

Kapitel 14

Begreber og fænomen, som også spiller en rolle i rådgivning om læring.

Hele denne bog bygger på en forståelse af, at vi mennesker ikke kan eksistere uden hinanden. Selvom det er en praktisk bog, så er det alligevel nødvendigt at forsøger at formulere nogle af de for-forståelser, der ligger bag hele denne tilgang til den pædagogiske psykologiske rådgivning. Dette er ikke et teori afsnit, men mere et kapitel, hvor nogle af de bagvedliggende tanker for hele min tilgang bliver præsenteret. Tanker, som forhåbentligt kan skabe nye tanker hos dig, og hjælpe dig til at diskutere og forholde dig til din praksis som rådgiver.

Longing for belonging - længslen efter at høre til.

Forbindelser handler også om at høre til. Det er helt centralt for os mennesker at høre til et fællesskab. For så godt som alle elever er den vigtigste årsag til at komme i skole hver dag, at de kan være sammen med kammeraterne. Det kan godt være, at vi tænker, at skolen handler om at lære. Det gør det også, men børn og voksne har ofte forskellige opfattelser af, hvad der er det vigtigste at lære i skolen. Børn ved godt, at de går i skole for at lære at læse og regne, men det som fylder mest i deres bevidsthed er den læring, der finder sted i fællesskabet med kammeraterne. De elever, som ikke har forbindelse til deres kammerater forsøger som regel at gøre, hvad de kan for at etablere denne forbindelse. Det, at høre til en gruppe, er så fundamentalt, at det er umuligt ikke at forholde sig til det. Der er en af grundene til, at eneundervisning kun må finde sted i meget begrænset omfang, og kun under helt særlige forhold. Jeg var selv med til at skærpe reglerne om eneundervisning, fordi isolering af elever fra fællesskaber har haft så alvorlige negative konsekvenser for eleverne. Alle har ikke blot ret til at være en del af et fællesskab, men har et fundamentalt behov for at høre til. Som andre flokdyr er vi helt afhængige af flokken og social udstødelse er lig med døden - om ikke andet kan det opleves sådan.

Hvis vi ikke oplever, at vi er forbundet til dem, som vi er sammen med i hverdagen, så vil det for de fleste være det altoverskyggende problem. Det kan derfor opleves som umuligt at skulle lære selv den letteste matematik, hvis man ikke oplever sig som en del af klassens fællesskab.

Derfor handler skabelse af forbindelser også om at indgå alliancer. Børn som oplever sig som udenfor fællesskabet har som regel ikke nogen allierede. Der er ikke nogen af deres kammerater, som taler deres sag og støtter dem i de konflikter, som de oplever. De mangler kammerater, som de oplever at være forbundet til i klassen. Vi voksne spiller i denne sammenhæng kun en perifer rolle eller en rolle som facilitatorer. Vores forbindelse til disse børn er kun en ringe erstatning for den manglende forbundethed til kammeraterne. Derfor er det så vigtigt at have øje for forbindelserne *mellem* børnene, når vi rådgiver, uanset, hvad vi rådgiver om. Forbindelsen til kammeraterne vil ofte være den alvorligste og mest betydningsfulde i børnenes liv og læring. Derfor skal vi altid have for øje, hvordan vores arbejde med at skabe forbindelser til eleven og

elevens læring, påvirker elevens muligheder for at forblive i klassens fællesskab og opleve forbundethed til sine kammerater.

Syv begreber som har betydning for rådgivning:

Til sidst vil jeg beskrive syv begreber, som måske ikke umiddelbart har så meget med læring at gøre. Imidlertid har de meget med rådgivning at gøre, og det vil være begreber, som jeg vil vende tilbage til på forskellig vis i resten af bogen.

Begreberne er stærkt påvirket af Søren Hertz og Jørn Nielsens tænkning, om end jeg har brugt dem i min egen forståelse og på den måde, som jeg har oplevet, at de har givet mest mening for mig i min praksis.

1. Forestillingsevne og imagination:

Evnen til at forestille sig det, vi endnu ikke har fået øje på, kan lyde som lidt spådomsagtigt. Det er imidlertid mere et udtryk for at åbne for forestillingsevnen og turde tillade sig selv og andre at eksperimentere med idéer om, hvordan verden kunne være. Imagination er ikke bare et spørgsmål om at forestille sig et mål og så sætte efter det. Det er sikkert funktionelt for nogen, men sjældent for hovedparten af de elever, som af den ene eller anden grund er i vanskeligheder i skolen og oplever skolen som svær. Det, som imagination handler om for dem, er især, at vi sammen med dem tør åbne for forestillinger om en skolegang, der opleves mindre svær. Det interessante er imidlertid, at det ofte er de voksne, som jeg oplever, er de mest fastlåste i forestillingerne om muligheder og deres begrænsninger.

Når voksne omkring børn taler om muligheder, så starter det ofte med at handle om, hvad der er galt med barnet, siden det ikke gør/lærer/opfører sig som de andre. Det er der ikke noget galt i. Kunsten er at undlade at svare, men udfordre forestillingen om barnet og situationen.

Imagination handler om at se noget for sig. Det er lidt ligesom at bygge med klodser eller lignende. Imagination er at kunne bygge uden at have en instruktionstegning foran sig. Det er ikke alle, det falder lige let at arbejde på den måde, men fordelene er, at du med de samme klodser kan bygge mange forskellige ting, mens instruktionstegningerne kun giver mulighed for at bygge en enkelt eller måske to figurer. Evnen eller lysten til at arbejde med imaginationen er nogle gange et spørgsmål om at turde. Vi har måske ikke alle samme forestillingsevne, og ikke alle vil være lige begejstrede over at stå med et usamlet Ikea-skab uden en instruktionsbog. Det er heller ikke det, som er budskabet med imagination. Kun lidt... Imagination handler faktisk om at lægge manualen lidt væk og i stedet "bygge" en lille smule ud fra, hvad der passer til rummet, eller hvad man har af skruer.

Et andet billede på, hvad jeg mener med imagination, er at lave mad. Man kan enten lave mad efter opskrift eller lave mad efter, hvad der er i køleskabet. Det er ikke alle forundt at kunne lave et måltid mad blot med de tilfældige ingredienser, der er i køkkenet. Og det er selvfølgelig ikke muligt at lave alle retter, uanset hvad der er i køkkenet. Engelsk bøf uden bøf giver ikke mening, uanset hvor meget man forsøger at forestille sig det.

Imagination er at kunne se et måltid for sig med de ingredienser, der er til stede, i modsætning til en fastlåsthed, som er at opgive at lave mad, fordi en enkelt ingrediens mangler i opskriften.

I forhold til rådgivning i skolen er imagination præcis evnen til at se muligheder, med de forudsætninger (klodser eller ingredienser), der er tilstede. Modsætningen er at se problemet som et vilkår eller at reducere problemet til et spørgsmål om barnets (eller dets forældres) forudsætninger, evner eller tilbøjeligheder.

Det er for de fleste mennesker så godt som umuligt, at forestille sig noget de aldrig har set. Det lyder som lidt af en party-killer ift. dette emne, men pointen er, at vores evne til at forestille os nyt ligger i at kombinere tidligere indtryk på nye måder. Hvis vi møder en person, som aldrig har set en bil, kan det være nærmest umuligt at forklare, hvordan en bil ser ud. Hvis vedkommende til gengæld har set en cykel og et hus, så er det straks lidt lettere at formidle, hvordan en bil ser ud: "En bil er lidt lige som en cykel bare med fire hjul, og så sidder du inde i et lille hus og kører".

En måde at arbejde med imagination er at bruge humor. Det kan lyde lidt problematisk ift. at skulle tale med folk om deres problemer, men i virkeligheden er det noget af det, som kan være med til at skabe forandringer, hvis det gøres på en nænsom og respektfuld måde. I denne sammenhæng benytter jeg mig af en konkret definition af begrebet humor, som jeg har fra Bakkesangerinden Karen Marie Lillelund. Det handler om bevidst at misforstå det, som bliver sagt. Ikke hele tiden og ikke på en "slå sig på lårene" måde, men at fange de små misforståelser, som kommer frem i samtalen og benævne dem.

Eksempel: "Det er helt umuligt at få ham ud ad døren." "Umuligt? Hvordan kom han så herind?"

Det er ikke humor i stand-up-genren, vittigheder eller sjove bemærkninger under samtalen. Derimod er det en opmærksomhed på alt det, som vi godt ved, hvad der menes, og som vi normalt som høflige mennesker vælger at forstå i den rette sammenhæng og derfor undlader at kommentere. Ved bevidst at misforstå noget af det, der bliver sagt, skabes der også opmærksomhed på andre mulige forståelser og scenarier. Min erfaring er, at det ofte hjælper, hvis både du selv og dem du taler med, kan komme til at smile lidt under samtalen. Specielt hvis det handler om situationer hvor ingen kan se nye muligheder. Eksemplet ovenfor bliver først lidt komisk, hvis det siges med et smil på læben og et glimt i øjet. Samme sætning kan siges alvorligt eller neutralt og så bliver det lige pludselig til en diskussion om, hvad der forstås med ordet "umuligt". Det kan være interessant nok, men min erfaring er, at det skaber større åbenhed for imagination, hvis denne leg eller udfordring af ord behandles med et glimt i øjet. Alle omkring

bordet ved som regel godt, at der er tale om en fortaleselse eller en overdrevet generalisering, så derfor kan det virke kunstigt at bore i de små formuleringes "fejl", med mindre det gøres med et smil.

En anden af de måder, hvor vi kan komme omkring udfordringen med, at vi kun kan forestille os ting, vi har set, er at arbejde transkontekstuel. Dvs. at vi bliver nysgerrige på, hvordan man arbejder, tænker og løser opgaver i andre sammenhænge.

2. Transkontekstualitet - overførsel af erfaringer fra én sammenhæng til en anden:

Transkontekstualitet handler om at overføre noget, fra én sammenhæng til en anden. Her handler det selvfølgelig om at overføre det, der virker i én sammenhæng til en sammenhæng, hvor tingene ikke fungerer så godt. Det enkle eksempel er at overføre teknologi fra et område til et andet. Der er mange gode erfaringer med at overføre fx IT-teknologi fra én sammenhæng til en anden. Der er imidlertid også rigtig mange dårlige eksempler på hovedløse teknologi-overførsler, hvor nogen har tænkt, at fordi en teknologi er en succes ét sted, så vil den være god alle steder. New public management, journaliserings- og indberetningssystemer for at nævne et par mindre heldige transkontekstuelle teknologioverførsler.

Nogle af de mere succesfulde handlinger, som er overført fra én sammenhæng til en anden i børns verden, er indkøringsordninger. I mange kommuner starter elever på skolens fritidstilbud i månederne før skolen starter. Erfaringen med at give børn en glidende og mere nænsom overgang fra én sammenhæng til en anden har været kendt i 0-6 års området i væsentlig længere tid end i skoleverdenen.

Transkontekstualitet handler imidlertid om mere end overførsel af handlinger, virkemidler eller teknologier fra én sammenhæng til en anden. Det handler i langt højere grad om at overføre forståelser, idéer og reaktioner. Det er IKKE meningen, at de sammenhænge, som barnet skal indgå i, bare skal ligne hinanden. Vi skal lade de sammenhænge, som barnet indgår i, lære og inspirere af hinanden. Vi skal skabe forbindelser og sammenhænge (ikke sammenfald) i barnets forskellige arenaer.

På samme måde, som med eksemplet med den forskudte skolestart, er overleveringsarbejdet mellem daginstitutioner og skole netop tænkt som et forsøg på at institutionalisere og effektivisere det transkontekstuelle arbejde. Det, at børnehavpersonalet enten på papir eller ved et møde overgiver vigtige informationer om, hvordan lille Peter skal mødes, forstås og takles i forskellige situationer, er udtryk for et ønske om at overføre de tanker, forståelser og teknologier, der virker i én sammenhæng til en anden.

Men lige så godt som det er tænkt, lige så vanskeligt kan det også gå hen og blive, fordi et overleveringsmøde halter på én væsentlig komponent: gensidighed. Ikke alle omkring bordet kender barnet.

Når der skal arbejdes transkontekstuel omkring et barn i skolen, er der nogle væsentlige ting, som skal være på plads blandt de personer, som skal arbejde med at tænke transkontekstuel sammen:

1. Kendskab til hinandens kontekster.
2. Forståelse for de forskellige konteksters muligheder og begrænsninger.
3. Kendskab til barnet i konteksten.

Disse tre bullits er ikke altid til stede, og det kan vanskeliggøre det transkontekstuelle arbejde. Ift. overleveringsmøder mangler skolen ofte kendskabet til både barnets virkelighed i den konkrete børnehave (bullit 1) og egen erfaring med barnet i skolekonteksten (3). 2'eren er dog sjældent et problem ved overleveringsmøder. Det bliver som regel gentaget mindst et par gange, at eleven kun er ét blandt 25-30 andre børn. Det interessante ved dén bemærkning er, at det kommer til at lyde som om daginstitutioner nærmest har 1:1 kontakt med alle børnehavebørn...

Problemet med den manglende egen-erfaring og det manglende kendskab til hinandens kontekst er, at transkontekstuelle forslag og tanker hurtigt bliver skudt ned med henvisning til kontekstens manglende muligheder.

Det er i det hele taget den største udfordring i det transkontekstuelle arbejde: Evnen til at se begrænsningerne, specielt i egen kontekst:

- Et forældrepar kan ikke se, hvordan de skal få tid og råd til at tage på ture med deres barn, selvom skolen fortæller, at han stortrives, når skolen er på ture med ham.
- Nogle lærere på en skole kan ikke se, hvordan de kan afsætte ressourcer til at gå ned til Peter, lægge en hånd på hans skulder og sige: "Dejligt at se dig", også selvom fritidspersonalet kan fortælle, at det gør en kæmpe positiv forskel.
- En fritidsordning kan ikke sætte aktiviteter i værk for en specifik gruppe børn, fordi der er aftalt en aktivitetsplan for resten af året.

3. Transparens - gennemsigtighed øger muligheden for læring:

Et gennemgående princip i rådgivningsarbejdet er transparens i alle sammenhænge, hvor det overhovedet er muligt. Der er flere grunde til, at transparens er så betydningsfuldt i netop dette arbejde, men for mig er det vigtigste, at transparens er med til at øge sandsynligheden for succes i rådgivningen.

I denne sammenhæng tænker jeg transparens som, at alle omkring barnet forklarer, hvorfor de tænker og handler, som de gør. Det kan lyde banalt, men netop fordi det er så banalt, kommer vi ofte til at overse vigtigheden af at fortælle hinanden, hvorfor vi tænker og handler som vi gør.

En af de lidt vanskelige emner, der ikke bliver talt så meget om, er, hvor lidt vi i realiteten ved med sikkerhed, når det gælder børns læring og udvikling. Der er selvfølgelig nogle grundhypoteser om, hvorfor børn lærer og ikke lærer, men når det kommer til stykket, er de vanskelige rådgivningsopgaver netop kendetegnet ved, at vi reelt ikke er i stand til at komme med hverken en sikker årsagsforklaring eller behandling. I de situationer er transparens i, hvad vi gør, og hvorfor vi gør det af afgørende betydning for, at både vi selv og vores samarbejdspartnere kan lære af vores succeser så vel som fejl. Og for at vi kan bruge erfaringerne relevant, skal vi være meget omhyggelige med at være helt åbne ift. at formidle hvorfor, og hvad vi gjorde.

Hele videndelings-tænkningen kræver netop transparens, fordi vi har brug for at kende andres intentioner og forforståelser for at kunne benytte os af deres erfaringer.

Det er fuldstændig ligesom mellemregningerne i matematik eller fysik. Hvis mellemregningerne ikke fremgår af elevens besvarelse, ved vi ikke, om resultatet er en tilfældighed, om eleven har forstået, hvordan opgaven skal løses, eller måske har fundet en helt ny genial måde at angribe problemet. På samme måde er transparens nødvendig, når vi taler om intentionerne i vores handlinger, når vi rådgiver om børns udvikling og læring. Transparens giver os indblik i formlen, vi benytter os af i vores tilgang til barnet.

4. Forbindelser mellem mennesker og tanker:

I det følgende vil jeg forsøge at beskrive, hvad jeg mener med forbindelser i mange sammenhænge og forståelsesniveauer.

Med forbindelser forstår jeg modsætningen til adskillelser. Vores måde at organisere vores verden på er hovedsageligt gennem kategoriseringer. Det er især noget, som vi lærer i skolen og langt hen ad vejen er det også en uhyre effektiv måde at forstå og begribe verden på. Kategoriseringer finder vi alle vegne i vores verden, lige fra overbegreber, over regnearter til ordklasser og diagnoser. Det letter fx vores hverdag, at vi har besluttet, at alt bestik ligger i samme skuffe, som IKKE er samme skuffe, hvor vi gemmer mad.

Det sidste er vigtigt ift. forbindelser, for i denne sammenhæng handler forbindelser om at skabe eller se forbindelser, som vi normalt overser, fordi vi er så optagede af adskillelser i form af kategorier.

At skabe forbindelser og forbinde sig til andre er en grundforudsætning for at kunne lære nogen noget eller for at kunne rådgive, ligesom forbindelser mellem forståelser og mening er afgørende for, hvordan vi agerer i verden.

For at forbinde sig til andre mennesker skal man opleve, at andre forbinder sig til én. Det kan lyde som en meget primitiv udgave af John Bowlbys tilknytningsteori, og det er det på sin vis også. Det er både meget primitivt og mere kompliceret. Det komplicerede består i at se forbindelser og altings forbundethed i et langt større perspektiv end blot forholdet mellem mennesker. Det kan måske lyde urtet og hippie-agtigt, men pointen er, at alting i verden på en eller anden måde er forbundet, og rådgivning handler om at være behjælpelig med at SE disse forbindelser og tale dem frem. Det er gennem fokuseringen på forbindelserne, at vi kan skabe udvikling og læring.

Først, når vi fx ser forbindelsen mellem vores handlinger og barnets adfærd, bliver vi i stand til at handle anderledes. Og først, når vi har forbundet handlinger med følelser, bliver vi i stand til at reagere anderledes.

5. Forståelser af andres forståelse af verden:

Et gennemgående begreb i de følgende kapitler er "forståelse". Grunden til, at begrebet spiller så central en rolle i rådgivningsarbejdet, er, at hovedparten af al rådgivning handler om at arbejde med egne og andres forståelser af verden. Når vi skal finde ud af, hvorfor andre tænker og handler, som de gør, kan vi se på resultatet og gå ud fra, at de nok gjorde, som de gjorde, fordi de gerne ville opnå et specifikt resultat. Hvis vi fx ser en elev, der løber på toilettet, er det oplagt at tænke, at eleven er voldsomt tissetrængende. Vi kan også tillægge andres handlinger betydninger, fra vores erfaringsrepertoire. Hvis en elev næsten altid er på toilettet, når der skal afleveres opgaver, tyder det måske på, at opgaverne ikke er løst.

Problemet med den måde at arbejde med forståelser af andres handlinger er, at vi kan tage fejl, og derfor er det så vigtigt, at vi i alt rådgivningsarbejde forsøger at forstå de forskellige aktørers egne forståelser af deres handlinger. At være nysgerrig, efter at finde ud af hvilken forståelse aktøren selv har af sine handlinger, er det, som flere kalder en antropologisk tilgang. Det er egentlig ikke så vanskeligt, for det handler blot om at spørge, men udfordringen ligger i, at vi ofte er så pokkers sikre på, at andre handler ud fra samme forståelser som os selv. Det handler både om, at vi (eller mange af os) er ego/etnocentriske, og at vi ofte benytter os af en meget begrænset fantasi ift at forestille os, at andre kan tænke og handle ud fra andre rationaler og intentioner end os selv. Fantasien har jeg omtalt ovenfor i afsnittet om imagination, men ego- og etnocentrismen handler om, at vi forstår verden ud fra vores egne og vores kulturs erfaringer. Vi ser så at sige verden gennem vores egne og vores kulturs briller, og det er meget vanskeligt at forestille os, at andre kan se og forstå verden anderledes.

Ligesom det er svært for os at tænke os til andres bevæggrunde for deres handlinger, så har andre mennesker det på samme måde med os.

Derfor er et af de vigtigste principper i rådgivning, at du rådgiver ud fra et kendskab til de forskellige aktørers egne forståelser af deres og andres handlinger.

Nøgleordene, der bør vække din nysgerrighed, er:

- *Jeg tror, at han gør det fordi...*
- *Det er tydeligt, at hun ikke vil...*
- *Man gør da kun sådan, hvis..*

6. Uærbødig på en respektfuld måde.

Hvor uærbødig, man skal være i sine spørgsmål som rådgiver, afhænger selvfølgelig af, hvad der skal rådgives omkring, og hvor kompliceret problemstillingen er. Med uærbødige spørgsmål, som jeg har fra Søren Hertz, mener jeg spørgsmål, som har en kant, og som er præcis de spørgsmål, som du normalt ikke burde stille. Det er de spørgsmål, som du tænker, at du ikke kan tillade dig at stille. Det betyder ikke, at du bare skal fyre de mest nærgående og uforskammede spørgsmål af, og dog... For det er ofte i svarene på de spørgsmål, at forandringspotentialer og kimen til de nye forståelser ligger. Formuleringen af de uærbødige spørgsmål afhænger selvfølgelig også af, hvem du taler med, hvor godt du kender dem, og hvad emnet er. En måde, at være respektfuld og uærbødig på samme tid, er ved at være transparent i dine handlinger. Fortæl, hvorfor du gerne vil have svar på netop det spørgsmål, og spørg om det er ok, at du spørger. Det er for det første afvæbnende, og for det andet giver det også den, du spørger tid til at tænke over svaret, at du tilføjer en sætning til spørgsmålet, der kunne lyde:

"Jeg spørger, fordi jeg har på fornemmelsen, at det er vigtigt, men måske tager jeg fejl."

Uærbødige spørgsmål er ikke det samme som uforskammede bemærkninger, selvom de kan minde en del om hinanden. Den helt afgørende forskel ligger i, at der netop er tale om spørgsmål og ikke svar.

Eksempel:

Jeg blev bedt om at rådgive en familie, hvor faderen hele tiden skældte ud på sin søn. Faderen fortalte om sin egen store passion for ishockey, som hele hjemmet emmede af. Sønnen var imidlertid kun interesseret i fodbold og det uærbødige spørgsmål var: "Hvordan har du det med, at din søn ikke er interesseret i Ishockey? Er du skuffet?"

Faderen virkede tydelig skuffet, når han talte om sønnens interesse for fodbold, men svarede benægtende, hvilket affødte, at mor og søn kiggede på hinanden og fortalte, hvordan de havde fodboldtøjet gemt i kælderen, så sønnen kunne skifte ishockey-trøjen ud med en fodboldtrøje, uden at faderen så det. Spørgsmålet om skuffelsen ændrede samtalen og fortællingen om barnet fra at handle om en dreng, som ikke gjorde, hvad han fik besked på, til at handle om en skuffet far og hans måde at vise sin skuffelse på.

7. Mønstre, som forbinder:

Bateson fremhæver i sin sidste bog, han skrev kort før sin død, at vi netop ikke kan overføre naturvidenskabens tænkning til den levende verden, fordi logikken i det levende er væsensforskellig fra fysikkens verden.

Ifølge Bateson er alt levende forbundet af mønstre. Den naturlige selektion er således ikke helt så tilfældig, som fx Darwin beskriver og entropien kan ikke bare overføres til mellem menneskelig interaktion. Batesons pointe er, at der er et system i den måde, alt levende er opbygget og at disse systemer hænger sammen, uanset hvor forskellige de er. Da jeg læste Batesons tanker om mønstre som forbinder, var min første tanke, at det var skrevet af en gammel mand med det ene ben i graven, som ikke kunne bære, at livet skulle være så tilfældigt. Ved første øjekast minder Batesons tanker om Intelligent Design, men mønstre, som forbinder er ikke en afart af den nykristne retning. Mønstre som forbinder skal forstås, som et syn på den måde vi forstår alt levende. Ift skoleverdenen handler det om, at der er systemer i alt hvad vi mennesker foretager os og selv det, som virker helt udenfor nummer, er en del af en større sammenhæng. Man kan også sige, at det vi ser, at børn og unge gør, som virker som afvigelser og helt uforståeligt, netop ikke er afvigelser, men variationer over et kendt mønster. For eksempel kan det virke meget besynderligt, at en elev spiller politibetjent overfor sine kammerater, mens han selv har så svært ved at følge selv de simpleste regler. I dette eksempel er der en sammenhæng og et mønster, om end det kræver lidt øvelse og tålmodighed at se hvordan det er forbundet.

Batesons pointe er, at det der adskiller det levende fra det døde (fysikkens love) er at alt levende organiserer sig efter mønstre. Hvor universet går mod større kaos og øget entropi, så stræber alt levende efter at skabe og opretholde mønstre. Et eksempel på entropi kan være et sandslot, vi har bygget på stranden. Hvis vi lader det stå længe nok, vil vind og vand nedbryde vores sandslot. Sandsynligheden for at vind og vand igen skaber et sandslot magen til vores er nærmest ikke eksisterende og med sikkerhed en ren tilfældighed. Sådan er det ikke med levende organismer. Alt levende, som vi kender til, er bygget op omkring mønstre, om det så er symmetri, fibonacci-tal eller logaritmer. Ifølge Bateson er alt levende forbundet af mønstre og det er mønstrene som forbinder, der gør at der er tale om liv. Grunden til, at denne viden og forståelse er så vigtig, når vi skal rådgive er, at vi er nødt til at forstå og søge efter disse mønstre, for at kunne skabe nyt liv og udvikling. Der er ikke tale om tilfældigheder i noget af det der sker i den levende verden. Der er tale om variationer over forskellige mønstre. Først når vi ser og forstår hvordan mønstrene forbinder sig til hinanden, kan vi finde nye måder at handle på. Vi er, så at sige, nødt til at tegne videre på de mønstre, der allerede er, for at skabe udvikling. Når Maturana taler om passende forstyrrelser ind i et system, så handler det om det samme. Vi er nødt til at kende og forstå den sammenhæng vi rådgiver ind i og se de mønstre, som forbinder systemerne, for at kunne tale ind i og rådgive systemet på den rette måde. Ellers kommer det ikke til at fungere og skabe udvikling.

Agenda på andres vegne:

Vi voksne har næste altid ambitioner på børns vegne. Det er ikke altid, at de bliver udtrykt eksplicit og vi er heller ikke altid selv bevidste om disse ambitioner. Derudover har vi også tit ambitioner på andres vegne også selvom vi ikke altid vil være ved det. I skoleverdenen har personalet ofte et stort ønske om, at forældre fx blev bedre til at gøre deres børn undervisningsparate. Pædagogerne ønsker sig, at lærerne bliver bedre til at tale med børn og lærerne ønsker, at pædagogerne var bedre til at få de urolige elever til at dæmpe sig, så de ikke forstyrrer undervisningen. Disse fromme ønsker er imidlertid temmelig problematiske, fordi de netop handler om at "se splinten i næstens øje", og dermed overse, hvad vi selv gør, for at fastholde situationen.

Ift børn er skolens overordnede agenda, at de skal lære så meget som muligt i de fag, som skolen tilbyder. Det er mit indtryk, at det betragtes som så åbenlys en sandhed, at den sjældent nævnes, når jeg spørger voksne om deres ambitioner for et specifikt barn. Til gengæld er trivsel på agendaen. Hos både personale og forældre er deres største ønske, at børnene trives. Når jeg spørger til, hvad de forstår ved trivsel, så får jeg svar som, at han skal være glad og kunne lide det, han laver. Nogle forældre udtrykker også, at de gerne vil have, at deres børn klarer sig godt og bliver lykkelige. Det er umiddelbart en fin agenda at have på et barns vegne, men det kan også være noget af en mundfuld at leve op til. Specielt fordi det sjældent er nærmere defineret, hvad det vil sige at trives, klare sig godt, eller være lykkelig. Så er det alt andet lettere at forholde sig til, at man skal blive så god som muligt i fx matematik.

Min påstand er, at vi alle har agendaer på andres vegne. Det er der i og for sig ikke noget galt med, men min erfaring er, at det er lettere at forholde sig til og arbejde med, hvis disse agendaer er eksplicite, tydelige og bliver formuleret som ønsker.

Den måde, som jeg arbejder med agendaer på andres vegne på, er ved at spørge ind til dem og udfordre dem. Derudover forsøger jeg også at være behjælpelig med at konkretisere ønskerne, og netop omformulere det til ønsker.

Eksempel:

En dreng i 5. klasse kommer ikke i skole. Forældre og lærere udtrykker alle, at de bare vil have, at han trives. Det er svært for de voksne at konkretisere, hvad det vil sige at trives, men det handler om at komme i skole. Ambitionen om at få drengen i skole, er altdominerende og skole og hjem sætter en række tiltag i værk, for at få ham i skole. Imidlertid får drengen det tiltagende sværere i disse tiltag. Frustrationen stiger hos alle parter og skolen begynder at udtrykke, at hvis bare forældrene kunne tage sig sammen, så ville det gå. Forældrene på deres side udtrykker, at de ville ønske, at skolen forstod deres dreng og kunne tilbyde ham det, der skulle til, for at han kunne trives i skolen. De voksne kunne i starten blive enige om en agenda, der hed, at drengen skulle trives, men reelt var agendaen, at få ham i skole. Da det ikke lykkes, ændrer agendaen sig til at handle om hvad "de andre" skal gøre, for at få ham i skole. Først da det bliver muligt igen at få en fælles agenda, som ikke bare er de voksnes, men også elevens, lykkes det at få skabt tilstrækkelig ro til at være nysgerrig efter at finde ud af, hvorfor det er så svært at komme i skole.

Læringsglemsel.

Et relativt nyt begreb, som jeg har haft meget glæde af i mit rådgivningsarbejde, er Lene Tanggaards læringsglemsel. Det handler i al sin enkelthed om, at vi nogle gange er nødt til at glemme, at vi skal lære noget, for at kunne lære det. Det er i direkte modstrid med forståelsen i "synlig læring" og andre kognitivt terapeutisk inspirerede tilgange til læring som fx "Trin for Trin" og Cool Kids-forløb. I disse tilgange er det netop tydeligheden i hvad målet er og ekspliciteringen i beskrivelsen af vejen, som er vigtig. Læringsglemsel er ikke en helt ny måde at forstå læring på, men det er en kritik af en alt for målstyret forståelse af læring.

I Tanggaards beskrivelse af læringsglemsel er der elementer, som minder om flow. Men hvor flow igen bliver et middel til at komme i mål, så handler læringsglemsel om netop at fjerne rettetheden. Jeg tænker ikke, at begrebet læringsglemsel skal være et bærende princip i skolen, men der er flere sammenhænge, hvor det har givet mening at tænke i læringsglemsel frem for at spekulere i veje og strategier, for at få en elev til at lære noget bestemt. Når vi er så fokuserede på, at en elev skal lære noget bestemt, så kan det ofte være med til at vanskeliggøre læringsforløbet. Selvom der er blødt gevaldigt op på den læringsmålsstyrede undervisning, så er det stadig så indgroet en måde at tænke på, at vi har rigtig svært ved at forholde os til aktiviteter i skolen, som er formålsløse. Og når vi så alligevel foretager os aktiviteter med børn, som vi ikke lige kan begrunde, så sætter vi det ind under dannelsesbegrebet.

Hvorfor er læringsglemsel så vigtig? Fordi vi historisk set altid har taget fejl af, hvilke kompetencer, som morgendagen vil kræve af den opvoksende generation. Derfor er det vigtigt, at vi ikke laver en alt for rigid skole og at vi voksne er opmærksomme på, hvad det også gør ved eleverne, at der er så stort et fokus på, at de skal lære. Ikke mindst fordi vi oftest fokuserer mest på det, som eleverne har sværest ved (og det gør eleven også).

Ved at tænke i læringsglemsel er det min oplevelse, at nogle af de hårdest prøvede elever i skolen, igen kan få lyst til at lære.

Eksempel:

En elev i 2. klasse oplever det som rigtig svært at lære at læse. I første klasse har læseindsatsen fyldt meget i undervisningen, ikke mindst for drengen. Selvom de voksne blev ved med at fortælle ham, at han nok skulle komme til at læse, så blev konfrontationen med bogstaverne og den svære læseproces så vanskelig, at han ikke kunne være i klassen pga sin voldsomme opførsel. Først da vi fjernede alt hvad der handlede om læsning og læring fra hans hverdag, blev det muligt for ham igen at komme i skole.

Hvordan arbejder man med voksne, som arbejder med børn i vanskeligheder:

Som rådgiver vil du tit opleve at skulle rådgive kolleger, som har opgaver ift elever i vanskelige situationer. Det kan til tider være vanskeligt at skulle høre på kollegers udfordringer i deres arbejde, specielt når du ikke er i en position, hvor du kan gøre andet end at tilbyde sparring eller råd.

En problemstilling, som er rigtig svær at tage hånd om, men som så godt som altid opstår, er smitsom magtesløshed. Det er specielt svært at dæmme op for i de sammenhænge, hvor udviklingen går langsomt. Problemet med langsom udvikling er, at vi alle glemmer, at der er tale om et relativt problem. Det vil sige, at udviklingen går langsommere, end noget andet. Det kan være, at den går langsommere, end hos kammeraterne eller at den går langsommere, end vi havde forventet. Det er banalt og noget, som de fleste ved, men ikke desto mindre er det min oplevelse, at det gang på gang spiller os et gevaldigt puds i vores forståelse af vores arbejde. Jeg har oplevet lærere, som har fortalt mig om elever, som decideret udviklede sig baglæns. Hermed mente de, at den pågældende elev kunne mindre dag for dag. Det er yderst sjældent, at elever decideret aflærer sig færdigheder, som de bliver præsenteret for, hver dag. Det var heller ikke tilfældet med denne elev. Hun lærte bare meget langsomt og havde brug for at være helt *helt* sikker, før hun turde prøve kræfter med det, hun havde lært.

Det er vanskeligt at arbejde med elever, som har svært ved at lære, og det uanset om de skal lære at opføre sig ordentligt eller lære at læse. Det bliver ikke lettere, når eleven selv mister troen på, at det kan blive anderledes.

Derfor er det vigtigste du kan gøre, ift at rådgive eller sparre med dine kolleger, som arbejder med elever i vanskeligheder, at indgyde dem håb. Håb og tillid til, at deres arbejde rent faktisk gør en forskel.

En af de mest effektive måder at indgyde håb, er ved at hjælpe dem til selv at se, hvad de gør, som har betydning for eleven.

Min erfaring er, at vores vigtigste opgave som rådgivere er at være støttende overfor de voksne, som arbejder med de vanskelige elever i hverdagen. Ud over, at det kan være en svær opgave, så er det også en endeløs opgave. Der kommer aldrig en situation, hvor alle elever i en skole opfører sig og udvikler sig som de voksne ønsker og forudsiger. Eller rettere: den dag kommer forhåbentlig aldrig. Der vil forhåbentligt, altid være elever, som ikke udvikler sig på samme måde som gennemsnittet og derfor vil der også være brug for sparring til de voksne som arbejder med de elever, som ikke udvikler sig som flertallet. En sparring, som netop handler om at bibeholde troen på at det nytter noget, uanset hvor svært det er og hvor langsomt det går.

Transdisciplinær tænkning - at overskride fagområder:

At arbejde transdisciplinært vil sige at overføre noget fra én disciplin til en anden.

I gennem de sidste mange år har jeg oplevet et stort ønske om, at vi i kommunerne skulle arbejde tværfagligt og flerfagligt i modsætning til en monofaglig tankegang. Forskellen på en tværfaglig og flerfaglig tilgang til opgaveløsning er ikke altid klart defineret og mit indtryk er, at det tværfaglige

samarbejde nogle gange bliver betragtet som et mål i sig selv og er blevet set som noget, der vil forbedre arbejdet med en hvilken som helst opgave.

Den store udfordring med tværfagligt arbejde har i mine øjne været, at det ofte er svært at finde ud af, hvad de forskellige fagligheder skulle bruge hinanden til, og i mange situationer har jeg oplevet, at det tværfaglige arbejde er blevet betragtet som en unødigt besværliggørelse af opgaveløsningen. Det har ikke givet mening for deltagerne i det tværfaglige arbejde at arbejde sammen med andre faggrupper. Én af de væsentligste hindringer er i mine øjne den manglende forståelse for hinandens faglighed og viden om de forskellige fagligheders lovgivning, teorier og metoder.

En transdisciplinær tilgang til opgaveløsninger er ikke det samme som tværfagligt eller flerfagligt arbejde. Det er netop en overskridelse af faggrænserne, som er nødvendig for at få noget brugbart ud af at arbejde sammen med andre faggrupper. Det er ikke bare opgaven, som skal løses på tværs af faggrænser, men faglighederne, som skal forstås på tværs af hinanden. Hvis vi skal arbejde sammen med andre faggrupper og opnå noget andet end blot et samarbejde mellem flere faggrupper, så er det nødvendigt, at vi forstår problemstillingen som en opgave, der kræver, at vi kommer til at træde ind over hinandens fagområder.

Når jeg arbejder som psykolog i skoleverdenen, er der en del opgaver, som kræver, at jeg ikke overholder de gængse faggrænser. Jeg er fx nødt til at vide og forstå, hvordan en lærer tilrettelægger og udfører sin undervisning. Jeg er også nødt til at vide, hvordan pædagogerne ser og forstår deres opgaver. På samme måde med skoleledere, tale/høre-konsulenter, fysioterapeuter, sagsbehandlere og læger. Ikke fordi jeg skal kunne det samme som dem, men fordi en transdisciplinær tænkning kræver, at jeg i nogle situationer skal kunne træde lidt ind over deres område, for at vi sammen kan løse et problem.

Den transdisciplinære tilgang er ikke bare at blande forskellige discipliner, teorier og metoder og bruge den, efter hvad problemstillingen kræver. Dette vil være en eklektisk tilgang, som jeg af mange grunde ikke kan anbefale. Det transdisciplinære handler i langt højere grad om at forstå problemstillingen i sin kompleksitet. Når vi arbejder med børn og de problemer, som de står i, vil det sjældent give mening, kun at se og forstå problemstillingen ud fra et snævert psykologfagligt perspektiv. Specielt ikke, hvis det psykologfaglige perspektiv kun er, hvordan barnet klarer en WISC-testning.

Eksempel:

Jeg blev kontaktet for at finde ud af, hvad der var galt med en gruppe piger i en 3. klasse. De var u-underviselige og endte konstant i konflikter med hinanden og lærerne. Da jeg besøgte klassen, havde lærerne ikke tid til at tale med mig, og havde ikke haft tid til at skrive til mig, at jeg var nødt til at komme en anden dag. Men når jeg nu var der, så kunne jeg observere de navngivende elever. Jeg ville med garanti se, hvor umulige de var...

Jeg behøvede ikke at være i klassen i mange minutter, før jeg kunne identificere flere store udfordringer, men ingen af dem havde noget med pigerne at gøre. Klassen var midlertidigt flyttet til en anden skole. De havde været der en måned og manglede stadig at få det hele på plads. Fx virkede elektronikken ikke og lærerne var tydeligt frustreret over, at de ikke kunne vise noget på skærmen. Der manglede borde til et par af eleverne, som kom midt i timen, mens jeg var der. Der var ingen tavle (endnu?) og rummet var den halve størrelse af, hvad de plejede at have.

Dertil kom, at lærerteamet bestod af to nyansatte lærere, som ikke tidligere havde arbejdet sammen og som erstattede to lærere, som eleverne havde haft hele deres skolegang. De var ansat på den skole, som klassen kom fra. Den ene lærer mente (og håbede), at de skulle flytte tilbage efter nogle måneder, mens den anden mente, at de skulle blive på den nye skole. Klasseværelset var skolens motorikrum, så de andre lærere var meget irriterede på dem, fordi de havde "taget" deres motorikrum.

Hvad er der transdisciplinært ved dette? Hvis jeg udelukkende havde forstået problemet ud fra, hvad jeg blev bedt om at se efter, ville jeg ganske rigtigt have set tre piger, som var u-underviselige. Men forståelsen af deres adfærd bliver noget mere kompleks, når jeg overskrider forskellige discipliner i mit syn på pigerne. Jeg ser også nogle lærere, som slet ikke har fundet ud af at samarbejde. Jeg ser en problemstilling, som handler om en flytning, der er uafklaret og slet ikke er på plads. Og jeg ser nogle lærere, som ikke er i stand til at gennemføre den undervisning, som de har forberedt. Det kan godt være, at pigerne har svært ved at deltage i undervisningen, men det ville være en katastrofe kun at forstå deres udfordring ud fra en forståelse af pigerne som havende psykiske og/eller kognitive udfordringer, som mit opdrag oprindeligt var.

Komplementariteten, det dobbelte blik og ledestjernen.

Der har gennem en årrække været en forståelse af, at det ikke længere er i orden at tale om problemer. Vi skal se på ressourcer og muligheder i stedet for mangler og begrænsninger. En anden og mere hensigtsmæssig måde at arbejde med problemstillinger i skolen, er ved at se på begge forståelser samtidig.

Det er lettere sagt end gjort og til at begynde med, kan det være lidt som en oplevelse af at blive skeløjet: Der er ikke overensstemmelse mellem det, de to øjne ser. Det dobbelte blik er imidlertid lidt mere i stil med de gamle 3D-billeder, som skulle ses med hhv. et rødt glas for det ene øje og et grønt glas for det andet. Først er det lidt svært at se, hvad billedet skal forestille, men når øjnene og hjernen har vænnet sig til det, så kommer der pludselig en dybde i billedet. Det samme gør sig gældende, hvis vi kombinerer forståelserne af problem- og mangelsyn med et muligheds- og ressourcesyn.

En anden måde at sige det på, er at se på modsætningerne i forståelsen af en elev. Med Søren Hertz' ord, skal vi finde en ledestjerne i spændingsfeltet mellem de tilsyneladende modsatte forståelser af eleven. Hvis vi bare ser på de situationer, som ikke passer i forståelsen af barnet som kuriøse sprækker i fortællingen eller undtagelserne, som bekræfter reglen, så overser vi

mulighederne for at tænke kreativt og skabe nye forståelser, som kan skabe nye bevægelser og dermed den nødvendige udvikling.

Et eksempel:

En dreng bliver beskrevet som angst og har svært ved at komme i skole. Han har været i angstbehandling (cool kids) uden nævneværdigt resultat. Forældrene må hver dag følge ham og sidde på skolen, indtil undervisningen går i gang. Lærerne har valgt at starte skoledagen med fællessamling for en hel årgang (ca. 70 elever), hvilket er meget kaotisk og frustrerende for alle, både elever og lærere. Drengen er glad for sin klasse og sine lærere, men kan ikke være i det kaos, han oplever omkring morgensamlingen. Når han er i sin klasse, går det fint og han klarer sig godt, uden nævneværdig ængstelighed eller behov for sine forældres tilstedeværelse.

I stedet for at se drengens deltagelse i undervisningen, som et kuriosum ift. hans angst, så brugte vi det som ledestjerne i arbejdet for at finde nye forståelser af problemet. Løsningen blev, at lærerne droppede de kaotiske morgensamlinger, hvilket fik angsten til at forsvinde.

Løsningen blev fundet i spændingsfeltet mellem angsten for at komme i skole, og glæden ved at være sammen med sine kammerater.

Det er ikke altid, at det er så let at arbejde med de tilsyneladende modsatrettede forståelser eller komplementariteter. Men på samme måde, som det er umuligt at beskrive én persons relation, da det kræver mindst to personer, for at forstå relationen, så er det også nødvendigt at se på problemer og de situationer, hvor det fungerer samtidigt, for at forstå relationen mellem det, som lykkes, og det som er svært.

Et andet mere klassisk eksempel er spændingen mellem eleven, som er udad-reagerende og voldsom i undervisningen, men fungerer fint i fritidsordningen. Forklaringen er ofte, at det handler om, at der ikke stilles krav i fritiden, men samtidig fastholder vi en forståelse af, at eleven har så store vanskeligheder med at deltage i undervisningen, at det bør undersøges, om han har nogle iboende og endnu ikke kortlagte vanskeligheder. I denne forbindelse er det interessant at udforske spændingsfeltet mellem hvad der sker i fritiden og skolen, i stedet for at søge efter en forklaring i barnet. Det er nemlig sjældent sådan, at fritiden er uden krav. Det er blot ikke de samme krav, som i skolen. Ligeledes byder skolen også på andet end krav i form af at løse opgaver og sidde stille. Ved at gå på opdagelse i barnets forståelse af de forskellige arenaer, og være nysgerrig efter at finde ud af, hvad barnet forsøger at kommunikere med sin tilsyneladende forskelligartede adfærd, kan vi få nye muligheder for at forstå barnet. Det er ikke altid, at en sådan søgen giver en universalløsning ift. elevens problem. Til gengæld vil det være muligt at finde løsninger, som rækker ud over en forsimplet årsag-virknings-tænkning og dermed giver både eleven og de voksne en bredere forståelse for de mekanismer, som skaber udfordringer for eleven i hverdagen.

En ensidig søgen efter forklaringer på problemet inden i barnet, ud fra en forståelse af, at barnets adfærd er udtryk for en vanskelighed hos barnet, binder os til en ensidig behandling af problemet, som ofte låser os i vores kreativitet med at finde nye veje til at skabe udvikling.

I forståelsen af problemer med elever i skolen, er der en tilbøjelighed til at se det som udfordringer iboende barnet. Oftest bliver de beskrevet som et eller flere af de fire A'er: Angst, autisme, ADHD eller arbejdshukommelsesproblemer. Imidlertid vil der næsten altid være situationer, hvor barnet ikke udtrykker den u hensigtsmæssige adfærd. Det er netop i spændingsfeltet mellem det, som fungerer og det, som ikke fungerer, at vi skal være nysgerrige og gå på opdagelse i forståelser, som kan give os retning ift, hvordan vi hjælper eleven og især de voksne omkring eleven. Jeg siger ikke, at en elev ikke kan have udfordringer med at holde sin opmærksomhed eller er angst. Pointen er blot, at vi ved det dobbelte blik på de tilsyneladende modsætninger, får helt nye og uanede handlemuligheder for at skabe udvikling. Handlemuligheder som ellers ikke bliver synlige, hvis vi ensidigt forstår problemet omkring en elev, ved at søge i elevens vanskeligheder. Ligeledes får vi heller ikke disse handlemuligheder, ved udelukkende at se på alt det, som fungerer. Min erfaring med det ensidige resourcesyn er, at det bliver en stor kilde til frustration for de voksne, så vel som eleven. Ved ensidigt at fokusere på, at eleven fungerer godt i fritiden og måske i de fag, som ikke er fx dansk, hvor han reagerer ganske voldsomt, får vi ikke ret meget at arbejde med, ift at skabe nye handlemuligheder.

Ved at gå på opdagelse i forskellene og forståelserne af de forskellige sammenhænge, bliver vi i stand til at finde nye mulige tilgange til eleven for de voksne. Med et ensidigt resourcesyn vil vi kun kunne konstatere, at dansk er for svært for eleven i det ovenstående eksempel, og dermed bliver faget "dansk" undtagelsen, som bekræfter reglen eller forståelsen af et ellers velfungerende barn. Det giver os ikke nogen ledetråd til at blive klogere på, hvordan vi hjælper eleven i dansk. Hvis vi til gengæld ser på både ressourcer og problemer samtidig, så kan vi til gengæld få idéer til, hvordan vi kan hjælpe eleven. Nøglen til løsningen ligger i de tilsyneladende modsætninger, for ved at se nærmere på, hvad der er, som eleven forsøger at fortælle os med sin komplementære adfærd, kan vi få nye handlemuligheder. I tilfældet med denne elev handlede det selvfølgelig også om noget, der lå i eleven. Han havde endnu ikke knækket læsningens ædle kunst. Men det var ikke hele forklaringen. Det var heller ikke et spørgsmål om dårlig opdragelse eller en fejlprogrammering af hans hjerne. Ledestjernen blev derimod elevens altoverskyggende oplevelse af nederlag ift ikke at kunne komme til at lære at læse, uanset hvor meget han kæmpede. Samtidig udfordrede han de voksne ved ikke at vise sin frustration på en forventelig måde.

Hvordan kan man konkret arbejde med det, som umiddelbart fremstår som uforklarlige modsætninger? Det første skridt er, at forholde sig til modsætningerne som andet end tilfældigheder, men se det som væsentlige informationer. Dernæst er det vigtigt at være undersøgende ift, hvad elevens intentioner er med sin adfærd i de forskellige situationer og bruge det modsætningsfulde som ledestjerne i forståelsen af eleven.

Et sidste eksempel er en elev med flygtningebaggrund. Hvordan skal vi forstå den tilsyneladende modsætning, der er på elevens adfærd i klasselokalet, hvor han intet initiativ tager, sammenholdt med vores viden om, at han selv har transporteret sig hele vejen fra Syrien til Danmark, sammen med sin fætter. Skyldes den manglende deltagelse, at han er traumatiseret, doven eller dårligt begavet (iboende mangel hos eleven)? Eller skal vi gå med en fortælling om, at han i kraft af sin tur

gennem Europa har bevist, at han er handlekraftig, snarrådig og kvik (Ressourcesyn)? Ingen af de to fortællinger giver perspektiver, der rækker ud over den fastlåste situation, som lærerne oplever. Hvis vi til gengæld ser på spændingsfeltet mellem fortællingen om situationen i klasseværelset og turen op gennem Europa, så får vi nye perspektiver til at se mere nuanceret på situationen. Måske handler det om, at rejsen som flygtning gav mening, mens det er sværere for ham at få øje på meningen med at lære dansk...

Afsluttende bemærkning:

Mange af de begreber, som jeg har præsenteret i dette kapitel var indtil for nyligt ukendte for mig. Eller rettere, jeg kendte dem, men lagde ikke den betydning i ordene, som jeg gør nu. En af udfordringerne er, at nogle af begreberne har en betydning, som har krævet noget tid for mig helt at forstå. Det vanskelige er, at begreberne har både en umiddelbar og en lidt dybere betydning, forstået på den måde, at det for mig, har krævet lidt "kamp" at forstå, hvad begreberne har med min daglige praksis at gøre. Det er lidt lige som forståelsen af miljøet. Det er nogenlunde let at forstå at afbrænding af fossile brændstoffer er noget skidt og vi skal spare på energien. Min rejse med disse forståelser har været lidt ligesom når det går op for én, hvilken enorm omlægning af vores liv, det vil være, hvis vi reelt skulle leve bæredygtigt.

Jeg håber, at disse begreber i en diskussion også vil få dig til at opleve, hvor gennemgribende denne tænkning er ift. rådgivningsarbejdet med børn og voksne i, og omkring, folkeskolen.

Opsummering:

- Det er et grundvilkår for alle børn at ønske at høre til et fællesskab
- Det er sjældent muligt at forcere en udviklingsproces. Vi er nødt til at vise vejen med den nødvendige langsomhed.
- Målstyring er ikke altid en farbar vej til udvikling. Vi må også lære de voksne omkring børnene, at det er godt at børn glemmer, at de er i gang med at lære.
- Brug din fantasi.
- Overfør viden og erfaringer fra én sammenhæng til andre.
- Vær gennemsigtig med, hvad du gør og tænker.
- Forbind dig til de mennesker, som du rådgiver.
- Vær nysgerrig efter at forstå, hvordan andre forstår verden.
- Stil de overskridende spørgsmål.
- Bevar kompleksiteten og undgå at reducere problemstillingen.

Supplerende litteratur:

Gregory Bateson: Angels Fear

Søren Hertz: Børn, unge psykiatri og samfund

Lene Tanggaard: Læringsglemsel

Helle Rabøl Hansen: Grundbog mod mobning og parentesmetoden