Batesons feedbackforståelse ikke omgivelsernes feedback til individet, men netop individets egen opfattelse af sammenhæng mellem bestemte hændelser, som individet selv konstruerer sin feedback ud fra. Feedbackbegrebet bidrager til Batesons systemforståelse ved at tydeliggøre, at læring ikke kan forstås udelukkende med reference til omgivelserne (en udefra og ind-proces) eller med reference til individet (indefra og ud-proces) men må forstås med reference til systemet, altså til enheden af individ og omgivelser. (Keiding og Laursen 2005: 51).

3.2.3 Adaption

Til forståelse af Batesons definition på læring, at *læring henviser til forandring af respons på signaler, altså til forandring af forståelse (mentale strukturer) og eventuelt af adfærd*, udvikler Bateson begrebet *adaption*, som hænger sammen med Batesons grundantagelse, at læring er en grundlæggende proces hos dyr og mennesker. Alle levende organismer søger, ifølge Bateson, at opretholde et bestemt og relativt stabilt forhold til omgivelserne, og for såvel pattedyr som menneskers vedkommende, muliggøres dette blandt andet gennem læring (Bateson 2005: 259). Læring kommer til at fremstå som udtryk for en intention, ikke blot som intention om resultat men også som intention om en bestemt interaktion. Analytisk kan vi skelne mellem læring som adaptive processer, der giver synlige forandringer af interaktion og som processer, hvor læringen er knyttet til, hvordan individet iagttager og kontekstualiserer sine omgivelser. *Adaptive processer vil altid være selektive i deres sigte, hvilket i praksis betyder, at ny læring ikke er adaptiv i forhold til omgivelserne som helhed, men knytter sig til et bestemt perspektiv på eller element i denne helhed*. Væsentlig for forståelse af læring som et adaptivt fænomen er, at læringen styres af individets ønske om at opretholde og tilpasse interaktionen med omgivelserne. (Keiding og Laursen 2005: 42-43).

Det betyder, at læring ikke nødvendigvis handler om, hvilken hensigt omgivelserne har med læreprocessen men, at læring handler om, de ønsker individet har til interaktionen med omgivelserne. Adaptionsbegrebet stammer fra biologiens begrebsverden, hvor det oversættes som individets tilpasning til omgivelserne. I Batesons brug af begrebet *adaption* sker denne tilpasning med reference til individet og ikke til omgivelserne. Adfærd og kommunikative handlinger, der kan synes uhenigtsmæssigt for nogen, kan for andre synes at være særdeles hensigtsmæssige. På den måde viser Batesons teori os, at det der læres grundlæggende formes af den lærendes hensigt. Sammenstillet med interaktion og feedback giver det et billede af, hvordan omgivelserne kan få indflydelse på individets læring.

3.2.4 Forventninger, forstyrrelse og konstruktion

Det adaptive aspekt i læringsbegrebet og konstruktion af feedback hænger sammen med dannelse af forventninger. Individet vælger en mental eller manifest handling i forventning om, at den fører til et bestemt og ønsket resultat. Efterfølgende afstemmes forventning og resultat. Individet kan kun have forventninger til situationer, som er kendte eller som minder om noget kendt, og som kan fungere som konstante kontekster eller fx som overbegreb for specifikke kontekster. Fx kan klasseundervisning i 8.a være et overbegreb for konteksten *undervisning*. Konstante kontekster giver mulig-

hed for forventninger. *Forventningsdannelse er således i høj grad knyttet til læring i form af rutiner og udvikling af stabile interaktionsmønstre gennem gentagelse, både i forhold til genstande og i social interaktion.* (Keiding og Laursen 2005: 54). Interaktioner forandres over tid, fordi der sker en forstyrrelse i forventninger. Forstyrrelser i interaktionen er fx deltagere, der handler anderledes (tilfældigt eller på grundlag af ny viden), eller deltagere der møder nye og ukendte handlinger eller informationer. Et individ kan reagere på to måder over for forstyrrelsen, det kan reagere ved at kompensere for forstyrrelsen og genetablere det, som individet forventede at møde. Eller det kan kompensere for forstyrrelsen gennem overvejelser om, hvorvidt dette er en kendt eller anderledes situation og derfra danne sig et nyt mentalt landkort over omgivelserne.

På baggrund af disse forskelle, som bryder individets forventninger, konstruerer individet sin virkelighedsopfattelse. Bateson spørger tidligt i sit forfatterskab til, hvad der afgør hvilke forskelle, det enkelte individ vælger at konstruere sin virkelighedsopfattelse ud fra. Han kommer til at bruge det meste af sit forfatterskab på at forsøge at svare herpå. Citatet 'Kortet er ikke landskabet', der oprindeligt stammer fra videnskabsmanden Korzybskis arbejde, er blevet synonymt med Batesons forsøg på at forklare, hvordan individet forsøger at konstruere sin virkelighedsopfattelse. Tegning af kort er baseret på *forskelle* i landskabet. Dette perspektiv overfører Bateson til læring ved at sige, at læring ikke afspejler verden som den er men, at den lærende selv konstruerer sit mentale kort ud fra de forskelle, som den lærende ser. Læringens indhold fastlægges af den lærende, og ikke af omgivelserne. Dette begrundes samtidig en af de hyppigst forekommende definitioner på læring hos Bateson, at læring er forandring af mentale strukturer.

3.2.5 Batesons læringsbegreb – centrale pointer i punktform

- Læring er forandring af mentale strukturer.
- Læring udtrykkes gennem mentale eller manifesterede forandringer.
- Ved adfærdsformer, der er baseret på læring, skal de tre elementer i triaden (stimuli, respons, forstærker) kunne iagttages som indbyrdes relaterede.
- Nye handlinger eller forståelser skal have et adaptivt sigte og fastholdes over tid.
- Læringens indhold fastlægges af den lærende, ikke af omgivelserne.
- Samspil mellem interaktion og læring indvirker på individets læring, hvor individet bruger samspillet som feedback, der får indflydelse på individets rekonstruktion af mentale kort.

- Ved læring forstået som et adaptivt fænomen, er læringen styret af individets ønske om at opretholde og tilpasse interaktionen med omgivelserne.
- Protolæring beskriver den konkrete viden eller færdighed, der læres.
- Deutoerolæring beskriver læring om konteksten, hvor læringen foregår.

3.2.6 Læringskategorier – Læring 0, 1, 2, 3

Bateson har klassificeret læring i logiske kategorier, hvor læringen klassificeres ud fra, hvilken type information, der forandres under læreprocessen. Ved at tage udgangspunkt i en sådan klassificering bliver det ifølge Bateson muligt, at belyse hvad de forskellige former for begrebet *læring* dækker over. Batesons logiske kategorier beskriver en skelnen mellem læring som forandring af interaktion og læring som forandring af interaktionens kontekst på fem niveauer, som betegnes læring 0-5. Jeg har her valgt at beskrive læring 0-3, da disse er relevante for belysning af min problemstilling.

Læring 0

Læring 0 er udtryk for den form for læring, hvor individet handler ud fra en bestemt forventning, og hvor hverken handlinger eller forventninger efterfølgende korrigeres på grundlag af feedback. *I almindelig ikke-faglig sprogbrug bruges ordet 'lære' ofte om det, der her kaldes nullæring', dvs. om den simple modtagelse af information fra en ydre hændelse på en sådan måde, at den ligner de hændelser på et senere (og passende) tidspunkt vil formidle samme information: Jeg 'lærer' af fabriksfløjten, at klokken er tolv.* (Bateson 2005: 286). Læring 0 kendes fra situationer hvor et signal udløser en handling, som individet med sikkerhed betragter som hensigtsmæssig. Bateson præciserer dog, at læring 0 kan ses som svar på tidligere udfordringer, der er indlejret i det mentale system gennem læring på højere niveauer og dermed kan ses som udtryk for bestemt forståelser og handlemåder med tiden er blevet til velfungerende vaner, hvor man er sikker på, hvad man skal gøre i en given situation. *Nul læring er karakteriseret ved reaktionsspecificitet, der – rigtig eller forkert – ikke er underkastet korrektion.* (Bateson 2005: 294).

Læring 1

Bateson definerer læring 1 som *'forandring i responspecificitet via korrektion af forkerte valg inden for en mængde af alternativer.'* (Bateson 2005: 295). Når individet konstaterer en fejl, vælger

det en ny forståelse eller en ny handlemulighed inden for et sæt af muligheder. Læring 1 forløber som: handling, konstruktion af feedback, korrektion af handling og valg af ny handling osv. Læringsformen er også kendt som trial-and-error læring; skuffes individets forventninger over handlingens resultater, så vælges en ny handling som afprøves og vurderes. Pointen er, at den nye handling ikke vælges på grundlag af en revideret opfattelse af konteksten, men netop inden for samme sæt af alternativer. Læring 1 er læringens 'testlaboratorium' for kun i læring 1 afprøves og bekræftes eller afkræftes sæt af alternative handlemåder. (Keiding og Laursen 2005: 93). Individet vil ofte søge læring 1, når sædvanen ikke længere virker og alternative handlinger prøves af, når det foregår uden at kontekstforståelsen revideres. Læring 1 kan kort beskrives som succesfuld trial- and- error og tilhørende dannelse af nye elementer i sættet af alternativer.

Læring 2

Læring 2 defineres som revision af sættet af alternativer af handlemuligheder, som læring om konteksten eller revision af en forudgående kontekstualisering.

Det mest centrale i læring 2 kan beskrives som 'lære at lære at modtage signaler' som knytter sig til dannelsen af kontekstmarkører¹⁷. *Læring 2 er forandring i læring 1-processen, f.eks. en korrektiv forandring i den mængde af alternativer, der vælges ud fra, eller en forandring med hensyn til, hvordan erfaringsforløbet inddeles.* (Bateson 2005: 294). Læring 2 er tæt forbundet med vores karakterdannelse og verdensopfattelse, og Bateson fremhæver, at den i vid udstrækning er ubevidst. Den del af læring 2 som kan iværksættes gennem bevidst, sproglig refleksion kan kun beskrive og forandre en begrænset del af individets samlede videnskonsstruktion. Bateson siger selv, at strukturer og mønstre dannet gennem læring 2 er nærmest uudslettelige. Den selvforandring, vi som mennesker er i stand til at foretage os, er i høj grad præget af vores mentale rekonstruktioner af omgivelser, som udgør vores forudsætninger for at se netop vores omgivelser.

Læring 2's funktion er at forenkle individets interaktion med omgivelserne og er tæt relateret til individets og omgivelsernes konstruktion af individet som person, og individets identitet. Bateson ser vane- og karakterdannelse som nødvendige funktioner med henblik på at forenkle omgivelser og

¹⁷ Kontekstmarkør er betydningsgivende signal, dannelse af kontekstmarkører handler om at lære om de signaler, der identificerer en bestemt kontekst og som hjælper os til opfatte en situation på en (individuel) bestemt måde.

valgmuligheder. Læring 2 handler om dannelse af nyt sæt af alternativer gennem læring om konteksten og udskiftning af kontekstmarkører.

Læring 3

Læring på niveau 3 indebærer en voldsom udfordring for individet og drejer sig om reorganisering af en persons karakter og verdensbillede, som netop er holdepunktet for konteksterne på niveau 2.

'Læring 3 er forandring i læring 2- processen, f.eks. en korrektiv forandring i det system af mængder af alternativer, der vælges ud fra. (Bateson 2005: 294)

Læring 3 kan fx bestå i ændringer af den måde som individet har skabt orden i sine kontekster gennem organisering og hierarkisering. Læring på dette niveau handler ikke om at opfatte situationer på en ny måde, men handler om at forandre systemet og organiseringen af konteksterne. En sådan revision af konteksternes kontekst er grænseoverskridende og hører ikke hjemme i undervisning, men ses nærmere som resultater af psykoterapi eller religiøs omvendelse. Læring 3 er læring om læring 2 og kan føre til større fleksibilitet i de præmisser, der tilegnes gennem læring 2. (Bateson 2005: 304).

4. Forskningsdesign - Metodiske overvejelser og undersøgelsesdesign

4.1 Valg af informanter

Mit valg af informanter er foretaget ud fra et ønske om at få interviews, der indeholder forskellige perspektiver på, hvad relationskompetence er og, om hvorvidt relationskompetence kan udvikles. Jeg søgte derfor efter skoler, der organisatorisk arbejder med udvikling af relationskompetence, som en væsentlig forudsætning for udvikling af læringsmiljø.

En skole fandt jeg frem til på nettet ved at google '*at arbejde med relationskompetence*'. Google-resultatet viste en større dansk kommune med 35 skoler, hvor alle skoler er blevet omdannet til forsøgs- og udviklingscentre i et stort skoleudviklingsprojekt, som bliver ledet af to forskere. Gennem undersøgelser af lærernes arbejdsvilkår og elevernes trivsel og sammenstillinger af de udfordringer, som undersøgelsesresultater viste, har hver enkelt skole i denne kommune valgt sit udviklingsfokus. En af skolerne har sat sig for at arbejde med at forbedre lærernes relationskompetence. Den skole kontaktede jeg.

Den anden skole valgte jeg ud fra min viden om at alle skoler i den givne kommune arbejder med LP modellen¹⁸. Jeg kontaktede en af kommunens skoler, en skole med over 600 elever på, og interviewede to undervisere på skolen.

Den tredje skole valgte jeg at kontakte, da jeg har kendskab til, at skolen i udskolingsafdelingen har arbejdet med et udviklingsprojekt, hvor formålet var at skabe en bedre skole, med undervisningsformer, der i højere grad tilgodeser elevernes socialiseringsbehov end en traditionel skole. Fx arbejder skolen med fx holddeling, fællessamlinger, kontaktgrupper mv.

Jeg ønskede at få variation i mine interviewpersoner, så jeg ledte efter både erfarne og mindre erfarne lærere og både kvinder og mænd. Og det lykkedes mig at finde to kvindelige og to mandlige lærere med fra 3 – 25 års erfaring. Tre af informanterne blev fundet ved at jeg kontaktede skolen, hvor jeg pr. mail (se bilag 1) stillede min forespørgsel til skoleleder og pædagogisk leder. I mailen

¹⁸ LP-modellen kan bruges til at indkredse, beskrive, begrunde og dække ændringsbehov, som skyldes, at der er afstand mellem deres ønsker til læringssituationer og de faktiske situationer. Modellen kaldes en *social* model, hvor opmærksomheden i mindre grad er rettet mod individuelle egenskaber (alder, personlighed, læringspotentiale, tilgang til læring mv.) og i højere grad mod sociale processer i elevens miljø. Nøglebegrebet *opretholdende faktorer* er væsentlig i modellen. Begrebet beskriver faktorer, der skaber og fastholder problemer for eleverne, fx ringe lærer-elevrelationer, utydelig klasseledelse og mangelfuld feedback på elevens arbejde.

forklarede jeg, hvorfor jeg var interesseret i netop deres skole, og jeg beskrev mit problemfelt og problemformuleringen for at skabe åbenhed og interesse i at hjælpe mig med at få indsamlet viden om udvikling af relationskompetence. Skolelederne skrev tilbage, at de ville forsøge at finde en-to egnede interviewpersoner til mig. På den ene skole var interviewpersonen blevet spurgt direkte, om personen var interesseret i at deltage i mit interview. På den anden skole var spørgsmålet lagt åbent ud til en afgrænset del af personalegruppen, nemlig til lærere i specialklasser og på mellemtrinnet. Efter at skolelederne havde fundet lærere, som ønskede at stille op til et interview, mailede interviewpersonerne til mig, og vi aftalte et endeligt tidspunkt for interviewet. Interviewene blev berammet til at vare 30-45 minutter pr. interview. Den tredje skole har jeg en tidligere kontakt til, og jeg kontaktede direkte en lærer, jeg vidste, havde noget at fortælle om relationers betydning for undervisningen.

Få dage før jeg mødte op på skolerne for at gennemføre interviewet, sendte jeg interviewguide til interviewpersonerne. Dette gjorde jeg for at sikre mig, at interviewpersonerne gennem åbenhed oplevede tryghed og kendskab til hvad interviewet ville tage udgangspunkt i. Jeg gjorde det også for, at interviewpersonerne kunne granske deres hukommelse og på forhånd have tænkt på nogen svar til spørgsmål, der handlede om erfaringer fra interviewpersonens tidligere lærerliv. Af mine fire interviewpersoner havde kun de to kvindelige interviewpersoner åbnet deres mail og læst guiden før gennemførelse af interviewene. Jeg vurderer det som uden betydning for interviewresultaterne, om guiden var kendt eller ukendt, men jeg vurderer det som betydningsfuldt i forhold til skabelse af et åbent og tillidsfuldt forhold til interviewpersonen, at guiden var (mulig) kendt før interviewet.

4.1.1 Interviewpersoner

Køn	Navn	Antal år som lærer	Funktion på skolen	Videreuddannelse
Kvinde	Anna	17	Lærer i udskoling og vejleder	Pd-moduler i psykologi og vejledning
Kvinde	Cille	3	Lærer på mellemtrinnet	-
Mand	Egon	15	Lærer i specialklasse i udskolingen og tovholderfunktion i udviklingsprojekt	Grundmoduler i systemisk familiebehandling
Mand	Børge	25	Lærer i udskolingen	-

Interviewpersonerne optræder under pseudonymer.

4.2 Metodevalg og analyse

Mit udgangspunkt er en antagelse om, at vores måde at færdes i verden på sker i samspil med vores omgivelser. Jeg antager at mennesket gennem interaktion og refleksion lærer sig handlemåder. Lærerens måde at udvikle relationskompetence på sker i en sådan forståelsesramme i samspil med andre aktører i lærerens omgivelser, dvs. i samspil med elever, andre lærere og organisatoriske rammer. Der er metodisk flere muligheder for at få indblik i dette.

Jeg har valgt at bruge det kvalitative forskningsinterview, som giver mig mulighed for en fænomenologisk tilgang til studiet af emnet. Gennem kvalitative analysemetoder vil jeg studere og belyse fænomenet 'relationskompetence' gennem den indsigt i de interviewedes livsverden, som interviewet giver mig.

Det kvalitative interview er baseret på en fænomenologisk metode, som giver adgang til, at respondentens verden af tanker og følelser kommer til orde og skrift, *den forstår de sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskriver verden, således som den opleves af interviewpersonerne, og ud fra den forudsætning, at den afgørende virkelighed er, hvad mennesker opfatter den som.* (Kvale 1997: 61). Fænomenologien ser mennesket i sin egen ret i stedet for som en projektion af teorier og forudfattede holdninger og meninger til det, der undersøges. At forstå et fænomen på dets egne betingelser fordrer, at den der iagttager først prøver at forstå 'hvad' før end 'hvordan' og 'hvorfor'.

Den klassiske fænomenologi beskriver fra 1880'erne hvordan mennesket altid står i relation til noget andet sig selv. Det vil sige, personen og den relation personen står i til omgivelserne gensidigt betinger hinanden i et forhold, som ikke lader sig adskille. Kun gennem analyse. (Rønn 2006: 183). For det kvalitative forskningsinterview betyder dette, at når respondenter giver udtryk for sine tanker, følelser og erfaringer, er disse personlige, og giver mig indblik i netop det, som respondenter er optaget af. Jeg kan ikke gennem det kvalitative interview umiddelbart sikre mig viden om, hvad der ligger til grund for respondenterens optagethed, og jeg kan ej heller umiddelbart få fat i mellemregninger, der har ført respondenter til sin virkelighedsopfattelse. Da udviklingen og læringspotentialer med henblik på udvikling af relationskompetence, ligger i mellemregninger, må jeg gennem mit valg af metode og analysevalg sikre mig, at jeg så vidt det er muligt får fat i respondenterens mellemregninger. Fænomener, der knytter sig til relationer og udvikling af relationer, kan sagtens være eksisterende i respondenterens forståelse, men jeg kan ikke vide, hvorfra respondenter har sin forståelse fra. Er det noget, han tænker, der er politisk korrekt at fortælle mig, er det noget, han ønsker skal

ske, eller er det hans egne erfaringer? En almindelig måde at validere respondentens forståelse af omverdenen på er at spørge dybere ind i respondentens svar med spørgsmål som, 'kan du fortælle lidt mere om det', 'har du oplevet det i andre situationer', 'hvor i din hverdag oplever du det?'

Der er en tæt forbindelse mellem teorier om iagttagelse - og teorier om mennesker og menneskets identitet. Afhængig af teoretisk ståsted vil perspektivet give os mulighed for at se menneskets fra forskellige vinkler. Steinar Kvale beskriver tendensen med at forstå mennesket som en del af et netværk af relationer, hvor det kvalitative interview kan belyse enkelte fænomener i netværket. Den viden som kommer frem i interviewet kan bruges til at forbedre og kvalificere forhold, der berører de interviewedes livsverden. Når interviewet fungerer med empati og dialog med de mennesker, der undersøges, kan det bruges til at frigøre og myndiggøre de interviewede. (Kvale 97: 24).

4.2.3 Fravalg af metoder

I arbejdet med at undersøge hvilken forståelse der er af relationskompetence i praksisfeltet, og hvordan relationskompetence udvikles, ville det være nærliggende at mene, at observationsmetoder ville være egnet. Men det er ikke tilfældet i arbejdet med min problemstilling. Jeg har fravalgt observation som metode, da det jeg søger svar på ikke kan ses gennem observationer. Jeg ønsker at høre om oplevelser over en tid, refleksioner, egenskaber mv., som lærerne vurderer som nødvendige for, at udvikling af relationskompetence er sket eller kan komme til at ske. Alt dette kan ikke ses gennem observationer – Men kan søges besvaret gennem interviews.

Jeg har endvidere fravalgt fokusgruppeinterviewet. Fokusgruppeinterview sikrer, at en række synspunkter i forhold til et emne på relativt kort tid kommer på banen og, at deltagerne bliver stimuleret af gruppedynamikken. Et emne som udvikling af relationskompetence, vurderer jeg til at være et personligt anliggende, der kræver tryghed og tillid i interviewsituationen for at informanterne åbent vil fortælle om deres egne erfaringer.

4.3 Semistrukturerede kvalitative interviews – Interviewguide

Min tilgang til studiet af hvad relationskompetence er og om hvorvidt relationskompetence kan udvikles er præget af mine 14 års erfaring som folkeskolelærer og mit teoretiske interesse i feltet, der

har givet mig en praktikerforskers¹⁹ indgangsvinkel til feltet. I de seneste mange år har jeg i mit borgerlige erhverv som lærer interesseret mig for relationskompetence og dens betydning for lærerprocesser. Jeg har ofte i mit arbejde som lærer kunnet få min forskerinteresse fodret med cases, hvor villige elever, kollegaer og forældre har bidraget til at gøre mig klogere på relationskompetencens betydning for læring i klassen, teamet, i forældresamarbejdet og i skolen som organisation.

Interviewene er strukturerede omkring de overordnede temaer (se bilag 2), som belyser fænomenerne omkring relationskompetence og om hvorvidt det er muligt at udvikle relationskompetence.

Min praksisforskerens tilgang til undersøgelsesfeltet er forbundet med både fordele og ulemper. Fordelene er, at jeg har en praksisbegrundet formodning om, at der er temaer, som er hensigtsmæssige at få belyst i interviewene. Om min formodning holder afsøger jeg ved at sætte mig ind i eksisterende forskning og viden om undersøgelsesemnet. Endvidere forsøger jeg at udvikle en begrebsmæssig og teoretisk forståelse af de fænomener, der skal undersøges, for at kunne stille betydningsfulde spørgsmål i interviewet. Mit teoretiske ståsted har indflydelse på hvordan interviewspørgsmålene udformes for at de kan bruges til at belyse forskellige aspekter af meningen i mine valgte temaer.

Ulemperne ved min praktikerforskers tilgang til undersøgelsesfeltet er, at jeg på trods af forsøg på at være åben og fænomenologisk i min tilgang, alligevel uundgåeligt har styret min interesse i en bestemt retning, som har hindret mig i at få belyst andre aspekter af temaerne. Det kan dog vanskeligt være anderledes i et åbent studie af fænomener. Spørgsmål jeg gerne ville have belyst yderligere er, hvad og i hvilke sammenhænge lærerne har lært noget af eleverne, og endvidere ville jeg gerne have stillet spørgsmål til, hvorvidt lærerne ser forskelle i arbejdet med udvikling af relationer til det enkelte barn kontra arbejdet med udvikling af relationer til klassen, hvor klassen betragtes som en organisation.

Interviewene er strukturerede omkring overordnede temaer, som fremgår af den semistrukturerede interviewguide²⁰, hvor jeg gennem fire interviews vil sikre mig at få belyst mine temaer. Den semistrukturerede opbygning giver plads til, at respondenten kan gå yderligere i dybden med spørgsmål,

¹⁹ Jeg bruger Peter Jarvis (2002) forklaringer på praktikerforskeren, om professionelle der gennem sit arbejde afprøver, stiller spørgsmål og reviderer anerkendte teorier. Denne form for praksisbaseret forskning kan afstedkomme dels personliggjorte teorier om praksis, dels nye spørgsmål, som efterforskes.

²⁰ Se bilag 2 'Interviewguide.'

som han tillægger større værdi. Det semistrukturerede interview kaldes også for det eksplorative interview (Kvale 97: 104), fordi det giver interviewerens mulighed for at være udforskende.

De temaer, som jeg har struktureret mit interview ud fra til senere analyse var følgende:

- Beskrivelser af oplevelser hvor relationskompetence viser sig i praksis.
- Beskrivelser af erfaringer med hvordan relationskompetence kan udvikles.
- Beskrivelser af hvilken betydning den organisatoriske kontekst har på udvikling af relationskompetence.

4.4 Interviewenes forløb

Respondenterne blev interviewet på deres egen arbejdsplads. Jeg kom på alle tre skoler i god tid og var klar til med ro at møde, for alle fire respondenternes vedkommende, en fortravlet og forpustet lærer, der startede med at undskylde forsinkelsen. Herefter bevægede vi os af sted for at finde et egnet lokale til et uforstyrret interview.

Interaktionen mellem interviewer og den interviewede er på ingen måde neutral eller anonym. Som interviewer er det mig, der definerer situationen, indfører samtaleemnerne og styrer interviewforløbet. Jeg må i løbet af kort tid skabe en kontakt, der giver en sikker og tryk atmosfære, som gør, at den interviewede tør give udtryk for personlige tanker og følelser. (Kvale 97: 130-131). Dette ansvar var jeg mig bevidst om og arbejdede gennem hele interviewene på at være afslappet, lytte opmærksomt, vise interesse, forståelse og respekt for hvad den interviewede fortalte mig. Interviewene startede med få minutters afdramatiserende snak, hvor respondenterne kort fortalte om, den fortravlede optakt til mødet med mig. Da jeg selv kommer fra feltet, udtrykte jeg forståelse og genkendelse over for den interviewedes situation. Jeg fortalte åbent om, hvad jeg var interesseret i at indhente den interviewedes viden om, hvorfor jeg interesserer mig for feltet og kort om, hvordan interviewet ville forløbe og efterbehandlingen heraf. Endvidere fortalte jeg, at interviewet som udgangspunkt ville følge den interviewguide, som jeg havde tilsendt før interviewet.

Stemningen og den fysiske placering i rummet har indflydelse på samtalen. Samtlige interviews fandt sted i mødelokaler, hvor læreren var vant til at arbejde og åbenlyst fandt sig hjemme. Et interview blev gennemført ved, at jeg sad som gæst på en side af et 'konsultationsbord', de tre andre interviews blev gennemført ved borde, hvor jeg valgte at sidde på i hjørneposition med den interviewede; det gav en koncentreret nærhed, der dog på intet tidspunkt blev intim. Alle fire interviews blev

hurtigt fyldt med stemning af fortællelyst, viden og en lyst til at blive ledt dybere ind i fortællinger om fænomener fra undersøgelsesfeltet.

Efter interviewene var der to af de interviewede, som spurgte ind til detaljer i mit studie, opgaveskrivning, nye jobmuligheder mv. De to andre hastede videre til næste møde. Alle interviewene sluttede med, at jeg oprigtig gav udtryk for taknemmelighed over den viden og indsigt i tanker og erfaringer, som de interviewede havde givet mig adgang til.

4.5 Transskribering

Jeg har været min egen tålmodige og pålidelige sekretær i arbejdet med at transformere talesprog til skriftsprog på fire interviews. Interviewene varede fra 33 til 48 minutter; i gennemsnit 40,5 minutter. Hvert interview fylder transskriberet ca. 10 sider²¹. Jeg har gengivet og transskriberet respondenternes udsagn ordret. Jeg har undladt at transskribere mine egne gentagelser af spørgsmål, mine gentagelser af respondentens sidste del af sætningen, respondentens 'øhh-er', grin og bemærkninger om fx skoleklokken, der ringer eller bemærkninger om kollegaer, der på trods af 'optaget-skiltet' på mødelokalets dør, kommer til at bryde ind i interviewet. Denne form for transskribering gør at mit materiale ikke kan bruges til sociolingvistisk eller psykologisk analyse, men har været dækkende til formålet at belyse mit undersøgelsesfelt. Da jeg har valgt at anvende en fænomenologisk analyseform, har jeg betragtet den interviewede som en informant, der kan give mig oplysninger om mit undersøgelsesfelt, og jeg har fravalgt at se den interviewede som en repræsentant, der i sig selv kan blive til objekt for min analyse.

4.6 Analyseform og rapportering

Til analysen af interviews har jeg taget udgangspunkt i den fænomenologiske meningskondensering, som Kvale beskriver medfører at de interviewedes udtrykte meninger trækkes sammen til kortere og mere koncentrerede udsagn (Kvale 97: 190)²².

I praksis har jeg dog ikke helt fulgt Kvales systematiske meningskondensering. Jeg har læst interviewet igennem flere gange for at få en fornemmelse for helheden, under læsningen har jeg kodet

²¹ Transskriberede interviews kan rekvireres på ønske fra eksaminator og censor.

²² Faserne i systematisk tekstkondensering er følgende: 1) Først læses hele dokumentet igennem, så der fås en fornemmelse for helheden. 2) Derefter bestemmes betydningenhederne i de enkelte afsnit. 3) Betydningenhederne placeres tematisk. 4) Spørge ind til hvad betydningenhederne fortæller om temaet. 5). Sammenfatning af de enkelte temaer til en helhed.

respondenternes udtalelser i betydningsenheder fra 1-10. Koderne er fremstillet i sammenhæng med interviewguidens temaer. Under gennemlæsning af interviewudskrifterne har jeg anført koderne med håndskrift i selve interviewudskriften. I et word-dokument har jeg indsat en tabel med mine valgte 10 koder, hvor eksempler på interviewuddrag eller betydningsenheder, der kan henføres til 10 koder, er placeret²³. Dette skema og interviewudskrifter med angivelse af koder noteret direkte i udskrifterne, har jeg efterfølgende brugt i analysen. I analysen og skriveprocessen har jeg forsøgt hele tiden at holde betydningsenhederne op mod min problemformulering således, at jeg ikke har fordybet mig i andre (vild)veje.

Mit sigte med specialet var at afdække, hvad relationskompetence er, og hvorvidt relationskompetence kan udvikles. Svaret på dette har jeg forsøgt at indkredse gennem brug af den fænomenologiske meningskondensering på mine interviews, som ovenfor ridset op. I afsnittene 'Resultater og analyse' forsøger jeg at vise bredden af mine resultater, hvor respondenterne får stemme gennem citater, der belyser temaer, der bidrager til besvarelse af min problemformulering. Jeg har søgt at være åben i min udvælgelse af citater, der dog er udvalgte fra i alt 42 siders transskribering og derfor ikke kan vise den fulde bredde af respondenternes svar.

²³ Se bilag 3 'Interviewudsagn tematisk i skema.'

5. Resultater og analyse

I dette afsnit redegøres for hvordan jeg analytisk vil arbejde med mine resultater.

5.1 Analysepørgsmål

Analysen afspejler min analytiske tilgang til mit materiale. For at få indsigt i hvad der skaber udvikling af relationskompetence hos den enkelte lærer, er det nødvendigt som første led i analysen at indkredse, hvilke komponenter som kan siges at være særligt centrale for min undersøgelse. Min indkredsning af analysepørgsmål er dels sket med udgangspunkt i teoretiske overvejelser, min praksiserfaring og på baggrund af mine fire interviews. Jeg har med udgangspunkt i min problemstilling valgt at inddelle mine analysepørgsmål i tre temaer:

1. Tegn og effekter.

Hvilken forståelse af relationskompetence er der i praksisfeltet?

Hvordan kommer relationskompetence til syne i undervisningen?

2. Udviklingsproces.

Hvad sætter udviklingen af relationskompetence hos den enkelte lærer i gang?

Hvad skaber mening hos den enkelte lærer i udviklingen af relationskompetence?

Hvilke personlige tilgange ses i udmøntning af relationskompetence?

3. Organisationens indflydelse og muligheder for udviklingsprocessen.

Hvordan støttes udviklingen af relationskompetence organisatorisk?

Under tema 1 vil jeg præsentere og tolke interviewuddrag, der viser hvordan forståelse og udfoldelse af relationskompetence kommer til syne i praksisfeltet. På baggrund af de teoretikere, jeg har præsenteret i indledningen til mit speciale, diskuteres de empiriske og teoretiske forståelser af relationskompetence.

Under tema 2 vil jeg præsentere de dele af udviklingsprocessen, som mine informanter giver mig indblik i. Jeg vil komme ind på hvilke hændelser og tanker, som har sat læringen i gang, samt komme ind på hvorledes valg og brug af personlige tilgange viser sig i det relationelle felt. Udviklingsprocessen betragter jeg i et læringsteoretisk perspektiv med begreber hovedsagelig hentet fra Gregory Batesons læringsteori.

Under tema 3 vil jeg præsentere eksempler på organisatoriske forhold, som af informanterne vurderes til at have støttet udviklingen af relationskompetence. Jeg forsøger gennem diskussionen af temaet at undersøge hvorvidt, udviklingen af relationskompetence kan kvalificeres af organisatoriske tilgange med henblik på at nå frem til anbefalinger af måder, som arbejdet med udvikling af relationskompetence i den organisatoriske kontekst kan kvalificeres af.

Mine tolkninger af resultater diskuteres ikke med reference til de interviews hvori de optræder, men enkeltstående udsagn sammenlignes og tolkes med reference til udvalgt tematiske område. Det kan være tolkninger af, hvordan relationskompetence kommer til syne i hverdagspraksis, hvordan valg af personlige tilgange kommer til syne i praksisfeltet, hvilke oplevelser, der har haft en signifikant betydning for læreren i forhold til motivation for at gå i relationskompetencelære, hvordan den enkelte lærers intentioner med at lære sig nye handlemuligheder og perspektiver påvirker læreprocessen, og endelig hvordan den organisatoriske kontekst giver muligheder for at kvalificere udviklingsprocessen. Jeg forsøger at sammenstille tolkninger på samme fænomen således, at fænomenet bliver belyst af udsagn, der enten går igen eller som netop adskiller sig fra hinanden. Analysen afsluttes med en sammenfatning af tolkninger på de valgte tematiske områder.

5.2 Analyseresultater og tolkninger med reference til tema 1 – Tegn og effekter

Jeg vil i det følgende redegøre for resultater og tolkninger med reference til forholdet mellem lærer og elev i hverdagspraksis, hvor udvalgte interviewuddrag viser eksempler på hvordan relationskompetence viser sig i en teoretisk og praktisk forståelse.

På grundlag af mine valgte teoretikers beskrivelser, er jeg her på udkig efter om og hvorvidt disse stemmer overens med lærernes praktiske og teoretiske forståelse af relationskompetence.

Ole Løw bruger begreberne vertikale og horisontale relationer om barn-voksen og barn-barn relationer. Vertikale relationer mellem voksen og barn er præget af asymmetri og ulighed og kan ofte beskrives som komplementære, hvor barnet søger hjælp, og den voksne giver hjælp. For at kunne give hjælpen, er det nødvendigt at kunne sætte sig i den andens perspektiv. Hjælpen kan bl.a. bestå af anerkendelse af retten til eget følelsesliv, interesse og støtte.

Lærerne giver eksempler på, hvordan relationer udmønter sig i praksis, når relationen er præget af det, som de ønsker, at eleverne skal opleve i undervisningen. Fortællingerne giver mig informationer om, hvordan lærerne ser sig selv i interaktionen med eleverne. Lærerne fortæller, at det er vig-

tigt: at møde eleverne med anerkendelse, at se eleven, der hvor eleven er, at kunne justere sig og give eleverne en positiv forventning om relationen.

Det jeg gør, det er, at jeg når jeg skal møde eleverne første gang, så skal de møde noget positivt. Det er meget væsentligt at man er positiv, at det foregår i en positiv ånd eller, at men alligevel også på en måde, så de også forstår, at det er mig, der er her og jeg vil jer gerne noget godt.Det lykkes kun at komme ind til dem, når de finder ud af, at man vil dem noget godt. Det er kun der.
(Børge)

Jeg tror, det første jeg tænker på, når jeg møder eleverne, det er nok at justere mig selv i forhold til eleverne. Man får hurtigt en fornemmelse for, er det nogen man kan gå tæt på, eller er det nogen, man skal holde lidt afstand til. Eller er det nogen man kan lave sjov med, er det nogen, der ikke sådan er med på ironidelen. Sådan bare afstemme mig i forhold til dem. (Anna)

Du skal kende deres vanskeligheder, de skal kende dig, har du en elev, som er glad for at spille fodbold, så er det vigtigt at du ved det, så snakker vi fodbold. Det er vigtigt, at vi har nogen planer, der ikke er farlige, for vi skal nok komme til at snakke om noget, der er farligt. (Egon)

Følgende udsagn viser eksempler på, at det er vigtigt at skabe tryghed i relationen ud fra noget, der er ufarligt. Fx kan fritidsinteresser være en god indgangsvinkel til etablering af trygge relationer, hvor eleven bliver mødt med lærerens interesse for elevens tanker og fritidsinteresser, der ligger uden for skolens fag.

Fx hvis jeg har en dreng, der er helt vild med fodbold, og vores relation er måske ikke den bedste i timerne, så når man går frem og tilbage til undervisningen, at man så lige får spurgt om, hvordan går det så for tiden, får du spillet fodbold? Hvad med nu hvor sæsonen er slut, skal du så til at spille indendørs eller hvad? At man tager fat i nogle interesse-spørgsmål, hvor de føler, at de er på hjemmebane.(Cille)

Relationen skal være præget af noget, der lykkes, det kan være at tale om fritidsinteresser, som er en god indgangsvinkel for mange børn, samtidig med at det er vigtigt, at relationen er præget af noget, der er ufarligt og trygt.

5.2.1 Lærerne arbejder med at give eleverne, det de kan se, eleven har brug for

I interaktionen mellem lærer og elev kommer rollefordelingen mellem lærer og elev tydeligt frem. Læreren skal give eleven noget, det kan være støtte, interesse og hjælp til at komme ud af en vanskelig faglig eller social situation. Møller siger, at selv om parterne i en relation ikke er *ligestillede* men *ligeværdige* er dog parternes oplevelser af lige stor gyldighed (Møller 2008: 88). I hierarkiske relationer, som lærer-elevrelationen er, har den voksne definitionsmagten i forhold til vurdering af adfærd og vurdering af om ønsker kan tilgodeses eller ej. Det afgørende er ikke selve definitionsmagten, men netop hvordan denne forvaltes, idet den voksne har det professionelle ansvar for at skabe støttende relationer.

Og en elev, der kommer om morgenen, hvor man ikke helt kan lure hvordan den står til, så kan man jo godt spørge: 'jeg synes, du ser lidt trist ud her til morgen er det rigtigt? Og så kan eleven sige, 'nej, nej, nej, jeg gik bare i mine egne tanker'. Men det kan også være at eleven siger, 'jeg har fand'eme haft en møgmorgen'. Og så kan man sige, 'skal jeg gøre noget specielt for dig her til morgen, så du får en ordentlig dag?'Og så kan vi når, der er brug for det, gå en tur. Jeg kan sige, 'skal vi to ikke gå en tur ud i skoven og sparke til nogen træer, du kan oveni købet få dit helt eget træ og sparke til'. (Egon)

Lærerne fortæller, at eleverne skal kunne mærke, at de bliver set og mødt, og lærerne forsøger at give dem det, der skal til. På dem måde arbejder lærerne bevidst med at tage ansvar for at hjælpe eleven med dennes behov og samtidig gøre det synligt for eleven, at interaktion er et samarbejde. Relationen er præget af et subjekt-subjekt forhold, hvor den voksne har øje for indersiden af barnet, og samtidig indeholder relationen et subjekt-objekt forhold, som kommer til udtryk gennem lærerens måde professionelt at handle og opstille mål for den udviklingsstøttende relation. (Møller 2008).

5.2.2 Relationer kan mærkes - Nonverbal kommunikation

Stein Bråten²⁴, har gennem sin forskning vist, at mennesker, der har en god relation til hinanden, afstemmer deres toneleje, gestik og kropsbevægelser efter hinanden. Parterne tuner ind på hinanden i form af ordvalg, toneleje og afstemning af øjenkontakt, smil og opmuntrende nik og lyde. Stein Bråtens forskning viser endvidere, at denne form for støttende kommunikation mellem mennesker er basal og findes som et medfødt potentiale. (Bråten 1999). Bevidsthed omkring kropspositur, som en del af relationen, er vigtigt for interaktionen. Læreren er bevidst om, at hun ikke skal puste sig op og med krop og stemme være større end barnet. Hun har fokus på, hvordan den fysiske toning af kroppen er en del af interaktionen i konteksten.

Og så det at jeg går i niveau med barnet. Jeg gør mig ikke større end dem, jeg puster mig ikke op. Jeg sætter mig på hug og gør mig sårbar. Og så viser jeg dem, at jeg er i ro, jeg er ikke vred. Jeg har ikke noget med deres vrede at gøre. Jeg er ikke en del af deres konflikt.Jeg ville sagtens kunne finde på at sige det samme, at nu skulle han gå ud. Men hvis jeg kunne mærke, at han var en, som jeg ikke har en nær relation til, så ville jeg holde større afstand til ham rent fysisk og så ville jeg nok også nedtone min stemme i intensitet og styrke. Jeg ville forsøge at fremstå mere rolig. (Anna)

5.2.3 Opsamling på analyseresultater af tema 1 – Tegn og effekter i praksis

- Afstemme sig i forhold til eleven.
- Vise at man ser og møde eleven, der hvor elevens mentale rum er.
- Have en positiv mental fremtoning.
- Vise interesse for det, der optager eleven, fx fritidsinteresser.
- Skabe tryghed.
- Planlægge og udføre succeser i samarbejde med eleverne.
- Opmærksomhed på nonverbal kommunikation og dennes indflydelse på positioneret magt.

Jeg har ovenfor gennem eksempler forsøgt at ridse op, hvilken forståelse af relationskompetence lærerne har, og hvordan denne viser sig i praksis, hvor også lærerens valg af tilgange ses som synlige

²⁴ Stein Bråten, norsk forsker i mellem menneskelige relationer, specielt kendt for forskning i kommunikation mellem mor og barn.

spor i relationen. I det følgende vil jeg diskutere mine resultater i forhold til mine valgte teoretiske optikker i specialet.

5.3 Diskussion af tema 1 – Tegn og effekter i praksis

Perspektivtagning

I mit indledende afsnit, hvor jeg ridsede op, hvordan forskellige teoretikere ser på relationer og interaktioner, valgte jeg bl.a. at fremhæve Ole Løv teoretiske syn på relationer, som foruden Bateson, Bruner m.fl. er inspireret af psykologiprofessoren George Herbert Mead. Mead taler om at individet konstituerer deres selvopfattelse(r) i indbyrdes relationer, hvoraf perspektivskiftet, det at kunne sætte sig i en andens sted, er væsentlig for bevidsthed om interaktion og selvopfattelse. Gennem perspektivtagning bliver der skabt mulighed for, at deltagerne gensidigt kan afstemme deres handlinger i et cirkulært interaktionsforløb. Netop dette at kunne sætte sig i den andens sted giver mine informanter udtryk for, at de arbejder bevidst med. De fortæller om oplevelser med eleverne eller med teamarbejde, der har sat deres perspektivtagen i gang. Opsamling af analysepunkter – Tegn og effekter i praksis, viser at mine informanternes forståelse af relationskompetence på afgørende områder stemmer overens med de teoretiske optikker, som jeg har valgt at undersøge problemstilling ud fra.

5.4 Analyseresultater og tolkninger med reference til tema 2 - Udviklingsproces

På grundlag af min teoretiske optik er jeg udkig efter, hvor der forekommer læring, som hos Bateson er defineret som *forandringer af respons på signaler, altså til forandring af forståelse (mentale strukturer) og eventuelt af adfærd* (Keidin og Laursen 2006: 41). Da læring altid foregår i et intentionelt samspil mellem den lærende og omgivelserne, betyder det, at deltagerne i en læreproces lærer noget forskelligt fordi, de har forskellige adaptivt sigte og forskellige forudsætninger for at lære.

I besvarelsen af min problemstilling er det relevant at være på udkig efter, hvor der forekommer feedbackprocesser, samt at se på hvilken indflydelse feedbackprocesser har på udvikling af den fagprofessionelle personlighed.

Endvidere er jeg på jagt efter tegn på hvad der skaber mening for den lærende. Al læring er ifølge Bateson intentionel, dvs. den lærende har et adaptivt sigte med læringen, som bl.a. formes af på-

virksomheder i konteksten. I min empiri er jeg udkig efter oplevelser, der har skabt brud i forventningen hos den lærende og på baggrund af forventningsbrud har skabt ny mening.

5.4.1 Feedbackprocesser – Brud i forventningen som afsæt for læring

De følgende eksempler udtrykker hvilken effekt den anerkende tilgang til eleverne har, hvor læreren på baggrund af stimuli konstruerer feedbackprocesser, der giver afsæt for nye forståelser og handlinger i praksis. Her fortæller læreren om, hvordan hendes valg af ny handlinger (at lade være med at skælde ud og bebrejde), giver ny respons fra barnet, som medvirker til, at læreren konstruerer feedback, hvor årsags-virkningsrelationen mellem de to hændelser, får læreren til at arbejde med anerkendelse som en del af sit grundfundament for sin lærergerning fremover.

For 14 år siden havde jeg en elev, som tæskede de andre børn, han var så vild, han bankede deres hoveder ind i murene i pauserne. Han var meget voldelig og aggressiv. Han gik i 1. klasse. Jeg anede ikke, hvad jeg skulle stille op med ham. Jeg skældte ham ud de første to måneder. Det må du ikke, Tommy. Indtil jeg fandt ud af, han kunne jo ikke bære flere skæld ud. Så jeg lavede simpelthen den aftale med ham og hans forældre, at fra nu af skældte jeg ham aldrig ud mere. Når han havde lavet noget lort i et frikvarter, så skældte jeg ham ikke ud. Jeg kommenterede det ikke en gang. Men til gengæld, så gjorde jeg det, at hver gang han havde lavet noget godt, så nævnte jeg det. Og det var fuldstændig sindssygt hvilken forandring det skabte. Han holdt jo op med at slå inden der var gået 1 måned. (Anna)

Oplevelser med eleverne kan være tankevækkende og sætte læreprocesser i gang. Ofte sker det gennem refleksion. Bateson beskriver at grundlaget for læring og læringsformer er, at det adaptive aspekt i læringsbegrebet og konstruktion af feedback er tæt forbundet med forventningsdannelse. Når der sker et brud i forventningen, vurderer individet efterfølgende handlinger i forhold til forventningen. Brud i forventning betegner Bateson også som *forstyrrelse*.

En af lærerne fortæller om en samtale med en elev og moderen til eleven. Samtalen handlede om elevens problematiske skolegang. På baggrund af refleksioner konkluderer læreren, at den nok havde været nyttesløs. Siden må han dog revidere sin opfattelse, da eleven efter samtalen forandrede sig. Læreren har fået brudt sin forventning og rekontekstualiserer interaktionen. Fremadrettet arbej-

der læreren med at fastholde den positive relation, som blev etableret på mødet, og som læreren mener, er grunden til forandringen i elevens handlinger. Han tilføjer også selv nye handlinger, (ros og blikkontakt) til sit sæt af handlemuligheder i konteksten.

Ja, selvfølgelig har det også ændret noget ved mig. Jeg bliver opmærksom på hende, jeg har hørt hvordan hun har det og bliver interesseret i, hvordan det nu går med hende. Det er ikke altid, jeg siger noget med ord til hende, men det kan være noget med blikkontakt. Det hun gerne ville have, det var noget ros. Og det får hun så nu. Og det blomstrer hun så op af. Det er helt vildt, som det har ændret hende. Man kan sige nogen gange, man kan tænke efter sådan en samtale, hold da kæft, der sker jo ingen ting. Men så er der bare sket en hel masse alligevel. (Børge)

En anden lærer oplever på samme måde, at metaperspektiv på en interaktion kan være starten på en læring. Læreren fortæller, at umiddelbart efter en voldsom konfrontation med en elev, er læreren rasende på eleven, men ganske kort tid efter kigger hun på sin egen rolle i forhold til barnet, og bruger sin nysgerrighed til at skabe sig forståelse for konteksten.

Og da jeg så kom tilbage, så var jeg sådan lidt mærket af det, mit hjerte det bankede sådan lidt, og min første tanke var, 'fandens til møgunge, han slog mig kraft'dæme', det var det jeg tænkte. Og så da der var gået 5 minutter, og jeg sådan var kommet ned i normalt hjerteslagsantal, så tænkte jeg, 'hvis nu du ikke havde taget ved ham, så var det ikke sikkert han havde slået dig?'. Og det var sådan set de første tanker. Og jeg tænkte, det undrede mig, at han havde slået mig, for jeg synes ikke, jeg var sådan en, der var værd at slå. Og jeg spekulerede over, hvis jeg havde gjort noget andet, justeret mig anderledes i forhold til mig, så var der nok også kommet et andet udkom i situationen (Anna)

Feedbackprocesser kan være vanskelige at håndtere, når responsen på handlingerne ikke bliver som forventet, når forventningsdannelsen brydes og rekontekstualiseringen medfører, at der må udvikles nye handlinger, som prøves af. Læreren går i læringskategori 1 og eksperimenterer med nye handlinger, indhenter resultater og former fremtidige handlinger på baggrund heraf. Det er følgende eksempler udtryk for.

Der er nogen der modtager det (*kollegial sparring*). Men der er også nogen, som har svært ved at modtage. Der er nogen der har rigtig svært ved at modtage. Når man er i en svær opgave med en klasse, kan det være nemt at få ret i sit syn på klassen. For hvis man ikke får ret i sit syn på klassen, så skal man jo selv i gang med at ændre noget. Det er jo lige præcis sandheden, man kan jo ikke bare bruge det, man har brugt før. Man er nødt til at tænke på, de elever man har, og så lave det derud fra. Tilpasse det sådan, at man kan få noget positivt ud af det alligevel. (Børge)

Jeg har i det følgende været på udkig efter interviewuddrag, som fortæller om, hvordan *tilrettelagte forstyrrelser* i forbindelse med kollegial sparring, kan danne baggrund for feedbackprocesser. Kollegial sparring kan være den udefrakommende forstyrrelse, som åbner for ny forståelser og nye handlemuligheder.

Den svære balance er at forstyrre tilpas, så forstyrrelsen ikke blot afvises af den lærende, men samtidig skal forstyrrelsen være så stor, at den rummer mulighed for, at der anlægges nyt perspektiv på den udfordrende kontekst. I følgende eksempel er læreren dybt involveret i problematikken og har drivkraften for læring.

Jeg var lige som pakket ind i situationen. Så fik jeg noget supervision, hvor hun (*supervisor*) sagde, at der var noget med niveauet og det var meget tydeligt, at de der drenge, de følte, at jeg i hvert fald ikke så dem... Ja, men det er jo rigtig, rigtig svært, når tingene er så problematiske. For man kan også køre sin egen relation til nogen ud, så det bliver så problematisk, at man ikke kan se lyset. Jeg havde klassen i to år. Og det blev bedre. (Cille)

5.4.2 Feedbackprocesser – Psykodynamiske energier som afsæt for læring i feltet 'personlig tilgang'

Feedbackprocesser danner afsæt for nye handlinger. Det gælder også for valg af personlige tilgange. I det følgende har jeg samlet interviewudsagn, hvor lærerne fortæller, hvilke dele af den fagprofessionelle personlighed, som er væsentlige for arbejdet med at skabe relationer.

Jeg har været på udkig efter valg, der tilfører læreprocessen energi og som karakteriserer mine informanternes beskrivelser af personlige tilgange. Knud Illeris læringstrekant²⁵ kan i den forbindelse hjælpe til med at beskrive feltet, hvor det faglige og personlige mødes i udviklingen af fagprofessionalisme. Ifølge Illeris er tre dimensioner altid inddraget i udviklings- og læreprocesser: en psykodynamisk, en kognitiv og en social/samfundsmæssig kontekst. Den psykodynamiske dimension tilfører den kognitive proces energi og de er begge til stede i et samspil med den sociale og samfundsmæssige kontekst, hvor det relationelle kommer til udtryk.

Kontekstforståelse, kendskab til sig selv, hvordan man påvirker eleverne, og hvordan eleverne påvirker en selv nævner lærerne som vigtige forudsætningerne for at opbygge relationer. Det tager tid og kræver beslutsomhed at opbygge relationer, og det ligger i lærerjobbet, at kunne tage i mod udfordringer også af relationel karakter.

Ja. Man opbygger en relation over tid, og det, der kan være kendetegnende for hvor god relationen er, kan være om man finder nogen andre ting at snakke om end de rent faktuelle. ...Du kan have en relation til de mest sære og mærkelige mennesker, fordi du ved, den er vigtig, og du kender principperne i tingene plus, at du beslutter dig for, du kan godt have børn, der er vanskelige at rumme, det er en arbejdsopgave, det er en udfordring.
(Egon)

Rådene det er jo egentlig, at man skal kende sig selv, hvor er jeg egentlig henne, hvad er det jeg vil, hvor står jeg henne i det her system, man skal egentlig kende sig selv før man kan hjælpe eleverne. (Børge)

²⁵ Knud Illeris udvikler i bogen 'Læring' (2001) en læringsteori som omfatter både kognitive, emotionelle og samfundsmæssige faktorer. Læringstrekanten beskriver spændingsfeltet mellem disse indbyrdes relaterede faktorer.

Hvis det er systemisk du tænker, ja, så ser du jo på gruppen, men hvor en elev er en del af systemet, men det er vi jo også selv. Min ageren og min gøren og laden, den får stor indflydelse på gruppen..... Så en dag kom han til at læse for mig, på et tidspunkt, hvor han ikke skulle læse. Og så sagde jeg til ham, hold da op Otto, du læser sgu da, jeg får helt gåsehud. Og det var rigtig nok, jeg blev grebet af det..... Til sidst her tror jeg, at den entusiasme jeg havde, var med til at skabe en motivation hos ham. (Egon)

Det personlige vurderes til at have indflydelse på opbygningen af relationen.

Det giver, at man ikke kun er matematiklærer, man er også en person. Det tror jeg, de har behov for at se en som en person, ikke bare som en lærer, men som en person. (Børge)

Indsamling af stimuli, af informationer om forskelle, som den lærende kan danne sit mentale kort over konteksten med, er afgørende for kontekstforståelsen. Nysgerrighed, vilje og lyst til at lære andre mennesker at kende er psykodynamiske kræfter, som er med til at skabe relationer.

Og så tror jeg, at jeg basis set er god til at lytte. Og det er faktisk lidt utroligt for, jeg snakker faktisk rigtig meget Jeg tror faktisk, at jeg er god til at lytte, på den måde at jeg gerne vil vide, hvad det er folk gerne vil sige, ikke fordi jeg bare sidder og venter på at komme til at svare. Jeg vil gerne lytte og have noget at vide fra dem, jeg taler med. Jeg vil gerne bagom. (Anna)

At udvise engagement og en mening med undervisningen er en vigtig personlig kvalitet, som kan bidrage til udvikling af positive relationer mellem lærer og elev.

Du er nødt til at være engageret, du er nødt til at være forberedt, du er nødt til at have en ide med, hvorfor vælger jeg det her. Du kan ikke bare komme og ... jeg skal lige, jeg skal være her indtil kl. 13, og så skal jeg ud og spille golf. (Egon)

5.4.3 Udvikling – At lære at lære – Protolæring og deuterolæring

Læreprocesser har ifølge Bateson forskellige niveauer, der afhænger af hvorvidt læringen handler om at lære en færdighed eller om læringen handler om at lære om konteksten, hvor den lærende lærer at løse problemer indenfor feltet. Protolæring beskriver læringens sigte, som kan være færdigheder. Deuterolæring handler om at lære at lære i konteksten. En del af relationsarbejdet består i, at se på sig selv, som en del af systemet, siger flere af lærerne. At tage konsekvensen af ens egen rolle og at arbejde med forandring er en væsentlig del af udvikling af relationskompetence. Det kræver bl.a. mod, energi og vilje, fordi læreren selv er hovedansvarlig for at skabe forandring. Også her er psykodynamiske kræfter på spil i læreprocessen.

Læreren giver udtryk for at kunne se det meningsfulde i arbejdet med at lære at lære. Jeg er i det følgende på udkig efter uddrag, der fortæller mig noget om det meningsfulde i læreprocesser. Min brug af *mening* er her, at mening er noget, der tilskrives et fænomen. Min pointe er, at mening er subjektivt givet og er resultat af individets perception, dvs. den bearbejdning eller fortolkning, der foregår af det, man opfatter med sine sanser.

Men det er først den dag, hvor det går op for dig, at det er dig selv, du skal ændre, at det går op for dig, hvor potentialet (til udvikling) ligger. Det er først den dag, du kan komme videre. Man kan ikke ændre menneskers basisdel. Men man kan justere sig selv i forhold til andre mennesker og så få et andet udfald, end man ellers ville have fået, så de også ændrer sig, så... Den dag man har forstået det, og man så er kommet sig over chokket, så kan man begynde at træne. (Anna)

Man skal have energien og modet til at tage en sag op, som er svær. Og man skal selv have energien til at gøre noget ved den. Der er det rigtig fedt, at have en LP gruppe, som hjælper en. Men hvis det virkelig hænger en ud af... så skal man selv have energien, fordi det er en selv, der skal ændre sig. (Cille)

At arbejde med udvikling af relationskompetence kan være en stor udfordring for læreren, når perspektivet flytter sig fra tidligere at have søgt årsags-virknings-forklaringer hos individ til nu at søge årsags-virkningsforklaringer i relationen mellem lærer og elev. Både lærerens selvopfattelse og fag-

lighed bliver sat på prøve og i udvikling. Det kan sætte spor på hele skolen, som læreren nedenfor fortæller om. Det kræver mod og kræfter at deltage i læringsprocessen.

Og det der så er sket, nu hvor vi taler om relationskompetence på skolen, det er jo at man vender kikkerten fra at have haft den vendt mod barnet, vender den mod sig selv og tænker, hvordan kan jeg justere mig selv i forhold til de problemer barnet har. Og hvis man har fået det ind under huden, at det er det, der sker, så går der jo en kæmpeudviklingsproces i gang i en selv. Og man er nødt til at genopfinde sig selv igen, hvis man kan sige det sådan. Øhh.. hvad sker der egentligt her, det er mig der uddannet og alt muligt. Og hvis man så er kommet et skridt videre, og det synes, jeg der er sket her på skolen med lærerne, så begynder man at kigge på, hvad sker der mellem barnet og den voksne. At det egentligt ikke kun handler om, hvad der sker med barnet eller med den voksne, men det handler om hvad der sker mellem barnet og den voksne. (Anna)

Informanterne er delte i deres opfattelser om hvorvidt relationskompetence kan læres. Nogen siger, at det handler om at have det i sig, der skal være noget at bygge videre på. Ellers bliver vanskeligt.

Ja. Det tror jeg godt, man kan. Men jeg tror, det er svært, hvis man ikke har det i sig. Der skal være noget at bygge videre på. Man skal have noget af det i sig...Thjaa. Hvordan lærer man det? Hvordan kan man lige lære det. Altså, det er svært. (Børge)

Andre siger, at alle kan lære at udvise relationskompetence, det handler om at ville øve, se på sig selv og arbejde med sig selv.

Ja, hvis man er indstillet på at være i en konstant udviklingsproces så kan man lære det... For hvis de (*lærerne*) ikke kan se eller ikke har lyst til at arbejde med det, så tror jeg ikke på, at man kan flytte noget. Så alle kan lære det, hvis man vil. Det handler om vilje og mod. Modet skal være med, for det er ikke altid så pænt, det man får øje på. (Anna)

5.4.5 Opsamling på læring på tema 2 - Udviklingsproces

- Tid.
- Kende sig selv og sin egen rolle i systemet.
- Beslutte sig for at relationsarbejdet er en del af læreropgaven.
- Give noget personligt af sig selv.
- Udvide interesse, engagement, nysgerrighed.
- Være god til at lytte.
- Systematiske refleksioner over læringens stimuli-respons-forstærker-forhold.
- Forsøge sig med nye handlinger i situationen, gå i trial-and-error eksperimentariet, bruge sin kreativitet.
- Omlægning af personlige strategier.
- Omlægning af syn på sig selv.
- Det kræver mod, vilje og energi at ændre på og se sin egen rolle i systemet.
- Det kræver træning at lære sig nye handlemuligheder.
- Forudsætningen for at udvikle relationskompetence findes i det enkelte individ.
- Forudsætningen for at udvikle relationskompetence findes i valg af handlinger.

5.5 Diskussion af tema 2 – Udviklingsproces

Hvad der læres formes grundlæggende af det lærende individs hensigt, er den konstruktivistiske læringsteoris hovedtese. Batesons begreber *interaktion*, *feedback* og *forstyrrelser* kan bruges til at diskutere, hvordan læring kan konstrueres hos læreren. Centralt i Batesons læringsteori er tesen om, at den lærende har en intention med at lære. I mine valgte interviewcitater, har de lærende haft intentionen om at forandre den relationelle del af interaktionen. Lærerne har set på feedbackprocesserne og arbejdet med, hvordan disse er med til at danne mønstre i deres kontekstforståelser.

5.5.1 Konstruktion af feedbackprocesser

At konstruere feedbackprocesser er afgørende for kontekstforståelsen. Det kan være hensigtsmæssigt, at få hjælp til at rekonstruere kontekster, hvor kollegaer, stiller afklarende og uddybende spørgsmål til interaktioner i konteksten, som kan medvirke til konstruktion af feedbackprocesser, der sætter læring i gang. Flere af lærerne fortæller om, hvordan kollegial sparring kan være svært udfordrende, når man *'skal vende kikkerten fra barnet til sig selv til det der sker mellem barnet og*

en selv'. Og når man ikke '*får ret*' i sine antagelser, så går et intentionelt arbejde i gang med at skabe en ny kontekstforståelse.

Feedbackprocesser konstrueres ud fra de *forskelle*, som gør, at lærerens forventninger forstyrres, og ny viden konstrueres. Den lærende kan blive forstyrret fra både elever og kollegaer. Kollegialt kan den lærende forstyrres gennem supervision, hvor der bliver stillet spørgsmål til praksis. Tilpasse forstyrrelser rammer ind i allerede dannede forståelsesformer og åbner nye handlemuligheder. Læring i sociale relationer finder sted, når der sker noget nyt, når forventningerne ikke bekræftes, når der træder forstyrrelser ind i arbejdet med at forstå konteksten. Forstyrrelser og brudte forventninger kan medføre enten justeringer af lærerens handlerepertoire eller kan medvirke til en ny kontekstforståelse.

I den forbindelse vil det være væsentligt at inddrage Batesons læringsniveauer, som indeholder begreber, der kan bruges til at begrebsliggøre om forandringer i interaktionen i klasseværelset. Jeg vil i det følgende gøre brug af Batesons læringsniveau 2 i et forsøg på at beskrive, hvordan den enkelte lærer må gå i læring 2 for at arbejde med kontekstforståelse.

5.5.2 Læring 2 – Læring om konteksten

Lærerne beskriver samstemmende, at der kan være store kræfter i brug, når de arbejder med at forstå egne roller i konteksten. Den iagttagende bliver selv en del af det iagttagende system, som han kigger på, når han skal arbejde med kontekstforståelsen. Han bruger signaler i konteksten, kontekstmarkører, som markerer konteksten for ham. Dannelsen af kontekstmarkører handler om hvordan konteksten klassificeres. Konteksten er afgørende for, hvordan vi forstår eller tillægger en hændelse eller et udsagn mening. Interessant og væsentligt for arbejdet med relationskompetence er det at få redskaber til at *se sin egen rolle* og muligheder i konteksten.

At se på sin egen rolle i systemet er med Batesons begreber beskrevet som værende læring 2, hvor den lærende danner nye handlemuligheder ved at lære om konteksten og udskifte sine kontekstmarkører. Når læreren i skolen ser sin egen rolle i systemet, sin egen rolle i interaktionen med eleverne, da starter en udviklingsproces, hvor nye forståelser og dermed nye handlinger prøves af. Dele af kontekstforståelser, kan individet arbejde med gennem bevidst, sproglig refleksion. Andre dele af kontekstforståelsen er forankret med tidlige rødder i barndommen, der ifølge Bateson kun kan arbejdes med gennem læring på niveau 3.

Afgørende for læreprocesser på læring 2 er det, at læreren har muligheder for professionelt at arbejde med forståelsesrammen om livet i klassen. Den måde som læreren definerer situationen på, afspejler fremtidens handlemuligheder. Løw kommer i artiklen 'Relationer som sociale konstruktioner' (Løw 2002) med forslag til hvordan, læreren kan arbejde med kontekstforståelser. Hun kan lede efter forskelle, der kan hjælpe hende med at danne det mentale kort over konteksten, hun kan tage den andens perspektiv (eller den tredjes perspektiv), hun kan arbejde med cirkulære årsagsforklaringer og forsøge at få hold på kontekstens afgørende subhistorier, og endelig kan hun arbejde med anerkendelse og fortællinger, som er med til at forme fremtiden for deltagere i interaktionen.

5.5.3 Læring 1 - Det eksperimenterende læringsrum - Trial-and-error

Sammenfattende resultater peger mod, at tilgange, der er præget af *nysgerrighed, engagement, interesse* og *entusiasme*, er med til at udvikle gode relationer til eleverne. At arbejde med disse tilgange kan gøres på flere forskellige måder. Jeg vælger at diskutere temaet med begreber fra læring 1, der også kan betegnes om trial-and-error læringsrummet, der rummer mulighed for at beskrive læreprocesser, hvor der indgår kreativitet og afprøvning af nye handlinger. Læreren kan *beslutte* sig for at forsøge at gøre noget anderledes, end han tidligere har gjort. Han kan vælge at forsøge sig med nye handlinger og vurdere, hvordan det påvirker interaktionen. Fx kan han beslutte sig for at være interesseret i sine elevers fritidsliv. Eller han kan inddrage andre organiseringsformer i undervisningen. En sådan måde at håndtere *at udvise relationskompetence på* kan beskrives som en ændring af første orden i kybernetisk forstand eller som læringskategori 1, der er kendetegnet ved at være forsøgslaboratoriet, hvor læreren eksperimenter, ser på udfaldet og evt. afprøver nye handlemåder. Læreren indsamling af resultater på læringsniveau 1 er værdifuld for lærerens arbejde med at eksperimentere og afsøge nye muligheder i arbejdet med at manifestere relationskompetence.

At arbejde med læring på læringsniveau 1 er krævende, da handlinger på dette læringsniveau ikke er blevet til vane og ikke er automatiserede. Det eksperimenterende og afprøvende læringsrum på niveau 1 kan føre til at handlinger, der bliver til gode vaner, hvorefter handlingerne kan udføres uden tanke og refleksion, og herefter kategoriseres som læringskategori 0.

Sociale relationer er et centralt tema i Batesons arbejde. Relationer kan konstituere sig på to måder, enten gennem tid, hvor interaktionen er præget af stabile og gentagne handlingsmønstre, som skaber genkendelighed og tryghed for interaktionens involverede parter eller gennem referencer til en relation, der eksisterer forud for den konkrete interaktion. Deltagere i interaktioner bruger deres erfa-

ring og forventningsdannelse til at rammesætte det adaptive sigte i interaktionen. Dette gør sig gældende i en af mine informanternes beskrivelse af, hvad der sker med kollegaerne, når de taler sammen om en bestemt klasse. Det adaptive sigte er tilsyneladende at få bekræftelse på sit eget syn på klassen, for at blive i en kendt kontekstopfattelse. Dermed fastholder læreren sit repertoire af handlemuligheder, som dog samtidig er med til at fastlåse klassens problematik. Under min diskussion af organisatoriske måder at støtte udviklingsarbejde med relationer på, vender jeg tilbage til, hvordan der kan arbejdes med narrativer i fællesskaber, så disse ikke hindrer afprøvning og udvikling af nye handlemuligheder.

5.6 Analyseresultater og tolkninger med reference til tema 3 – Organisatorisk

5.6.1 Nye vaner – nye kulturer

Organisatoriske ændringer, som fx at beslutte sig for at arbejde med relationskompetence, gribes forskelligt an på de forskellige skoler. Resultaterne er forskellige og påvirkes af den enkelte skoles kultur og ledelse. At indføre nye kulturer, handlinger og perspektiver på undervisning tager tid og kræver opbakning fra kollegiet. Lærerne fortæller, at ledelsens rolle er vigtig og fundamental for forandringsprocessen.

Jeg tror på, at hvis man har en ledelse, der er progressiv, hvis det er meningsfyldt det, der kommer fra den, så smitter det af videre ned. Og det har vi kunnet se i det her projekt.

(Anna)

Lærerkollegiets holdning til hinanden skal være præget af accept og tillid til den proces, det er at arbejde med forandringer i den relationelle del af skolens kultur.

Der er en meget accepterende holdning i kollegiet til at tale om, hvilke fejl man begår og hvilke ting, der virker. Og det er en fuldstændig nødvendig forudsætning for at man tør at flytte noget, for hvis det ikke var sådan, så tør man ikke. (Anna)

Organisatorisk kan skolen indføre rutiner for, hvordan udviklingsarbejdet med det relationelle i skolen gribes an. På en skole er der indført fast kollegial sparring, hvor lærerne fortæller om deres un-

dervisning. Sparringen har medvirket til at forandre og udvikle lærerens syn på, hvor forandringspotentialet ligger, nemlig hos læreren selv.

Den første gang jeg havde lærerne oppe til sparring, da fortalte lærerne meget om, hvad eleverne gjorde. Fx den elev gør sådan og sådan Og anden gang oplevede jeg, at lærernes spørgsmål i langt højere grad gik på, 'hvad skal jeg gøre for at få denne elev i et positivt læringsrum?'. (Anna)

På en anden skole har man indført LP modellen. Analysen på pædagogiske problemstillinger er systematiseret og forankret i en LP gruppe. Det sikrer systematik, og giver læreren mulighed for at få nye perspektiver på en situation, der ellers kan virke fastlåst.

Så et godt spørgsmål vil være et, der får en til at kigge lidt længere ud og rundt omkring, end det man lige selv er optaget af. Det, der er rigtig godt ved LP, synes jeg, det er, at man sidder flere end en selv. Hvis det er en selv, der har taget udfordringen op, så har man jo svært ved at stille spørgsmålene: 'har du tænkt over?', 'har du kigget på den her vinkel?'. Når man selv sidder i det, så kører det nogen gange sådan, så man drukner i det. (Cille)

5.6.2 Hvilke tegn er der på at udviklingsarbejdet har ændret hverdagen på skolen?

Udviklingsarbejde med relationsarbejde har fået forskellige modtagelser på de forskellige skoler. På skolen, hvor kollegiet arbejder med LP modellen, giver lærerne udtryk for blandede oplevelser af, hvorvidt kulturen er ændret i forhold til relationsarbejdet.

Nej, det har ikke ændret noget for mig. Og jeg har lidt svært ved at sige, hvad det egentlig har ændret ved stedet. Der er en bevidsthed om, at vi arbejder meget systemisk i specialklasserne, alle har også været på kursus, og vi taler om det, og vi prøver på at fastholde hinanden i det. Nogen af os er mere systemiske end andre. Jeg har fx været i det felt i 15 år af min faglige karriere. Og hvis man bad mig om at gøre andet, ville jeg være på den. Det handler om tilgange og livsværdier, det er værdien i at se andre mennesker. (Egon)

Det tager jo stadig tid at få handlet, så når man står i problemer helt op til halsen, så kan LP jo ikke løse det. Det kan fx være en elev, som bare ikke kan fungere i sin klasse, eleven laver fx ikke andet end uro, og hvis han kommer ud på gangen og sidde, så laver han også bare uro. Så er LP modellen ikke løsningen, der hvor det går ud over rigtig mange andre elever. Og man kan jo ikke sende op på kontoret hver time, vel. (Cille)

Ja, altså projektet har ændret ved kulturen på skolen. Samarbejdet med kollegaerne er anderledes, selvfølgelig kan man godt stadigvæk sige 'sådan nogen møgninger', når man kommer ind på lærerværelser. Og så kan man gøre grin med episoden, men vi taler anderledes nu end i starten, da jeg var her. (Cille)

Udviklingsarbejde, der sigter mod at indføre nye rutiner og opbygge nye kulturer, kræver, at der afsættes tid og, at der arbejdes grundigt med implementeringen af hvert enkelt udviklingsområde. Den fornødne tid afsættes ikke altid på skolen, og når udviklingsarbejdet indeholder mange aspekter, så kan det opleves vanskeligt.

Ja, noget har det (*ændret det*). Men det har også påvirket det lidt negativt. Vi har egentligt haft for mange ting i vandet samtidig. Villet for mange ting. Anders (*skolelederen*) er god til at sige, nu starter vi det og det og det. Hvor vi så siger, hov det kan vi jo slet ikke det her. Og så halser vi sådan lidt bagefter. (Børge)

På en anden skole fortæller læreren, at kulturen har ændret sig. Synet på barnet i konflikt er anderledes i dag, hvor udviklingsarbejdet er i gang. Børn i konflikter håndteres anderledes, de får tid og en løbetur til at ryste konflikten af sig. Tidligere ville man have holdt fast i barnet og i en konfliktløsning på stedet.

Og det er også derfor jeg siger det med, at hvis der er et barn, der farer i flint, så ville man nok i gamle dage, have nedlagt byttet og sagt, 'arrghh, det må du ikke'. I dag vil man nok lade ham løbe, det er altid en han, kan jeg så sige, indtil han er frisk igen. Eller lave en aftale med ham om at løbe en tur, når han kan mærke det er ved at gå galt. (Anna)

I det følgende har jeg været på udkig efter uddrag, som fortæller, at arbejdet med relationskompetence er blevet påvirket fra forskellige vinkler. På en af skolerne, arbejdes systematisk med flere organisatoriske tiltag. Jeg vil i det følgende præsentere disse organisatoriske tiltag. Fx har lærere været på ICDP²⁶ kursus, lærerne har lavet en vilkårsanalyse, og eleverne har lavet trivselsundersøgelse, hvor resultaterne er blevet gjort til genstand for udviklingsfeltet.

Men sideløbende med dette udviklingsarbejde har vi en 5-6 lærere på ICDP kursus, hvor de har haft fokuspersoner, som de har haft tæt kontakt med. Og de har kunnet mærke en forskel, det er der ingen tvivl om. Og så tror jeg, at nogen (*eleverne*) har kunnet mærke en forskel på den måde, at de er blevet overraskede. Hvor de havde forventet, nu kom der et eller andet bulder og brag (*fra lærerne*) og så skete der noget helt andet i stedet. De føler sig mere lyttede til, vil jeg tro. (Anna)

Skolens lærere har også besvaret en vilkårsanalyse, lige som alle skolens elever har, og der hvor vi lige som bonger ud, da er man begyndt at lave nogle tiltag inden for de områder. Altså, hvordan kan man arbejde med at lave tiltag indenfor det her emne, som kan give resultater på de områder, der er bonget ud. Det med at holde gryden i kog, det er afgørende. Og det synes, jeg ledelsen er dygtig til. Så det ikke bare bliver til en døgnflue, nu har vi arbejdet med det her i år. Hvad skal vi så arbejde med til næste år? Sådan er det ikke. (Anna)

Konkret har lærerkollegiet arbejdet med Marte Meo Metoden²⁷ og analyseret den ud fra ICDP metoden. Der har været forskere tilknyttet projektet, som har holdt flere oplæg, ledelsesmæssigt er pro-

²⁶ ICDP metoden træner lydhørhed og empati hos omsorgsgiver, som sætter fokus på allerede eksisterende kvaliteter, i samspillet med barnet, som med fokus og bevidstgørelse tænkes at forplante sig til omgivelserne. Metoden bygger på 8 samspilstemaer. Samspilstema 1-4: kvaliteter i samspil, der understøtter følelsesmæssig kommunikation
Samspilstema 5-8: kvaliteter i samspil der har betydning for formidling af læring.

²⁷ Marte Meo metoden er en samspilsmetode, der anvender video til fremme af samspillet mellem mennesker. Metoden er udviklet af Maria A. Aarts, Holland, som for 30 år siden begyndte at filme almindelige familier, for at finde frem til, hvor og hvorfor kommunikationen og samspillet lykkedes. Videoklip analyseres med henblik på at finde elementer, der udvikle og støtte kommunikationen mellem de involverede parter.

jektet højt prioriteret og udviklingen af relationskompetence tildeles opmærksomhed og faglighed på flere fronter samtidig.

Der var to forskere tilknyttet projektet. Og så var der en psykolog, som havde et oplæg på en pædagogisk weekend. Omkring hvad vi skulle kigge efter på de der videoer, ud fra ICDP's samlede program. Og det gjorde jo, at vi kiggede efter noget helt andet, end vi tidligere havde kigget efter. Når man først er kommet sig over det chok med, hvor latterlig man ser ud på video, og måske klædte den kjole ikke en så godt, som man troede, og hold kæft, hvor ser jeg dum ud på den måde, jeg står, og jeg har jo hænderne i lommen.... Når man først er kommet ud over alt det og så begynder og kigge efter det, der virkelig virker, så får man jo noget helt andet at se, end det man ellers ville få at se. (Anna)

5.6.3 Sprog skaber virkelighed

At arbejde med sproget som udviklingsredskab i det relationelle felt giver god mening. Sprog er ikke blot repræsentanter for virkeligheden, men er med til at skabe virkeligheden. Sprog afspejler tanke-mønstre og viser handlemuligheder. Det er lærerne inde på i deres pointering af, hvor vigtigt arbejdet med sprog og narrativer er.

Så er jeg nødt til at fortælle dem (kollegaerne), hvordan jeg også gør. Det er væsentligt at man ikke kun siger skidt og møg. Og også at man ikke på lærerværelset kun siger skidt og møg. Hvis man taler negativt om nogen, så opfatter man dem også bare negativt. Det duer ikke. Man låser dem fast, så er de låst allerede før man er dernede i klassen. Hvad skal jeg nu finde på til dem? (Børge)

Ja, det handler meget om sprog. Det handler om, hvordan man i talesætter, altså det at sige, at 'det gider jeg ikke', eller 'det kan vi alligevel ikke gøre noget ved' eller 'det er da også en helt håbløs familie'. (Cille)

Sproget påvirker også det relationelle forhold mellem kollegaerne. På samme måde som sprog kan fastlåse vanskelige forhold i undervisningen, så kan sprog også forhindre både børn og voksne i at udvikle sig til fx at være endnu mere relationskompetente.

For når vi fx taler om en lærer, der har det prædikat på sig, at hun ikke er relationskompetent, så er det også med til at skabe virkelighed. Så er de ikke relationskompetente. Hvis vi nu i stedet kigger på, hvad det er der hos den enkelte der virker godt, så har de en chance for at brede det ud og at flytte sig. Så det er jo ikke kun noget, der ligger i dem selv. Det ligger også i lærerkollegiet, hvordan den enkelte er. Det er en rolle, som vi også giver hinanden. Det smitter af, at sproget bliver anderledes..... Det er vigtigt, at man ikke anskuer, at enten er man relationskompetent og ellers er man ikke. Alle er det i et eller andet omfang, nogen er det mere end andre. Det med anerkendelse, det gælder ikke kun lærer-elev, det gælder også lærer-lærer i høj grad. Selv oppe i brugsen gælder det. (Anna)

5.6.4 Opsamling på tema 3 - Organisatorisk

- Ledelsesmæssig opbakning.
- Kollegial åbenhed og tryghed i forhold til at øve sig, fejle og udvikle sig.
- Sparring og fælles refleksioner i team.
- Sæt fokus på flere indgange til at udvikle feltet, fx både foredrag, diskussioner, øvelser, undersøgelser.
- Forskningsmæssig viden omsættes til praksis.
- Tid
- Systematik og ikke for mange tiltag på en gang.
- Sprog skaber virkelighed.
- Udvikling af relationskompetence og anerkendelse gælder også imellem de professionelle.

5.7 Diskussion af tema 3 – Organisatorisk

I afsnittet vil jeg diskutere analysens resultater. Jeg lægger særlig vægt på beskrivelsen af to temaer fra analysens resultater: 'Sparring og fælles refleksioner' og 'Sprog skaber virkelighed'. Mit valg er

foretaget ud fra en prioritering af balancen mellem, hvad der ligger inden for specialet rammer og betydningsfulde analysefund.

Min empiri er indsamlet på skoler, der alle har været eller er i gang med et udviklingsprojekt, hvor formålet har været at udvikle bedre relationer mellem lærer-elev og elev-elev. Tilgangen og indholdet af de planlagte tiltag til udviklingen har været forskellig. For at hjælpe læseren med at skabe overblik, har jeg nedenfor indsat karakteristika der viser skolernes måde at arbejde med udvikling af relationskompetence på.

Skole 1 - LP skolen

- Har købt et standardiseret koncept med et færdigpakket lærings- og træningsforløb, hvor der indgår teoretisk og praktisk kompetencetilegnelse.
- LP analysegrupper.

Skole 2 – Relationskompetenceudviklingsskolen

- Forskere tilknyttet udviklingsdesign og sparring til ledelse og udviklingsgruppe.
- Teoretiske oplæg fra bl.a. forskere, diskussioner og afklaringer i lærerkollegiet.
- Systematisk kollegial sparring.
- Marte Meo kurser for alle lærere.
- ICDP kurser for 6 lærere.
- Sammenstilling af resultater fra arbejdsmiljø- og undervisningsmiljøundersøgelse.

Skole 3 – Nye organiseringsmåder i udskolingen på skolen

- Holddeling.
- Fælles forelæsninger.
- Studietid.

5.7.1 Sparring og fælles refleksioner

I forsøget på at beskrive den organisatoriske læring bruger jeg begreber fra Batesons læringsteori, som indenfor den organisatoriske læringsforståelse positionerer sig som individuel læring. Den individuelle læringsforståelse opfatter individet som grundlag for og kilde til organisationens læring. Batesons læringsbegreb knytter sig hovedsagelig til interaktionen mellem den lærende og den kontekst, der læres indenfor, hvor Bateson samtidig tager udgangspunkt i den lærendes adaptive hensigt med læringen frem for fællesskabets. (Keiding og Laursen, 2005: 141).

I resultaterne fra min analyse kom det frem, at kollegial sparring har afgørende indflydelse på den lærendes mulighed for at konstruere relevante feedbackrelationer. I sparring stiller lærerne spørgsmål til hinanden og åbner op for nye perspektiver på en pædagogisk udfordring. Dette er en forholdsvis entydig og konsekvent måde at skabe rammer for, at feedbackrelationerne støtter det adaptive sigte, som læringen foregår i. Omgivelsernes reaktioner, det kan være fra både elever og kollegaer, opleves af den lærende som feedback ud fra den intention, som den lærende har. I den forbindelse er det vigtigt at se på, hvordan læreren kontekstualiserer interaktionen, hvilke kontekstmarkører danner læreren sig og hvilke forskelle og forstyrrelser der vægtes. Det kollegiale samarbejde og den kollegiale sparring er betydningsfuld i analysen af ovenstående. Teamet kan både støtte en kontekstforståelse, fx at problematiske interaktioner skyldes individuelle årsager hos eleverne, eller teamet kan stille afklarende og uddybende spørgsmål, der snarere udfordrer kontekstforståelsen gennem cirkulære årsagsforståelser.

Interessant er det at undersøge nærmere, hvad der har indflydelse på valg af strategi for arbejdet med kontekstforståelse. Mine tre udvalgte skoler har forskellige måder at tilrettelægge teamsparring på. På en af skolerne foregår det med LP uddannet mødeleder, der efter et systemisk inspireret perspektiv undersøger og udfordrer kontekstforståelsen hos læreren. På en anden skole arbejdes der med flere indgange til sparring, bl.a. Marte Meo metoden og team sparring fra ressourcecenter, hvor sparringspartnerne er uddannet i vejledning og supervision. På min tredje udvalgte skole foregår teamsparring i pauserne på lærerværelset og på teammøder, dog ikke efter en faglig fastlagt strategi.

Læring i Batesons forståelse har altid et adaptivt sigte, og da der ikke kan undervises i bestemte perspektiver, er det nødvendigt have adaptationsbegrebet med i designet af udviklingsprocesser. Der kan i udviklingsprojektet arbejdes med kundskabstilegnelse, der styrker den lærendes kompetencer således, at det adaptive perspektiv bliver udvidet eller ændret. Konkret har tilrettelæggelsen af udviklingsarbejdet på to af mine valgte skoler indeholdt kundskabstilegnelse.

Når jeg ser på, hvilke af skolerne, der fortæller om læring på organisationsniveau, så viser der sig tydeligst tegn på den skole, der ledelsesmæssigt har sat en række tiltag i gang, hvor der arbejdes med udvikling af relationskompetence på flere fronter samtidig. I en læringsforståelse, inspireret af Bateson, vil det være hensigtsmæssigt at sætte flere tiltag i gang, som kan give forskellige muligheder for adaptive sigte.

5.7.2 Sprog skaber virkelighed

Fortællinger om børn og kollegaer er et alvorligt anliggende, som bør tildeles opmærksomhed. Disse påvirker hovedpersoners fortællinger om sig selv og er med til at skabe deres liv.

Fortællinger om elever og kollegaer fremkom i min empiri som områder, der viste sig at være vigtige indsatsområder for arbejdet med relationskompetence. I samtalen mellem kollegaer indgås dialektiske forhold, hvor parterne skaber hinanden i den relation, som samtalekonteksten udgør. Dynamikken i relationen skabes af de feedbackprocesser, der finder sted i den cirkulære proces, hvor parterne hele tiden kobler sig på hinandens udsagn.

En samtale på lærerværelset om fx en klasse, der opleves som vanskelig, kan analyseres ud fra systemisk teori. Når en lærer bringer et emne fx hans oplevelse af en vanskelig klasse på banen, foretager han en punktuering, hvor hans perspektiv skaber centrum for opmærksomheden. Lærerens kontekstforståelse og kollegaernes kontekstforståelse kommer i spil, og netop i dette spil konstrueres viden om sig selv og om verden.

Den tysk-engelske filosof Ludwig Wittgenstein har den pointe at sproget ikke er *repræsenterende* men *relaterende*, det betyder i praksis at tankerne finder sig selv gennem sproget, dvs. gennem sproget finder vi ud af, hvad vi egentlig mener. Så sprog kommer før tanke ifølge Wittgenstein. Med den antagelse giver det god mening at arbejde med sproget og narrativer som en del af det relationelle, da sprog skaber virkelighed, og sprog skaber relationer mellem samtalepartnere.

En del af virkeligheden handler om at tilhøre fællesskaber, der skabes gennem sprog og narrativer. I arbejdet med at forstå hvilken rolle narrativer har for kontekstforståelsen, er det interessant at anlægge perspektiver fra Lawe og Wengers praksislæring. Organisatorisk læring beskrives i praksislæring som individets læring, der er tæt knyttet til et socialt fællesskab. Individets læring betragtes i praksislæring, som et delaspekt af dets integration i et socialt fællesskab, og handler om fortsat at

opretholde fællesskabet. Det betyder, at individets læring i praksislæring bliver meget tæt knyttet til fællesskabets praksis. I mit speciale er dette fællesskab relateret til grupperinger på lærerværelset. At være deltager i et fællesskab er målet for mange af vores handlinger. Dette gælder også for sproglige handlinger. Hvorvidt sprog skaber fællesskab, virkelighed eller udvikling er en stadig og vedvarende diskussion værd.

Gennem den måde læreren handler sprogligt på, har de magt over og til at definere sig selv og andre. Det giver læreren et stort etisk ansvar. Dette ansvar fremkommer af mine resultater. I sproget skaber vi både os selv, vores position og *de andre* i forhold til os. Hver gang vi tror, *vi ved*, har vi at gøre med en potentiel undertrykkende og marginaliserende mekanisme, hvorigennem vi kan positionere os selv. Gergen skriver '*Betegnelserne er ikke billeder af begivenheder, de er simpelthen de lokale talemåder, som anvendes til at koordinere relationerne mellem folk i det pågældende miljø*'. (Holmgren; Ritchie 2007: 169) Værdien af at have bestemte måder at tale på er, at det gør det muligt at realisere bestemte relationer i en konkret kontekst og at hæmme andre. Afgørende for hvordan denne værdi forvaltes afhænger af, hvorvidt der i praksisfællesskabet er defineret hvilke relationer, der skal hæmmes, og hvilke der skal fremmes. Mine empiriske resultater påpeger vigtigheden af, at få defineret hvordan sproget bruges i organisatorisk sammenhæng.

6. Konklusion

I min indledning til specialet beskrev jeg tendenser i den uddannelsespolitiske dagsorden og teoretiske forholdemåder til, hvad relationskompetence er, og hvorfor det er vigtigt, at arbejde med kompetencer på det relationelle område i folkeskolen. Denne tendens problematiseres blandt andet af det individfokuserede syn, som store dele af uddannelsestænkningen er præget af. I analyseafsnittet kom andre problematikker frem, som knytter sig til udvikling af relationskompetence, bl.a. tilrettelæggelse af læreprocessen i forhold til lærerens tilgange til relationskompetence, individuelle erfaringer, teamets rolle og indflydelse og endelig ledelsens rolle for kvalificering af læringsprocesser. Disse problematikker kan med fordel diskuteres i forhold til hinanden i indkredsning af mulige svar på min problemformulering. Det har jeg forsøgt at gøre under opsamling af analyseresultater, hvor jeg konkluderer på mine analyseresultater og diskussioner.

6.1 Opsamling på analysens centrale punkter

Jeg har med udgangspunkt i min empiri, min fænomenologiske analysestrategi og med brug af Batesons systemteoretiske begrebsapparat fremanalyseret forskellige aspekter af, hvad relationskompetence er, hvordan den kommer til syne i skolens hverdag, og endelig hvordan relationskompetence kan udvikles gennem individuelle og organisatoriske tilgange. Jeg vil her for overblikket skyld meget kortfattet og i punktform fremhæve de mest centrale pointer i min analyse. Med fænomener mener jeg, de fænomener, som min empiri peger på som værende væsentlig for forståelsen af og for udviklingen af relationskompetence i skolens hverdag.

- Relationskompetence kommer til udtryk i skolens hverdag gennem interaktioner mellem elever og lærer og mellem lærer og lærer. Den viser sig ved, at læreren kan afstemme sin adfærd efter, hvad eleven har brug for, anerkendelse af eleven og justering af sin nonverbale kommunikation. Relationskompetencen rækker dog ud over øjeblikket med eleven, den rækker også bagud i fortiden og ind i fremtiden, når læreren anvender sin viden, interesse og nysgerrighed om barnets øvrige liv og færd til at *fodre* relationen med psykodynamisk energi.
- Relationskompetence udvikles ved at læreren i tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning tilgodeser nødvendigheden af feedbackprocesser fra eleverne.

- Relationskompetence udvikles ved at læreren ikke kun ser eleven som aktør men også ser sig selv som aktør i relationen. At se sig selv som aktør indebærer, at man betragter sine handlemuligheder og om nødvendigt arbejder med at afprøve nye handlemuligheder eller nye kontekstforståelse, der igen kan medføre nye handlemuligheder.
- Relationskompetence kan udvikles gennem udviklingsprojekter, der sigter mod organisatorisk læring, hvor individer i organisationen får kundskaber, som kvalificerer arbejdet med at tage ansvar som aktør i relationen.

6.2 Lærere på relationskompetencearbejde mellem tavs viden og virkelighed

Jeg havde på forhånd forestillet mig at den lærer, som kan anlægge metaperspektiv på undervisningsrelaterede relationer, også var den lærer, som mestrede relationskompetence. Det fik jeg til dels bekræftet og nuanceret gennem min fænomenologiske tilgang, som gav mig et nuanceret syn på, hvordan relationskompetence kan udvikles, og hvilken rolle den organisatoriske kontekst har på udvikling af relationskompetence. Analysen peger på, at den lærer, som har relationskompetence, tilsyneladende kan bruge sit talent for at anlægge metaperspektiv på egen praksis til også at omfatte metaperspektiv på kollegaers måder at håndtere arbejdet med relationskompetence på og således være med til at udvikle relationskompetence i organisationen. Modsat kan brug af resultater fra anlagt metaperspektiv modarbejdes og besværliggøres, når det forstyrrer upassende og støder sammen med fx fællesskabets sammenhængskraft, som netop kan bestå af bestemte kontekstforståelser.

Noget tyder på, at det at udvikle relationskompetence ligger som tavs viden hos lærere, tydeligst ser jeg det hos de af mine informanter, som ikke har efteruddannelse inden for det psykologiske felt. Flere af mine informanter fortæller, hvordan de i takt med indsamling af erfaringer ændrer deres tilgang til det relationelle. Lærernes bevidsthed om det relationelle ændrer sig ikke nødvendigvis i samme takt. Tavs viden beskrives som den vidensform, der ikke er i talesat, enten fordi den ikke kan i talesættes eller, fordi, der ikke har været en anledning til at i talesætte den. Begrebet *tavs viden* '...referere til det forhold, at mennesket kan være i besiddelse af viden, selvom denne viden ikke har eller kan gives sproglig form' (Wackerhausen og Wackerhausen 1993; Illeris 2001: 141). Illeris siger videre, at *viden* er et upræcist ord i denne sammenhæng, fordi det snarere drejer sig om forståelse, indsigt, følelser, værdier og holdninger. Illeris' forklaringer stemmer fint overens med mine re-

sultater, der netop viser hvorledes følelser, holdninger og værdier er centrale i lærernes beskrivelser af relationelle handlinger.

Mine resultater peger endvidere på, at det, som lærerne har lært sig indenfor det relationelle kompetencefelt tilsyneladende gennem sparring og kollegial vejledning kan bliver gjort til genstand for refleksioner således, at det bliver til bevidst viden, der kan forfines og udvikles og forplante sig til større dele af organisationen. Spørger man til hvorfor, det er vigtigt, at tavs viden bliver til reflekteret viden, ligger svaret blandt andet i det socialt konstruktivistiske læringssyn, som opfatter kundskaber som konstrueret i de sociale relationer, snarere end konstrueret af det enkelte individ. Her bliver det kollegiale teamarbejde væsentligt i forhold til udvikling af relationskompetence i organisationen.

6.3 Nye perspektiver og kontekstforståelse

Begreber fra Batesons systemteoretiske læringsteori kan bruges i arbejdet med at sætte sprog på tavs viden og til at forfine og udvikle det der virker, samt til at sætte nye perspektiver på relationelle udfordringer. Mine empiriske resultater peger på, at udvikling af relationskompetence hos lærerne kan ske gennem:

- Omdefinering af en relationel udfordring gennem brug af andre kontekstmarkører.
- Perspektivtagning, at sætte sig i den andens sted, anlægge en ny synsvinkel på en situation.
- Andre punktueringer, skabe nye sammenhænge i oplevelsen ud fra cirkulære forståelser.
- Anerkendende fortællinger, se på succeser og muligheder for udvikling.

Analysen peger endvidere på, at den organisatoriske kontekst har indflydelse på udvikling af relationskompetence. Jeg ser i min analyse tegn på at teknologier, som fx LP metoden ikke patentsikrer relationskompetenceudvikling, men dog har en indflydelse herpå. Jeg ser også resultater, der viser mig, at der med fordel kan tilrettelægges organisatoriske tiltag, som forsøger at påvirke udviklingen gennem flere tiltag. Fx gennem kundskabstilegnelse, gennem fastlæggelse af rammer for sparring, gennem anvendelse af forskningsmæssig viden mv. som sammenlagt fortæller mig, at det handler om at sætte arbejdet med relationskompetence øverst på dagsorden i flere organisatoriske sammenhænge, fx på pædagogiske rådsmøder, på teammøder, i systematisk kollegial supervision mv.

6.4 Organisationens indvirkning på udvikling

Min interesse gennem mit speciale har handlet om at finde muligheder for udvikling af relationskompetence. Jeg har med en undersøgende tilgang anvendt Batesons teoretiske begreber fra den systemorienterede teori, som har anskueliggjort at arbejdet med udvikling af relationskompetence med fordel kan støttes både på det individuelle og det organisatoriske felt. Det har været overraskende for mig at få så vægtige resultater, der peger i retning af, at organisatoriske indsatser kan påvirke den enkelte lærers arbejde med udvikling af relationskompetence. Ved indgangen til mit arbejde med specialet havde jeg på fornemmelsen, at relationskompetence var et individuelt anliggende, som hver enkelt lærer mere eller mindre måtte udvikle for sig selv. Et anliggende som har store organisatoriske konsekvenser i kraft af fx elevernes læringsudbytte, trivsel og vækstmuligheder. Ved udgangen af mit speciale er denne fornemmelse blevet gjort til viden om, at udvikling af relationskompetence handler om at påtage sig et individuelt arbejde i samspil med andre professionelle og, at dette med fordel kan foregå under organisatoriske tilrettelagte rammer.

I specialets afrunding og perspektivering vil jeg skitsere hvilke indgange til udvikling af relationskompetence mit speciale kan siges at have produceret omkring fænomenfeltet 'udvikling af relationskompetence i skolens verden'. Jeg vil drøfte hvordan min anvendte tilgang har kunnet bidrage til nye forståelser i forhold til fænomenfeltet. Til sidst vil jeg drøfte anvendeligheden af min analyse i form af nye opmærksomhedsfelter i det fremtidige arbejde med udvikling af relationskompetence.

7. Perspektivering

Mit speciale har søgt at sætte perspektiv på arbejdet med relationskompetence, og på hvad der skal til for, at den professionelle kan udvikle relationskompetence. Gennem nedenstående model (figur 5) har jeg forsøgt at bruge min producerede viden til at begrebsliggøre pointerne gennem mit arbejde med at besvare min problemformulering.

Bilag 4 - Relationskomponentudviklingsmodel

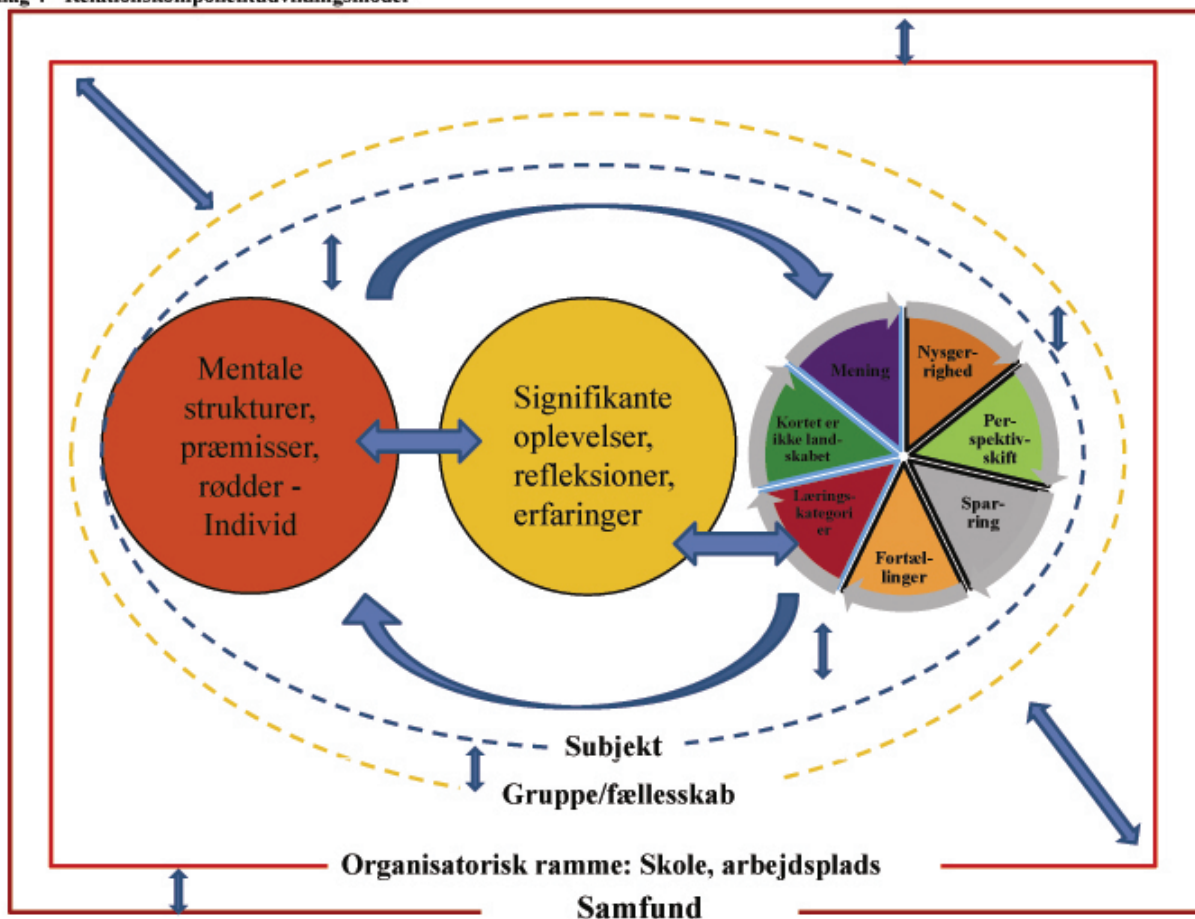


Fig. 5 Relationskomponentudviklingsmodellen

Mit speciale har produceret en ny begrebsliggørelse af udvikling af relationskompetence, nemlig relationskomponentudviklingsmodellen. Med denne model bliver det muligt at illustrere, hvordan forskellige komponenter i form af den lærendes mentale struktur, signifikante oplevelser, refleksioner og handlingsrepertoire i interaktion med fx elever, fællesskaber/klasser, skolen som organisation og samfund spiller sammen og etablerer forskellige muligheder og umuligheder for udvikling af relationer og relationskompetence.

Mit speciale har sat fokus på læringsindgange til arbejdet med relationer, hvor mit erkendelsesteoretiske ståsted har givet muligheder og konsekvenser for den viden, jeg har produceret. Individets selv og kerne er ikke rodfæstet, men mønstrefæstet²⁸ og viser sig gennem de relationer, som individet deltager i. For at imødegå et behov for arbejdet med udvikling af relationskompetence må der i fremtidige udviklingsforløb arbejdes med, hvilke muligheder, der ligger i omgivelserne. Hvilke muligheder har eleverne for at indgå i relationer, hvor de udviser kompetencer? Hvilke muligheder har lærere og kollegaer for at indgå i relationer med både lærer-elever og lærer-lærer? Hvordan kan der skabes nye muligheder? Udvikling af kompetencer på det relationelle område handler både om en bevidstgørelse af det teoretiske fundament, men i høj grad også om at skabe muligheder for at arbejde med øvelse og træning i nysgerrighed, interesse, anerkendelse og sproglige mulighedsfortællinger om både elever og kollegaer. At arbejde med muligheder, når kompetencer skal implementeres organisatorisk, kan med fordel ske både i undervisningen og i det organisatoriske kollegiale og ledelsesmæssige arbejde.

Det teoretiske fundament for lærerens kompetencer ligger grundlæggende på lærerseminariet og bliver senere i lærerkarrieren suppleret med efteruddannelse. I arbejdet med at udvikle relationskompetence, vil det være hensigtsmæssigt at sætte fokus på, hvordan den enkelte lærer agerer og hvilken effekt hans interaktion har på konteksten. Batesons læring 0, kendetegner det lærte, som foregår uden refleksion. Læreruddannelse, efteruddannelse og organisatorisk kundskabstilførsel kan med fordel sætte den lærerstuderendes og lærerens kontekstforståelse og arbejdet med handlerepertoire for relationsarbejde på dagsordenen, så lærerne får mulighed for og redskaber til at bevæge sig på både læring 2 og læring 1. Relationer udvikler sig gennem deltagelse, og netop den deltagendes rolle, som aktør kan med fordel superviseres gennem hele lærerprofessionsforløbet.

I det fremtidige arbejde med udvikling af relationskompetence kan der med fordel sættes fokus på, hvordan klasselæreren som leder kan arbejde med udvikling af relationer i klassen, hvor denne betragtes som en organisation. Jeg ser et behov for at skabe fokus på betragtninger af klassen som et kompleks adaptivt system, hvor det er klasselærerens opgave, som leder, at fremme processer, som kan føre til fælles refleksioner over, hvordan klassens opgaver kan løses gennem arbejde med kontekstforståelse og selvorganiserende korrektioner. Læreren har som leder naturligvis ansvaret for at lede og kvalificere denne selvorganisering ved at skabe konstruktive feedbackprocesser, der på

²⁸ Mit begreb, hvormed jeg beskriver, at mennesket gennem barndom og opvækst har erfaringer, der bliver præmisser for individets kontekstforståelse, individet har dannet et mønster/mental struktur/en måde at forholde sig til omverdenen på.

klasseniveau danner baggrund for at gode erfaringer understøttes, fejltagelser belyses og eksperimenter afprøves med henblik på at opfylde klassens mission.

Mit speciale har tydeliggjort, at udvikling af relationskompetence på ingen måde er et indre privat anliggende for den enkelte lærer. Den endelige udvikling af kompetence og deltagelse i læreproces ligger godt nok hos den enkelte lærer, men de muligheder han/hun får stillet til rådighed til denne kompetenceudviklingsproces, blandt andet i form af organisatoriske forhold, er udelukkende et kontekstuel anliggende. Og er derfor et anliggende for skolens ledelse og ansatte at samarbejde om. Med dette perspektiv forskubbes fokus fra, at relationskompetence er et individuelt anliggende, en slags essens i individet, hen imod en bevidsthed om, at man som professionel selv har en aktiv og medskabende andel i udviklingen af kontekstuelle forhold, som skaber mulighed for udvikling af relationskompetence.

Det er mit håb, at mine optikker og begrebsliggørelse for læreprocessen kan inspirere arbejdet med fænomenfeltet 'udvikling af relationskompetene' gennem arbejdet med de forskellige komponenter i relationskomponentudviklingsmodellen. Det er også mit håb, at mine analyser kan gøre professionelle opmærksomme på, hvilke kontekstuelle praksisser, handlinger og perspektiver, som kan virke begrænsende på udviklingen af relationskompetence.

8. Abstract

Repeated international studies show that the teacher is the single factor that means most to pupils' learning outcome. But who knows the recipe for a good teacher? What makes a good teacher? What is it that she is able to do? Three specific skills - relational competence, classroom management skills and didactic competence - are needed to improve the pupils' learning outcome. The first mentioned relational competence has the greatest impact on the students' learning outcome.

In this thesis my aim is to describe the relational interaction that takes place in a class between teacher and pupils. My interest is to describe, how the individual is created through participation in relationships with the aim to explain what relational competence is, and how it appears in the practical daily day life in school.

My ambition is to come up with suggestions how to the development of relational competence can be qualified at the individual teacher, in the teacher teams, and how the development of relational competence can be supported organizationally.

Is relational competence only a means that seeks to achieve better learning? Or is the development of relational competence the goal in our pedagogical ideal conception of the public school in Denmark? In a pedagogical perspective relational competence is both a means and a goal.

For the purpose of identifying the answer to my thesis statement I have used Gregory Batesons systemic learning theory that contains terms that make it possible to present and discuss the learning theoretical questions that may qualify my thesis statement.

To illustrate and discuss my problem I have interviewed four teachers. The teachers have told me about significant experiences and how these experiences have formed their teaching profession in relation to relational competence. I have used the method of a qualitative research interview, which makes it possible to have a phenomenological approach to the study of the subject. Through qualitative analysis methods I have studied and highlighted the phenomenon of 'relational competence' and 'development of relational competence'.

My interviews have been made with four teachers who are employed in different public schools. It has been interesting to see if parts of the organizational context tends to strengthen the development of relational competence. This I have described in the end of my thesis.

Briefly and in bullits I have highlighted the key points in my analysis:

- Relational competence is reflected in the school's daily life through interactions between pupils and teacher and between teacher and teacher. It is to be seen by the facts that the teacher is able to adjust his approach depending on the pupil needs, he can recognize the pupil and adjust his nonverbal communication.
- Relational competence, however, is reaching beyond the actual situation with the pupil, it also goes backward into the past - and forward into the future.
- Relational competence can be developed if the teacher, in his planning and execution of his teaching, makes room for feedback processes.
- Relational competence can be qualified through several initiatives such as reflections in teams, shared knowledge and by working with narratives - that language creates reality

In the future it may help to focus on how the class teacher, as a leader, develops relationships in the classroom where the class is regarded as an organization – as a complex adaptive system. The leader's task will be to facilitate processes that lead to common reflections on how contextual understanding is dependent on the perspective. Perspective and contextual understanding is important for the pupils' and the teachers' possibilities of taking action. By creating room for feedback processes it will be possible to support good experiences, mistakes will be seen and experiments can be tested.

My thesis has made it clear that the development of relational competence in no way is an internal private matter for the individual teacher. The development of skills and participation in the learning process is a matter for the individual teacher, but the opportunities that are available for this development lies in organizational matters. And therefore the school management and the teachers have to cooperate about this.

9. Oversigt over figurer og bilag

Oversigt over figurer

Fig.1. Metodens funktion

Fig.2. Model over samspil mellem individ og professionel (Møller, 2008: 44)

Fig.3. Cirkulær årsagsforståelse

Fig.4. Lineær årsagsforståelse

Fig.5. Relationsudviklingskomponentmodellen

Oversigt over bilag

Bilag 1: Kontaktmail til skole

Bilag 2: Interviewguide

Bilag 3: Interviewudsagn tematisk i skema

Bilag 4: Relationskomponentudviklingsmodellen

Udskrifter af interviews kan rekvireres og eftersendes efter ønske.

10. Litteraturliste

- Bateson, Gregory (2005). *Mindstekrav til en teori om skizofreni i Mentale systemers økologi Steps* (s. 251-273). Akademisk Forlag, København.
- Bateson, Gregory (2005). *De logiske kategorier læring og kommunikation i Mentale systemers økologi. Steps* (s. 282-308). Akademisk Forlag, København.
- Bateson, Gregory (2005). *'Selvets' kybernetik: En teori om alkoholisme i Mentale systemers økologi. Steps* (s. 309-334). Akademisk Forlag, København.
- Bateson, Gregory (2005). *Bevidstformål kontra natur i Mentale systemers økologi. Steps* (s. 421-433). Akademisk Forlag, København.
- Bateson, Gregory (2005). *Bevidste formåls indvirkning på menneskets tilpasning i Mentale systemers økologi. Steps* (s. 434-440). Akademisk Forlag, København.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010). *Interviewet som forskningsmetode i Kvalitative Metoder. En grundbog* (s. 29-53). Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, Stein (1999). *Kommunikation og samspil: fra fødsel til alderdom*. Dafolo.
- Jacobsen, Bo & Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010). *Fænomenologi i Kvalitative Metoder. En grundbog* (s. 185-205) Hans Reitzels Forlag.
- Jarvis, Peter (2002). *Praktiker-forskeren: udvikling af teori fra praksis*. Alinea.
- Juhl, Andreas Granhof (2009). *Kapitel 5: 'Den systemiske position'* i Dahl, Kristian & Juhl, Andreas Granhof. *Den professionelle proceskonsulent* (side 203-247). Hans Reitzels Forlag.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. Apostrof.
- Gergen, Kenneth J (2002). *Virkeligheder og relationer - Tanker Om Sociale Konstruktioner*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Haslebo, Gitte (2004). *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hermansen, Mads (2010) *Spilleregler i klassen. Læringsledelse i teori og praksis*. Akademisk Forlag.
- Hermansen, Mads & Løw, Ole & Petersen, Vibeke (2004). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Alinea.
- Holmgren, Allan (2002). *Spil med sproget – kommunikation, relatere og socialt konstruere* i Løw, Ole & Svejgaard, Erik (red.) *Psykologiske grundtemaer* (s.63-81). KvaN.

- Illeris, Knud (2001). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitets Forlag.
- Jacobsen, Bo (1998). *Eksistensens psykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Jarvis, Peter (2002). *Praktiker-forskeren*. Udvikling af teori fra praksis. Alinea.
- Juul, Jesper (2004). *Livet i familien*. Apostrof.
- Keidin, Tina Bering & Laursen, Erik (2005). *Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag*. Unge Pædagoger.
- Kvale, Steinar (1994). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, Per Fibæk Laursen m.fl. (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*, Hans Reitzels Forlag.
- Løw, Ole (2002). *Relationer som sociale konstruktioner* i Løw, Ole & Svejgaard, Erik (red.) *Psykologiske grundtemaer (s. 82-102)*. KvaN.
- Løw, Ole (1999). *Kollegial supervision i systemisk perspektiv*. Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Moos, Leif (m.fl.)(2005). *Evidens i uddannelse*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mottelseon, Martha (2010), *Læreren i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Møller, Lis (2008). *Anerkendelse i praksis – Om udviklingsstøttende relationer*. Akademisk Forlag, København.
- Nordahl, Thomas (2004). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Riber, Jørgen (2010). *Relationskompetence*. Hans Reitzels Forlag.
- Riber, Jørgen (2005). *Forstået og forstyrret. Om systemisk og narrativ pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, John og Moos, Leif Moos (red.)(2010). *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo.
- Richie, Tom (red) (2006). *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. Billesø & Baltzer.
- Richie, Tom (red) (2007). *Relationer i psykologien*. Billesø & Baltzer
- Richie, Tom (red) (2010). *Relationer i teori og praksis. Perspektiver på pædagogisk tænkning*. Billesø & Baltzer

Rønn, Carsten (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne. Iagttagelse, viden, teori, refleksion*. Alinea.

Schibbye, Anne-Lise (2005). *Relationer – Et dialektisk perspektiv*. Akademisk Forlag, København.

Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

Publikationer:


Egelund, Niels (2003). *En skole og en undervisning, der ikke passer til eleverne?* i *Skolens rummelighed - fra idé til handling* (kapitel 5, s. 85-102). Undervisningsministeriet.

Lund Larsen, Lea (2009). *Evidens der virker?: En diskussion af hvordan evidens kan kvalificere lærerens pædagogiske praksis*. *Speciale Generel Pædagogik*, DPU, Aarhus Universitet Publikationer

Nordenbo, Sven Erik (m.fl)(2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review udført for Kundskabsakademiet i Oslo*. Danish Clearinghouse.

Nordahl, Thomas (m.fl)(2010). *Uligheder og variation. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer. Rapport til skolens rejsehold*. Høgskolen Hedmark og University College Aalborg.

Fra:  **Lisbeth Alnor**

14. september 2010 12:51:23 

Emne: Interviewdeltagersøges: om praktisk arbejde med systemisk tænkning

Til: 

Kære XXX og XXX

Jeg skriver til jer for at anmode om jeres hjælp til at gøre mig klogere på, hvordan en skole kan arbejde praktisk med udvikling af systemisk tænkning, klasseledelse og relationskompetence i lærergruppen.

Jeg er læreruddannet med 13 års undervisningserfaring fra udskolingen i folkeskolen, (Mårslet Skole og Holme Skole), har det seneste års tid arbejdet på Børn og Ungeforvaltningen i Århus Kommune, hvor jeg er ansat som undervisningsmiljøkonsulent og er pt. i gang med afsluttende speciale på masteruddannelse i lærerprocesser fra Ålborg Universitet.

Jeg er meget interesseret i at være med til at udvikle gode undervisningsmiljøer, synes XXXX Kommunes store skoleprojekt med LP modellen er utrolig spændende og har valgt at skrive masterspeciale om netop udvikling af relationskompetence og klasseledelseskompetence. Dette med henblik på at kunne drage gavn af bl.a. jeres erfaringer for at kunne medvirke til at udvikle gode undervisningsmiljøer også i Århus. Dette er mine bevæggrunde for at skrive til jer.

Har I mulighed for at formidle en kontakt til en lærer, der arbejder med projektet i udskolingen, som jeg må gennemføre et 30 minutters interview med? Evt to-tre lærere, fx fra samme team? I sidstenævnte fald vil længden af interviewet være 45-60 minutter. (Jeg har desværre kun mulighed for at aflønne vedkommende med 2 flasker vin).

Interviewet sigter mod at belyse lærers arbejde med udvikling af netop relationskompetence og klasseledelseskompetence, hvor jeg søger at se på, hvordan lærers egne erfaringer, uddannelse og jeres efteruddannelsesforløb i LP modellen støtter udvikling. Alt dette med henblik på at kunne finde gode historier, problematiske områder og lærerige erfaringer, der kan være til gavn for fremtidige udviklingsprojektet mhp. udvikling af relationskompetence og klasseledelseskompetence.

Et evt. interview vil blive gennemført på den måde, at person og skole bliver anonymiseret og vil indgå i mit masterspeciale som et bilag med henblik på at diskutere og problematisere specialets teoretiske del. Masterspecialet vil blive læst af 2 censorer og vil ikke blive offentligt tilgængeligt. Interviewspørgsmål vil blive tilsendt i god tid inden interviewet. Interviewet vil efterfølgende blive renskrevet og tilsendt til den/de interviewede, der får mulighed for at korrigere og tilføje evt. kommentarer.

Jeg håber, I har mulighed for og tid til at hjælpe mig. Eller kan henvise til en andre, der kan hjælpe mig. På forhånd tak for at I brugte tid på at læse denne lidt lange og omstændige mail.

Venlige hilsener fra Lisbeth Alnor

.oO0Oo.
////\\\\

//(@ @)\|

=====oO0o-(_)oO0o=====

Lisbeth Alnor Christensen,
Kærlodden 1, 8320 Mårslet

Tlf/fax. xx xx xx xx

lisbeth.alnor@skolekom.dk

www.hauboundervisning.dk

_____ .oooO ___Oooo. _____

() ()

\ () /

_ (/

Bilag 2 - Interviewguide

Interviewguide til informanten

1. Praksiseksempler på din måde at møde eleverne på

- Jeg er interesseret i at høre noget om, hvordan du møder eleverne. Kan du give mig et praksiseksempel, der fortæller noget vigtigt om din måde at møde eleverne på?
- Kan du beskrive nogen situationer, hvor du har oplevet at have brug for det, du oplever som relationskompetence?

2. Udvikling som lærer

- Kan du fortælle om nogen oplevelser, som har fået afgørende betydning for dit samspil med eleverne?
- Møder du eleverne anderledes nu, end da du startede som lærer?
- Gør du noget anderledes i dag i forhold til tidligere, når du takler udfordringer i mødet med eleverne? Hvad gør du i praksis anderledes?
- Hvilke færdigheder/kompetencer bruger du i situationer, hvor relationskompetence er afgørende for situationens udvikling?
- Har du nogen gode råd til den lærer, som gerne vil blive bedre til den relationelle del af arbejdet med elever?

3. Skolen og udviklingsprojektet

- Hvad har udviklingsarbejdet åbnet dine øjne for?
- Hvad i udviklingsprojektet har spillet en rolle for dit arbejde med relationskompetence?
- Har udviklingsarbejdet medvirket positivt til det?
- Tror du eleverne oplever en forandring i hverdagen efter, at I har sat udviklingsarbejdet i gang?
- Hvordan fastholder du/I gevinster fra udviklingsprojektet?
- Er der noget, du har savnet, at udviklingsprojektet hjalp dig videre med?

Bilag 3 – Interviewudsagn tematisk i skema

Kode	Tema	Informant	Informant	Informant	Informant
1	Præsentation af interviewperson	Egon	Anne	Cille	Børge
2	Opbygning af relationer – hvad skal der til - forudsætninger	Tid, viden om elevens vanskeligheder, interesser, motivationsveje	Se eleven Se sig selv i forhold til eleven	Tid, viden om elevens interesser	Viden om elevens ressourcer og vanskeligheder
3	Opbygning af relationer – hvad kan man gøre i praksis? Forholdet mellem lærer og elev	Går en tur, samtale der handler om noget ufarligt, narrativer (sprog skaber identitet og tanker) du kan blive den bedste til at læse i din familie, lave aftaler om at hjælpe eleven med det, der er svært	Justere mig i forhold til barnet, laver mål sammen med barnet, snakker med barnet om hvad der fylder og skal ske, alle elever har et godt forhold til deres elever, håndtering af situationer afgør udfald, alting handler om hvordan man møder børnene og det der sker i relationen, tilidsfuldt samarbejde ml. lærer og elev om hvad eleven har brug for, aftaler tilpasses enkelte elev, fysisk måde at være i rummet på tilpasse eleven	Mødes omkring noget andet end det rent faglige, at kunne differentiere relationen til den enkelte elev, interesser hvor eleven føler sig på hjemmebane, give udtryk for at eleven gør noget godt, husk, at have distance til sig selv/gøre lidt grin med sig selv, lade være med at spille verdensmester overfor eleverne, fysisk måde at være i relation og rum på, snakke stille og roligt frem for at lave konfliktoptrapning, se dem for det positive	Eleverne skal møde noget positivt, fortælle sine faglige og sociale mål for eleverne, i første møde fortælle eleverne at de ikke bliver lige gode og, at det ikke er afgørende, fortælle noget om sig selv/vise lidt personlighed, interesse, opmærksomhed på elevens verden, blikkontakt, holde et møde med eleven for at se og høre eleven, være rolig og tænke på andet i samvær med eleverne end at putte en masse i hovedet på dem, fortælle eleverne om alt det eleverne klarer godt – også selv om det ikke er det faglige, respons på opgaveløsning her og nu
4	'Redskaber', der kan støtte arbejdet med udvikling af relationer til eleverne – individuelt og organisatorisk	Lp, Elevplaner, teamarbejde, kendskab til hinandens arbejds måder, planlægge at skabe succeser, fast struktur på team, samarbejde, LP analyse, refleksion over egen praksis, sammenhold i lærergruppen	Vende kikkerten mod sig selv, forlade individperspektivet, erkende mødet med en kæmpe udviklingsproces, når man skal kigge på relationen, lave aftaler med børnene, organisatorisk sparring som er fastlagt og struktureret, narrativer, sparringspartner skal være klædt på til at bevæge sig på refleksionsdomænet og til at stille spørgsmål, der arbejder	Supervision, arbejde med rimelig balance mellem det faglige og det relationelle, lp, tryghed i genkendelig i undervisning skaber ro til det relationelle, se på elevens samlede situation frem for kun på den enkelte situation, analyse af situationer med teamet, arbejde med hvordan elevens skolegang bliver lettere (fx have blyanter på skolen), anerkendelse fra kollegaer, ledelsesopbakning	Sætte mål med eleverne på dagsorden, minde hinanden om det vigtige i arbejdet som lærer, planlægge undervisning, der skaber succes for eleverne får en positiv indvirkning på elevernes indstilling til øvrige skolefag, vigtigt med fælles indstilling til hvad eleverne må fx arbejde på sammen i studietiden, brug klasseteam og kollegaer til at få respons på at lære det med at møde eleverne på en god måde

Kode	Tema	Informant	Informant	Informant	Informant
5	Læring – udvikling – signifikante oplevelser	LP, jeg er en del af systemet, jeg er bevidst om min rolle	Informant der med lærerens position i forhold til barnet både fysisk og narrativt, anerkend lærerne i sparring, anerkendelse mel- lem lærerne, ledelsesopbak- ning, trivselsundersøgelse gennemgås med det enkelte team	Informant LP, se hvilken andel jeg selv har i konflikterne når jeg kører op med eleverne, lære sig selv at kende, lære hvordan forskellige elever virker på en, skabe struktur i un- dervisningen, øve mig i at se det fra elevernes perspektiv/skifte perspektiv, drengen og døren	Informant Pigen der lige pludselig lavede lektier hver dag efter et møde
6	Elevers perspektiv - Skabe mening for ele- ven – hvad vil vi gerne give eleverne?	Succeser med sig selv, med det faglige, overraskelser - skabe tilpasse forstyrrelser (occ drengen, og hov hvorfor er du sur på mig?)	Informant Giv dem det, der skal til for at hjælpe dem, overraskelsen som pædagogisk værktøj, overraskelsen som vej til ud- vikling, bryde mønsteret (når det er dårligt)	Informant Give dem hjælp før de har spurgt om det så de kan se, at jeg har set dem og har en kontakt med dem også før en evt. optræning af be- hov/konflikter, mestring og en fø- lelse af at de kan magte opgaver- ne, oplevelse af at vi samarbejder om problemet, narrativer, struk- tur som giver eleverne ro/sikkerhed i genkendeligheden	Informant Møde noget positivt, de skal have en opfattelse af, at jeg vil dem det bed- ste, klarhed og sikkerhed i hvad, der nu skal ske,

Kode	Tema	Informant	Informant	Informant	Informant	Informant
7	Personlige kvaliteter/kompetencer	Blive grebet, entusiasme, skabe motivation, gå på elevens grund, ,vide hvordan man virker på systemet, skabe tryghed, tillæggelse succeser, skal kunne indgyde tillid – eleverne skal kunne regne med E., skal kunne lide det, have en ide, være forberedt, nysgerrig	Lytte, gerne ville vide noget om dem man taler med, åbenhed, interesse i andre mennesker, at indse man selv er hovedansvarlig for forandring, Vilje, mod, energi fordi man skal selv lave arbejdet	Man skal have energi og mod for det er en selv, der skal ændre det	Skal åbne lidt op for hvem man er, gi' noget af sig selv til relationen, ville eleverne noget positivt, eleverne skal vide hvor de har en/skal kunne regne med en, kende sig selv, vide hvordan man virker på systemet, vide hvad man selv står for og hvad man vil med eleverne, man skal have lidt talent at bygge videre på, man skal være i stand til at få uret i sine antagelser om at det er eleverne, der er noget i vejen med, man skal være villig til at ændre sig	Informant
8	At indføre en metode – udviklingsarbejdet – organisatorisk arbejde med relationskompetence	Trukket ned over hovedet på dem, tovholderfunktionen er god og vigtig, analysefunktionen er god, ejerskab er super vigtigt	Glæde ved at skulle udvikle noget sammen, være en del af et stort fællesskab, styregruppe, 6 lærere på ISDP kursus	Sat rammer for løsning af problemer	Gang i for meget på en gang, meget er smuldret igen	
9	Definition på relationskompetence		Anerkendelse, at møde eleven, der hvor han er	Møde dem, hvor de er, være den professionelle som tager ansvar for at bygge relationen op	Møde eleverne, tage udgangspunkt i eleverne og deres forståelse (eller manglende forståelse) af situationen	
10	Tegn på at noget er udviklet, forandret	Stemningen på lærerværelset, analytisk til værks i løsning af udfordringer	Eleverne oplever, at der hvor der i gamle dage kom 'bulder og brag' kommer der i dag en lyttende holdning, trivsel er steget med 70 % i trivselsundersøgelse	Holdning til at bede om hjælp til løsning af problemer er ændret, fortællinger om elever er ændret,	Holdning er lykkedes og det har smittet på elevernes indstilling til andre fag	

Bilag 4 - Relationskomponentudviklingsmodel

