

Apropos

e-journal #1 NO!SE



Kære online læsere

Coronatid er læsetid, og du sidder med det allerførste nummer af Apropos.

Et gratis e-magasin med forskningsartikler skrevet af NO!SEforskere.

Som netværk beskæftiger vi os med uddannelsesfaglige tematikker i bred forstand: læringsdynamikker, trivsel, konflikter, fællesskaber, faglige spring og faglig kedsomhed. Vi har fået ideen til Apropos midt under Coronakrisen. Vi vil gerne benytte "samfundspausen" til at give direkte adgang til en række allerede udgivet artikler, på nær to artikler som udgives for første gang i denne nye e-journal; Det er "Modersmål rolle for uddannelse af Elina Maslo og det er "Rødhættes Lærebog" om at udvinde viden skrevet af Katrin Hjort. Rødhættebogen med rammende citater fra litteraturen har i flere år cirkuleret som kultskrift blandt speciale- og Ph.d. studerende i uddannelsesfeltet, og NO!SE er stolt over, at kunne udgive den for første gang.

Når Coronakrisen har lagt sig kommer vi gerne ud i verden igen og holder oplæg, forelæsninger, praksisværksteder og temadage om de forskningsprojekter vi favner.

Venlig hilsen og god læselyst fra

NO!SE, marts 2020

Apropos

e-journal #1 NO!SE

Udgivet af: Network Of Independent Scholars (in) Education, NO!SE. Marts 2020

Layout: Knud Holt Nielsen

"Maskebillederne" i dette nummer er skabt af NO!SEforsker Signe Pildahl Hansen

Indholdsfortegnelse og referencebetegnelse

(bemærk at denne indholdsfortegnelse bruger e-side numre. De fleste artikler er scannede udgaver fra de oprindelige journals, de blev udgivet i, og her vil der også fremgå sidenummer)

[Lund, G.E. \(2017\). Drivkræfter i kulturudviklingen i skolen – inspiration fra Ontario.](#)

[I Liv i skolen nr. 1/2017, s 24 – 35](#)

[Klinge, L. \(2018\) Sådan fremmer læreren elevs engagement.](#)

[I Kognition & Pædagogik, nr. 110, 2018. S 42-49](#)

[Sunesen, M. S.K. \(2017\). Lederens betydning for professionelles læringsudbytte.](#)

[I Ledelse i morgen nr. 6, Marts 2017, s 2-4](#)

[Christensen, S. \(2012\). Forældrenes land som pædagogisk ressource.](#)

[I Socialpædagogik I Grønland s 98-118. Grønland. Perorsaanermik Ilinniartik. Socialpædagogisk Seminarium](#)

[Maslo, E. \(2020\). Modersmåls rolle for uddannelse.](#)

[I Apropos e-journal #1 NOISE](#)

[Fisker, T. B. \(2018\) At se eller ikke at se – venskabskanaler i et mikro- og makroperspektiv.](#)

[I Fisker, T.B. \(red\) \(2018\) Det store blandt de små – om små børns venskaber. Dafolo](#)

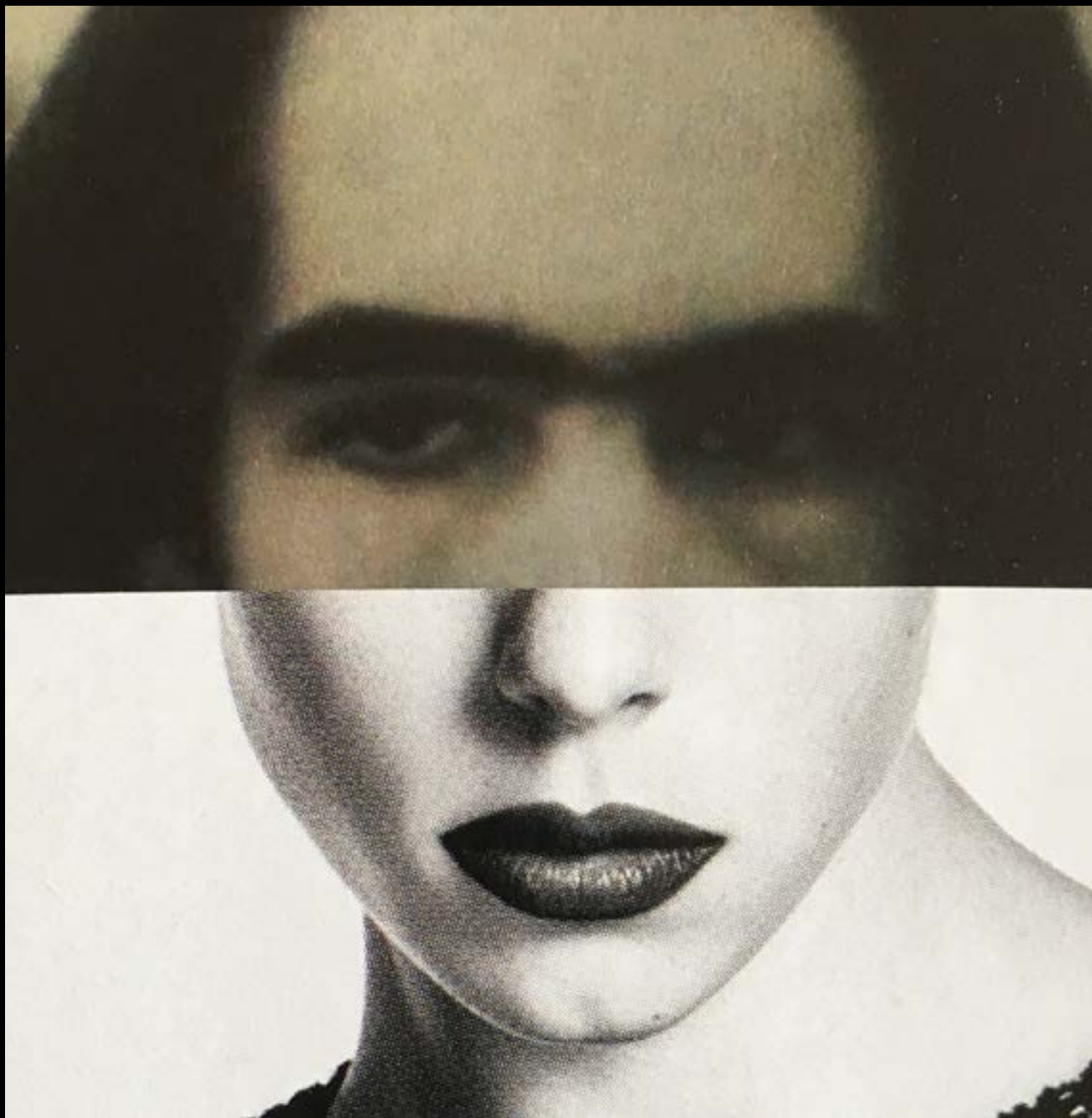
[Hansen, H.R. \(2011\). "Jeg kan ikke se det" – Lærerpraksis og elevmobning. I Hansen, H.R.](#)

[\(2011\). Lærerliv og elevmobning. PhD. Afhandling. København. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. S 183-221](#)

[Christensen, T. W. \(2019\). Former Right-Wing Extremists' Continued Struggle for Self-transformation After an Exit Program.](#)

[I OUTLINES - CRITICAL PRACTICE STUDIES Vol. 20, No. 1, 2019, s 4-25.](#)

[Hjort, K. \(2017\). Rødhættes Lærebog. Citatsamling og tekst v/ Katrin Hjort](#)



Drivkræfter i kulturudvikling i skolen

– Inspiration fra Ontario



Gro Emmertsen Lund er selvstændig organisationskonsulent, forfatter og foredragsholder. Oprindeligt læreruddannet, har en mastergrad i evaluering og er ved at færdiggøre sin Ph.d.-afhandling om eksklusionsprocesser i skolen. TAOS Associate.

Det er anslået at omtrent 700 personer fra den danske skoleverden har været i Ontario for at studere skolesystemet. I takt med at verden bliver mindre og viden deles og spredes lettere, øges også udvekslingen af erfaringer med "det, der virker". Det er oplagt at tage ved lære af andre, og det har der været tradition for lige så længe, som vi har drevet skole. Samtidig har årtiers uddannelsesforskning vist, at skolereformer er meget svære at få til at virke efter hensigten (Rasmussen, 2015; Tyack & Cuban, (1995)

At hente inspiration udefra

På tværs af landegrænser og på trods af ihærdige bestræbelser vedbliver skolen med at reproducere sig selv. Skolen er mange steder stadig kendetegnet ved 1-tallets tyranni; et fag, en lærer, en klasse, en lektion, som lader til fortsat at være den foretrukne struktur for skolens processer. Det er som om, at skolens grammatik forbliver den samme uanset den ene reform efter den anden (Tyack & Cuban, 1995). På spørgsmålet om, hvor man skal begynde,

hvis man virkelig ønsker at udvikle et skolesystem eller en skole, har Hattie sagt, at man skal begynde med at give sine antagelser et serviceeftersyn (Hattie, 2013; Haslebo & Lund, 2014). Dernæst skal man se på skolens praksis og se på elevernes læringsudbytte og spørge – hvordan kan vi forbedre undervisningen, så flere børn lærer mere?

Hvorfor så Ontario?

Skoleforskerne Tyack & Cuban har påpeget,

DRIVKRÆFTER I KULTURUDVIKLING I SKOLEN

Skoleudvikling forudsætter et paradigmeskift i måden at tænke på.



at reform efter reform fejler, og derfor er det også umådeligt interessant, at skole-reformer i Ontario i årene efter 2003 lader til at have medført en større forandring af skolen, ikke kun i form af bedre lærings-udbytte for eleverne, men også som en kulturforandring. Det lader til, at Ontario har fundet noget, der virker, og det skaber selvsagt interesse internationalt. Nu er der ikke ret meget, der bare "virker" i sig selv, og det er de færreste "kloge greb", der blot kan overføres fra en kontekst til en anden – og så virke på samme måde. Til gengæld er interessen for "det, der virker" stor, når noget lader til at virke virkelig godt – især når det virker virkelig godt over tid – og som tilfældet er i Ontario over en tidsperiode på godt og vel 14 år. Det er exceptio-nelt og absolut værd at studere. Af diverse undersøgelser ses det, at Ontario i perio-den 2003 – 2015 er gået fra "fair" til "great", og nu stiler mod "excellent". Det er en imponerende udvikling fra et niveau som det danske til et niveau blandt verdens bedst ydende lande (Rasmussen, 2015).

Ontario er altså interessant at studere alene på grund af det, de har opnået. Men der er også andre grunde til, at vi i Danmark er særligt interesserede i Ontario's skole-system. Selvom der er store forskelle (ikke mindst demografiske) mellem Danmark og Ontario, er der også lighedspunkter mellem de to skolesystemer (Lund & Haslebo, 2015; Rasmussen, 2015). For det første er skolereformen i Danmark 2014 langt hen ad vejen inspireret af reformen i Ontario, og de tre overordnede mål, der er formuleret i begge reformer, ligner hinan-den til forveksling (Haslebo & Lund, 2015; Rasmussen, 2015). For det andet har man både i Ontario og Danmark (og Finland i øvrigt) en målsætning om lighed gennem uddannelse, altså lighed som resultat af uddannelse. I Ontario (og Finland) er man gået skridtet videre således, at lighed søges opnået gennem lighedsskabende processer i skolen (Sahlberg, 2015). I Dan-mark har vi traditionelt været et af verdens mest lige lande, og vi har gode forud-sætninger for at øge ligheden (Wilkinson & Pickett, 2011), men desværre ses det modsatte for tiden, og der er derfor god grund til at lade sig inspirere i arbejdet med lighedsskabende processer i skolen (Lund & Haslebo, 2015).

Det giver således god mening, at mange danske skolefolk studerer skolesyste-met i Ontario og ønsker at lære mere om, hvordan man her har båret sig ad med at realiserer de forhåbninger, reformtek-sten skitserede. Jeg vil ikke gå nærmere

ind i resultaterne (hvad angår elevernes læringsudbytte) af skolereformen i Ontario, da man kan læse om dette andetsteds (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; OECD, 2014; Rasmussen, 2015), men i stedet bruge min spalteplads på at gå bag om disse resultater og se på, hvordan de er frembragt.

Skoleudvikling gennem kulturforandring

Det, man ser i Ontario, er sammenhængende ændringer i hele skolesystemet, hvilket er tilvejebragt ved hjælp af en velovervejede forandringsfilosofi (Fullan, 2003; Fullan & Hargreaves, 2012; Lund & Haslebo, 2015; McKinsey, 2012). Det er denne foran-

dringsfilosofi, som indtil nu underligt nok ikke har tiltrukket sig så meget opmærksomhed, men som efter min mening rummer den vigtigste forklaring på reformens succes. Samtidig har man på policy- og ledelsesniveau prioriteret vedvarende fælles læring om de indsatser, der frembringer de forbedrede resultater (Rasmussen, 2015). Det har resulteret i et klart billede af den kulturforandring, som er så interessant, og som har skabt de gode læringsresultater for eleverne.

Forandringen ses tydeligt, når udgangspunktet i skoleåret 2002-03 sammenlignes med skoleåret 2012-13, som skitseret herunder:

Figur 1: Et skolesystem under forandring

I 2002-03 var situationen denne:	I skoleåret 2012-13 var situationen denne:
Ingen stigning i læringsudbytte de tidligere år (Flat-lined) "Poor morale" og lav involvering Ulighed i elevernes læringsudbytte Uensartede mål og prioriteringer Mange løse røvere og usammenhængende indsatser Begrænset tiltro til og brug af forskningsviden og data Fokus på overholdelse (compliance) Dalende tillid til offentlig uddannelse Uro mellem arbejdsmarkedets parter og uddannelsessektoren Stigende tilstrømning til privatskoler Ingen sammenhænge mellem politiske og lokale indsatser	Kontinuerlig stigning i læringsudbyttet Høj motivation og forpligtethed til fortsatte forbedringer Mindskede forskelle i læringsudbytte Klare strategiske mål; Mål for læringsudbyttet med fokus på proces Udvalgte virksomme strategier baseret på forskningsviden og data Fokus på professional ansvarlighed Øget tillid til offentlig uddannelse i befolkningen En længere periode med 'fred' mellem parterne Øget tilstrømning til de offentlige skoler Sammenhænge og overensstemmelse mellem indsatser og prioriteringer på alle niveauer i systemet

Kilde: Glaze, A., Mattingley, R., & Andrews, R. (2013): *High school Graduation: K-12 strategies that work*. Thousand Oaks, CA: Corwin

DRIVKRÆFTER I KULTURUDVIKLING I SKOLEN

Kultur er **et mønster af grundlæggende antagelser**, der er opfundet, opdaget eller udviklet af en bestemt gruppe.



Den udvikling, der har fundet sted er ikke kommet alene ved at opstille mål for skolen. Den er fremkommet gennem det, som lærere, ledere, skoleleder- og lærerforeningen og de organisatoriske rådgivere omtaler som et paradigmeskift i måden at tænke på. Paradigmeskift er et andet ord for kulturændring, som det tydeligt ses i ovenstående figur.

Fra Schein ved vi, at kultur er "et mønster af grundlæggende antagelser, der er opfundet, opdaget eller udviklet af en bestemt gruppe samtidig med, at den lærer at klare sine problemer i forbindelse med ekstern tilpasning og intern integration, og som fungerer godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor bør læres til nye medlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer" (Schein, 1986, s. 16). Som Schein understreger, er grundlæggende

antagelser meget robuste – så robuste, at de overlever, selv om de handlinger, der udspringer af dem, ikke fører til de ønskede resultater. De er også robuste over for forandringer, netop fordi de er implicite, ikke sat på ord og ikke udsat for drøftelser af deres gyldighed. Det kan måske forklare, hvorfor reformer er svære at få til at virke, idet de fleste reformer ikke får fat på kulturen og ikke får lov til at udfordre de grundlæggende antagelser. Ikke desto mindre er de lykkedes med netop dette i Ontario.

Drivkræfter i skoleudvikling

Hattie (2013) er også optaget af, at vellykket skoleudvikling forudsætter evnen at kunne udfordre grundlæggende antagelser. Han understreger, at der er en række tankesæt, som ligger under hver eneste af vores handlinger og beslutninger på en skole, og at den vigtigste pointe i forhold til, hvad der fører til positive resultater i skoleudvikling, har at gøre med, hvordan vi tænker! (Hattie, 2013, s. 245). Med begrebet drivkræfter i skoleudvikling er Fullan inde på det samme, og han understreger, at der både findes virksomme og ikke-virksomme drivkræfter (Fullan, 2011). En ikke-virksom drivkraft er "en velovervejede politisk løftestang, der har en lille chance for at føre til det ønskede resultat, mens en virksom drivkraft er en, som ender med at opnå bedre målbare resultater for elever" (Fullan, 2011, s. 3). Fullan påpeger, at kombinationen af 1) mangel på fremgang, 2) interne økonomiske og sociale problemer og 3) global konkurrence har skabt en tydelig

fornemmelse blandt politiske ledere af, at det er en presserende sag hurtigst muligt at få bedre resultater ud af skolesystemet. Desperate efter at finde frem til drivkræfter, der virker, vælger de desværre ofte at ty til de ikke-virksomme drivkræfter. Presset gør det besnærende og fristende

at vælge de forkerte drivkræfter, da disse typisk demonstrerer handlekraft og magt samtidig med, at de i stor udstrækning er i overensstemmelse med en udbredt hverdagsforståelse. I figuren nedenfor ses forskellene på virksomme og ikke-virksomme drivkræfter:

Figur 2. Virksomme og ikke-virksomme drivkræfter:

Ikke-virksomme drivkræfter	Virksomme drivkræfter
Straf og belønning baseret på standarder, målinger og sammenligninger (accountability)	Kapacitets-opbygning
Udvikling af individuelle kompetencer (human kapital)	Udvikling af relationer og grupper (social kapital)
Teknologi overordnet pædagogik	Pædagogik overordnet teknologi
Fragmenterede politikker og strategier	Systemiske politikker og strategier

Kilde: Lund & Haslebo, 2015, s.31

På spørgsmålet om, hvad der virker i skoleudvikling, skriver Fullan, at man bør benytte en kombination af de virksomme drivkræfter (Fullan, 2011). Det interessante er her, at der i overgangen til en praksis baseret på de virksomme drivkræfter er tale om et skift i erkendelsesteori. De ikke-virksomme drivkræfter hviler på en hverdagsforståelse, hvor en lineær forandringsstærkning kombineret med troen på

styring og kontrol, samt en hverdagsmoral, hvor man fejlagtigt tror, at bedømmelse og fordømmelse af andre vil få dem til at handle anderledes, råder. Ud fra common sense betragtninger kan de ikke-virksomme drivkræfter virke både kloge og gode. Det kedelige er bare, at de ikke virker.

DRIVKRÆFTER I KULTURUDVIKLING I SKOLEN

De dybe lag i kulturen

Antagelser, der tages for givet, hører ifølge Schein til de dybe lag i en kultur. Han pointerer, at grundlæggende antagelser er kraftigt styrende for, hvordan begivenheder forstås, og for hvilke praksisser, der

opfattes som de bedste og de mest rigtige. Man kan sige, at antagelserne er kulturskabende. For at forstå de vigtige forskelle på de to sæt af drivkræfter skal vi se nærmere på de grundlæggende antagelser, som de hver især baserer sig på.

Figur 3. Forskellige og modsatrettede grundlæggende antagelser

Grundlæggende antagelser		
	Bag ikke-virksomme drivkræfter	Bag virksomme drivkræfter
1. Menneskesyn	Mennesket handler ud fra egne interesser	Mennesker handler ud fra det, der giver mening i fællesskaber
2. Motivation	Motivation kan bygges op ved hjælp af belønning og straf, samt kontrol	Motivation kan bygges op ved hjælp af deltagelse i aktiviteter, der skaber gode resultater
3. Fokus på individ eller relation	Styring af enkeltindivider vil føre til nye og bedre praksisser	Udvikling af relationer og samarbejde vil føre til nye og bedre praksisser
4. Forandring	Må begynde med at spotte fejl og mangler	Må begynde med vision, passion og engagement i et højere mål
5. Viden	Viden om fag, elever og skolen er vigtig (tilskuerviden)	Viden, der kan bruges i handlinger er vigtig (deltagerviden)
6. Læring	Læring finder sted i det enkelte individ og kan skabes i individuel uddannelse og efteruddannelse	Læring finder sted i relationer og fælles refleksioner over erfaringer i bestemte kontekster
7. Handlinger	Handlinger er reaktioner på allerede eksisterende vilkår	Handlinger er kreative indsatser for at samskabe nye kontekster og processer

Kilde: Lund & Haslebo, 2015, s. 33

Af Figur 3. fremgår det, hvor forskellige og ligefrem modstridende antagelserne bag de henholdsvis virksomme og ikke-virksomme drivkræfter er. Fullan understreger, at international forskning viser, at ingen lande, som har præsteret gode læringsresultater samt fortsat fremgang i disse, har lagt vægten på de ikke-virksomme drivkræfter, netop fordi de ikke virker.

Men hvorfor virker de ikke? Svaret ligger netop i de grundlæggende antagelser, som de ikke-virksomme drivkræfter bygger på, fordi de er fejlagtige og fører på vildspor.

Det er der fire grunde til:

1. De fører til adskillelse af skolens aktører, skaber mistillid, demotiverer og vanskeliggør fælles læring. De stimulerer ikke begejstring eller kreativitet.
2. De fører til overfladiske indsatser i den forstand, at de ikke påvirker skolens kultur og ikke udfordrer de grundlæggende antagelser.
3. Mennesker og organisationer fungerer ikke sådan, som antagelserne forudsætter. Mennesker kan ikke i det lange løb belønnes til at gøre noget, de ikke finder meningsfuldt, og ej heller straffes til at finde på noget helt nyt. Mennesker får ikke lyst til at eksperimentere og afprøve noget nyt, når de ved, at de bliver målt og vejjet, kontrolleret og sammenlignet med andre og eventuelt endda offentligt hængt ud.

4. Det er fejlagtigt at tro, at læring og ændringer på individplan vil føre til systemændringer. Megen individuel læring bliver ikke delt med kolleger og ikke omsat til handling.

At indkredse et tankesæt

Fullan påpeger, at "den lim, der binder de virksomme drivkræfter sammen, er de holdninger, filosofier og teorier, der ligger under handlingerne. Det er ændringer i selve tankesættet, der genererer individuel og kollektiv motivation og tilsvarende færdigheder til at transformere systemet" (Fullan, 2011, s. 5). Men hvad er det for et tankesæt, der tales om? For at blive klogere herpå, må de grundlæggende antagelser, som hører til henholdsvis de virksomme og ikke-virksomme drivkræfter granskes nærmere. Hvad er deres kendetegn? Samlet set kan det argumenteres, at de ikke-virksomme drivkræfter er kendetegnet ved en problem-, individ- og fejl-fokuseret tænkning, mens de virksomme drivkræfter er kendetegnet ved en relations-, ressource- og mulighedsfokuseret tænkning (Lund & Haslebo, 2015). Disse to tænkemåder er også kendt som tilhørende hver sin erkendelsesteori, hvor den første hører til realismen og den anden til social-konstruktionismen. Det er tankevækkende at læse Fullan, Hargreaves og Hattie med erkendelsesteoretiske briller på, for hvad kommer så til syne? Jeg kender mange, som har været på studietur i Ontario og er kommet hjem med lyst til at sætte noget i gang på egen skole. Man kan kopiere

DRIVKRÆFTER I KULTURUDVIKLING I SKOLEN

data walls, samarbejdet med eleverne om brugen af læringsmål, og mange andre elementer, ligesom man har indført en reform, der til forveksling ligner reformen i Ontario. Men er det ensbetydende med, at man får udfordret grundlæggende antagelser? Ikke nødvendigvis. Det næste vigtige spørgsmål er, om processen (med at implementere delelementer fra Ontario) bliver udført med brug af de virksomme drivkræfter, for hvis ikke, så kan bestræbelserne i værste fald komme til at virke stik imod hensigterne (Fullan, 2011).

Kunsten at arbejde med grundlæggende antagelser

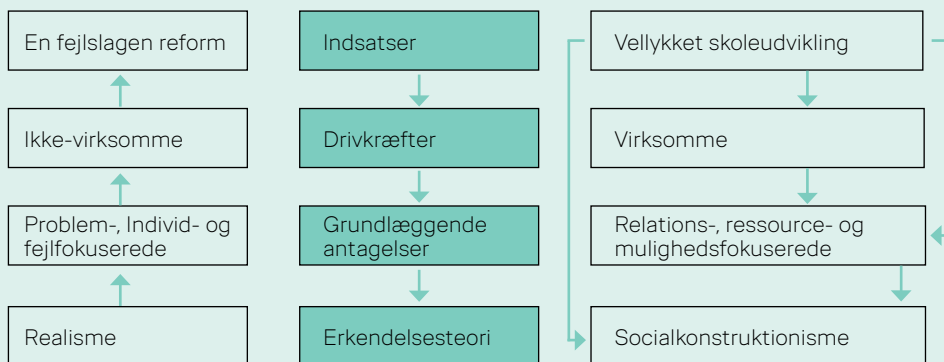
De dybere lag i kulturen er meget svære at opdage, hvis man kun kender til egen kultur eller kun agerer inden for den samme tænkning. Til gengæld er det helt centralt i kulturudvikling, at de grundlæggende antagelser opdages og dernæst udfordres på, hvordan de henholdsvis hindrer eller understøtter den forandring, man ønsker. Men det er ikke let at udfordre veletablerede antagelser og da slet ikke, hvis man i systemet ikke opdager, hvilke antagelser, der råder, og hvordan de virker på systemet. Derfor er det også meget spændende, at man er lykkedes med dette kulturarbejde i skolesystemet i Ontario. Hvis vi skulle "kopiere" noget fra Ontario, skulle det netop være deres indsats og succes med at udfordre veletablerede antagelser. Kunne vi blive klogere herpå, ville vi også vide meget mere om, hvordan vi vellykket kommer i mål med alle de gode intentioner for skolesystemet.

Kunsten at skabe sammenhæng

Både Fullan og Hattie er optagede af, hvordan man skaber sammenhæng mellem indsatser, drivkræfter, grundlæggende antagelser og tankesæt (erkendelsesteori). Det er denne sammenhæng, som er nøglen til succesfuld skoleudvikling. Figur 4. nedenfor viser, at indsatser bygger på drivkræfter (det kan være virksomme eller ikke-virksomme), som igen baserer sig på bestemte grundlæggende antagelser, der udspringer af forskellige erkendelsesteorier. På venstresiden ses, hvordan ikke-virksomme drivkræfter bygger på problem-, individ- og fejlfokuserede antagelser, som udspringer af realismen. De fede blå pile illustrerer det, Fullan advarer imod, nemlig at de - på grund af deres evne til at få politikere og beslutningstagere til at fremstå handlekraftige kommer til at styre hvilke indsatser, der iværksættes og resulterer i "endnu en fejlslagen reform" (Rasmussen, 2015, Tyack & Cuban, 1995). På højresiden ses, hvordan vellykket skoleudvikling bygger på omhyggelige overvejelser om brugen og udvælgelsen af virksomme drivkræfter. Vellykkede indsatser baserer sig på relations-, ressource- og mulighedsfokuserede antagelser, der udspringer af socialkonstruktionismen. De dynamiske pile illustrerer den aktive tanke- og handleproces, som ligger i denne forandringsfilosofi.

Det er med god grund, at mange skoleledere og forvaltningsledere herhjemme er optagede af, hvordan de kan skabe oplevelser af sammenhæng blandt skolens

Figur 4. En sammenhængende forandringsfilosofi.



Modellen er en videreudvikling af modellen på s. 36 i Haslebo, G. & Lund, G.E. (2015)

professionelle. Som Fullan pointerer, er problemet i de fleste lande ikke fravær af udviklings tiltag, men tilstedeværelse af alt for mange adskilte, episodiske og sammenstykkede projekter, der implementeres på en overfladisk måde (Fullan, 2004, s. 159). Sammenhæng bygger på, at skolens professionelle abonnerer på beslægtede holdninger, filosofier og teorier.

Her er tre vigtige pointer:

1. Sammenhæng er vigtig, hvis indsatser skal være effektive
2. Sammenhæng skal samskabes af skolens aktører
3. Det er en konsekvent sammenhæng mellem indsatser, drivkræfter, grundlæggende antagelser og erkendelsesteori, der udløser de gode resultater.

Med konsekvent menes, at der skal være en erkendelsesteoretisk overensstemmelse mellem indsatser, drivkræfter og grundlæggende antagelser. Et misk-mask af konkurrerende erkendelsesteorier, af modstridende antagelser, af virksomme og ikke-virksomme drivkræfter, vil føre til det, Fullan kalder "alt for mange adskilte, episodiske og sammenstykkede projekter, der implementeres på en overfladisk måde" (Fullan, 2004, s. 159). De dybere lag i kulturen, som Schein omtaler, har at gøre med de nederste niveauer i figuren, men indtil nu har diskussionerne herhjemme mest centreret sig om indsatsniveauet (rammer, vilkår, indhold i reformen).

I Ontario derimod har man fra starten været meget omhyggelig med at vælge indsatser, der udspringer af de virksomme drivkræfter, de dertil hørende antagelser

DRIVKRÆFTER I KULTURUDVIKLING I SKOLEN

og erkendelsesteori således, at bestræbelserne understøttede hinanden og dermed udviklede og ændrede skolens praksis. Læren fra Ontario er, at ønsker man succesfuldt at forbedre elevernes læringsresultater samtidig med at man styrker kulturen og arbejdsmiljøet blandt skolens professionelle, skal man sørge for, at der er (erkendelsesteoretisk) overensstemmelse mellem niveauerne.

At tage arbejdet et skridt videre

Herhjemme er vi i gang med realiseringen af forhåbningerne i den danske skolereform. Nogle steder er man dog også ved at rulle dele tilbage igen. Reformen – ikke så meget indholdet – men mere rammerne, processen og kommunikationen har mødt megen kritik. På baggrund af erfaringerne fra Ontario, kunne man påpege, at der måske har været lidt vel rod i brugen af drivkræfter.

Vi har slet ikke haft den debat i Danmark om valg af forandringsfilosofier og hvordan forskellige indsatser virker. Diskussionerne forbliver på sin vis på indsatsniveau så at sige, og får aldrig fat i de dybere lag i kulturen. Men hvordan tager vi så arbejdet et skridt videre? Fullan siger, at uanset systemets udgangspunkt så skal man benytte sig af de virksomme drivkræfter, som til gengæld kan kombineres og bruges på mange måder. Dette kan være mange forskellige ting, men alt, hvad der sættes i værk, bør være kendetegnet ved fire afgørende egenskaber (Lund & Haslebo, 2015, s. 44):

1. at de skaber begejstring
2. at de har fokus på elevernes læringsudbytte
3. at de skaber læring i hele systemet
4. at læringen sker i praksis og kan anvendes i praksis.

I Danmark har det fået overraskende lidt opmærksomhed, at realiseringen af reformen i Ontario bygger på en sådan grundlæggende systemisk tænkning og en konsistent og institutionaliseret anerkendende udforskende tilgang til læring, forandringer og undervisningsforbedring (Lund & Haslebo, 2015). Det er værd at hæfte sig ved, at løsningen på mismod og afmagt i mødet med de ændrede opgaver og fremgangsmåder i Ontario er support, support, support, push (Levin, 2008). Gennem support løftes hver elev, hver lærer, hver leder og hver skole, som måtte have brug for det. Dette begrundes med etiske, mellemmenneskelige og økonomiske argumenter. Det er dyrt for samfundet at tabe en elev på gulvet. Der er brug for alle i videreudviklingen af velfærdssamfundet, og alle har noget at bidrage med. Alle har ret til uddannelse og et godt liv. Sådan ser vi også på det i Danmark.

Min bedste overbevisning er, at vi blot endnu ikke er nået til at tale om forandringsfilosofi, virksomme og ikke-virksomme drivkræfter, og hvordan vi med fødderne plantet i danske skoletraditioner kan tage ved lære af de bagvedliggende "kloge greb" fra Ontario, og ikke bare lave en copy-paste af de synlige artefakter.

Litteratur:

Fullan, M. (2004). *Leading in a Culture of Change. Personal Action Guide and Workbook*. John Wiley & Sons, Inc.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go – The Change Imperative for Whole System Reform*. Corwin, A SAGE Company, A Joint publication with the Ontario Principal's Council.

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education.

Gallagher, Mary Jean: Foredrag holdt på Ontario Principle Council d. 16. Februar. 2015: https://drive.google.com/file/d/0B_P3E818N85VNG5xT3AxWHp1Mmc/view

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, Columbia University.

Haslebo, G. & Lund, G. E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.

Haslebo, M. L. (2014). *Organisatorisk medlemskab. Det professionelle mødested*. Dansk Psykologisk Forlag.

Haslebo, G. & Lund, G.E. (2015). *Kulturd udvikling af skolen - hvordan?* Dansk Psykologisk Forlag

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London, New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Hattie, J. A. C. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.

Levin, B. (2010). *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level*. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts

Lund, G. E. (2015). *Socialkonstruktionisme i organisationer. Kort fortalt*. Dansk Psykologisk Forlag.

Lund, G. E. & Haslebo, G. (2015). *Kulturd udvikling i skolen*. Dansk psykologisk Forlag.

Mourshed, M., Chijioke, C & Barber, M. (2010): *How the world's best school systems keeps getting better*. Education. McKinsey & Company.

Ontario Common Front (2012). *Falling behind. The Backslide into widening inequality, growing poverty and cuts to social programs*. www.WeAreOntario.ca

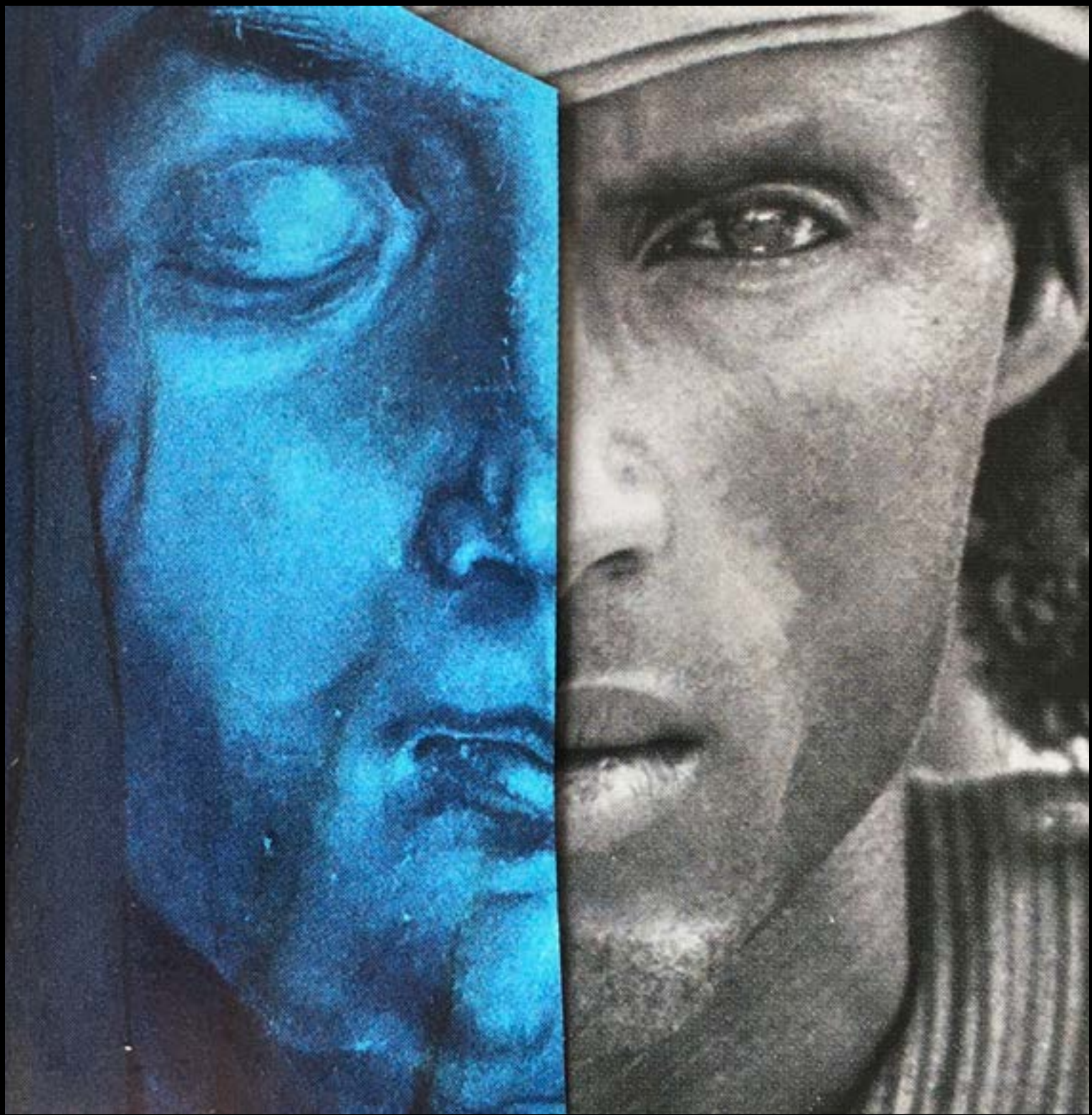
Rasmussen, J. (2015) Folkeskolereform 2014. I: Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (Red.). *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag, s. 9 -44.

Ripley, A. (2014): *The Smartest Kids in The World and How They Got That way*. Simon & Schuster Paperbacks. New York.

Sahlberg, P. (2011 og 2015). *Finnish Lessons 2.0. What can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College, Columbia University.

Schein, E. H. (1986). *Organisationskultur og ledelse. Et dynamisk perspektiv*. København: Forlaget Valmuen.

Wilkinson, R. & Pickett, K. (2011). *Lighed. Hvorfor alle klarer sig bedre i lige samfund*. Informations Forlag.



KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 110, december 2018

SÅDAN FREMMER LÆREREN ELEVERS ENGAGEMENT

af Louise Klinge

ARTIKEL

Positive Education

28. årgang nr. 110

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omslagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Nanna Paarup

Redaktion: Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Hans Månsson,

Lea Lund, Poul Nissen, Andreas Nielsen og Nanna Paarup

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2018 er inddelt i interessante temaer, som er forankret i og reflekteret i forhold til læring.

- Mål og mening, eksamen og evaluering
- Pædagogik, æstetisk dannelse og demokrati
- Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion
- Positive Education



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør artiklers videnskabelige kvalitet.

/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies articles' scientific quality.

Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

Abonnementspriser 2018 (4 numre):

Privat abonnement kr. 450,-

Institutionsabonnement 1 eks. kr. 690,-

Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1610,-

Studerende kr. 337,50

Løssalg pr. nummer kr. 140,-

(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

SÅDAN FREMMER LÆREREN ELEVERS ENGAGEMENT

af Louise Klinge

Resumé

I artiklen forener jeg viden fra to kilder om børns engagement – dels fra den menneskelige selvbestemmelsesteori og dels fra de 80 børn, jeg som skoleforsker har interviewet. Syntesen af denne viden sker i en engagementets didaktik, der beskriver, hvordan elever engagerer sig i undervisningen, når de får mulighed for at arbejde aktivt med vedkommende indhold i en god stemning. Til slut kommer jeg ind på nogle af de faktorer i det nuværende skolesystem, der vanskeliggør, at skoler emmer af både børn og voksnes engagement. Jeg foreslår nye veje at gå, hvis det skal lykkes for skolen at bevare alle børns medfødte læringslyst, så de har det godt, mens de går i skole, og går ud efter endt skolegang med mod på at engagere sig i samfundet.

Indre motivation

Børn trives og lærer bedst, når de er indre motiverede i forhold til aktiviteterne i skolen. Indre motivation opstår, når drivkraften til at lave noget ligger i aktiviteten i sig selv – når det hverken er pishen eller guleroden, der driver os fremad, men et frivilligt ønske om at lave netop det, vi er i gang med. Meget forskning har vist, at når børn som voksne er indre motiverede i forhold til det, de laver, så udviser de større engagement og udholdenhed, de er mere kreative og trives generelt bedre, både fysisk og psykisk (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009). Samtidig fungerer hukommelsen bedre, når vi er indre og ikke ydre motiverede (Murayama, Matsumoto, Izuma & Matsumoto, 2010).

Neurologisk kan man forklare motivationens betydning for læreprocessen med det faktum, at graden af opmærksomhed, som hjernen har på en given stimulus, betinger, hvor detaljeret informationen vil blive fastholdt. Det vil sige, at jo mere opmærksomme børn er på noget, jo større er sandsynligheden for, at de rent faktisk lærer det og kan koble det til anden viden og lagre det i langtidshukommelsen, fordi læringens dybde altså afhænger af graden af den lærendes opmærksomhed (Medina, 2008; Schilhab, 2017).

“Det skal være sjovt”

Børnene udtrykker dette neurologiske faktum helt enkelt, når de karakteriserer god undervisning ved at sige “at den er sjov”. Som voksen, tænker vi måske: “Ej,

sjovt, det kan det ikke være alt sammen. Vi kan ikke spille rundbold hele tiden!”

Børnenes udsagn er imidlertid ikke normativt, men deskriptivt. De beskriver den iagttagelse, at de bedst kan fastholde opmærksomheden, når en aktivitet opleves som sjov – hvormed de bedst kan lære noget givent. Udsagnet “det skal være sjovt” er med andre ord en enkel måde at udtrykke, hvordan trivsel og læring er hinandens gensidige betingelser; når det er sjovt, har man det godt. Og når det er rart at være lige dér, hvor man er netop nu, kan ens opmærksomhed forblive dér. Som børn fra mellemtrinnet siger:

“Hvis jeg synes, der er noget, der er sjovt, så har jeg også nemmere ved at koncentrere mig om det.”

“Det er så’n ligesom, når det er sjovt, at man glemmer at larme.”

Når børnene uddyber, hvad det er, der er sjovt, viser det sig, at det slet ikke handler om, at børnene bare vil underholdes. Det sjove er det, der fastholder opmærksomheden – og det kan være noget så enkelt som lærerens tonefald. En dreng i 5. klasse siger:

“Når Helle nogle gange i stedet for at sige: ‘Rezan, du skal svare på det her spørgsmål,’ så siger hun med glad stemme: ‘Nå, så er det din tur til at svare på det her spørgsmål, Rezan.’ Så er det rigtig sjovt.”

Generelt fremhæver børn, at det er sjovt i skolen, når:

- de arbejder aktivt med det, de skal lære
- det ikke er for svært eller for let

- de kan bestemme noget selv
- de må tale sammen undervejs
- de kan mærke, at lærerne er engagerede
- de ved, hvad det, de laver, kan bruges til
- der er legende elementer i aktiviteten.

Vi skal tilrettelægge undervisning, så den muliggør, at børnene er indre motiverede og derfor kan fastholde opmærksomheden, fordi så har de det godt og lærer meget. Børnene hjælper os godt på vej til at lykkes med det, når de siger “det skal være sjovt”, og deres uddybninger er hjælpsomme, da de både er realistiske, informative og operationaliserbare. Den viden, børnene selv giver os om det, der fremmer deres indre motivation, kan forenes med omkring 40 års forskning om indre motivation. Børnenes beskrivelser stemmer nemlig utrolig godt overens med den viden, der er tilvejebragt inden for den såkaldte *selvbestemmelsesteori*, som er en psykologisk motivationsteori baseret på både feltforskning og eksperimenter.

Tre psykologiske behov

De amerikanske psykologiprofessorer Edward Deci og Richard Ryan har sammen med adskillige andre forskere i hele verden undersøgt, hvad der skal til, for at mennesker er indre motiverede, oplever livskvalitet og fungerer optimalt. Deres konklusioner er, at mennesker har medfødte tendenser hen imod aktivitet og tilknytning, men at vi behøver støtte fra omverdenen for at fungere optimalt og udfolde vores naturlige og positive tilbøjeligheder (Deci & Ryan, 2000). Den støtte fra omverdenen, vi alle har brug for – på tværs af etnicitet, alder, køn og landegrænser – er i høj grad knyttet til

tre psykologiske behov; behovene for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Behovet for at opleve selvbestemmelse var det første, som forskerne blev opmærksomme på, og derfor er teorien navngivet efter det behov (Ryan & Deci, 2017).

Kort beskrevet så oplever børn i skolen selvbestemmelse, når der er plads til, at de kan tage et personligt initiativ, når de har medbestemmelse, og når de frivilligt kan tilslutte sig det, de skal lave, hvilket forudsætter, at de kan se en mening med det. Kompetencebehovet handler grundlæggende om, at barnet kan håndtere de udfordringer og opgaver, han eller hun møder. Samhørighedsbehovet handler om oplevelsen af at være en værdifuld del af et fællesskab, hvor barnet har positive relationer til andre i klassen og til lærerne. Med andre ord så har alle børn brug for at opleve, at der er plads til deres idéer, mens de viser sig som kompetente i et fællesskab med andre.

Mange undersøgelser har vist, at når skolen understøtter de tre psykologiske behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed, så øger det både børns trivsel, engagement, faglige resultater, villigheden til at engagere sig i mindre interessante opgaver, vedholdenhed, kreativitet og internalisering – dvs. accepten og overholdelsen af regler og normer (Deci, Ryan & Williams, 1996; Niemiec & Ryan, 2009; Reeve & Halusic, 2009; Deci & Ryan, 2000). De børn, der derimod sjældent eller aldrig oplever, at deres tre psykologiske behov imødekommes i undervisningen, vil søge at få de psykologiske behov opfyldt på anden vis. Det kan for eksempel være ved at positionere sig negativt i forhold til læreren for at

opnå anerkendelse hos kammeraterne og opleve samhørighed og kompetence ad den vej. Når de psykologiske behov ikke understøttes, kan det lede til dårligere faglige resultater, apati, oprørskhed, ked-somhed, utryghed, følelser af fremmedgørelse, og at internalisering ikke finder sted (Deci & Ryan, 2000; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005).

Lad os zoome ind på hvert af de tre psykologiske behov og se på, hvordan lærere mere konkret understøtter behovene i undervisningen, for dermed at fremme børns engagement og indre motivation.

Selvbestemmelsesbehovet

Alle mennesker har brug for at opleve, at de i en eller anden udstrækning sidder ved rattet i deres eget liv og ikke kontrolleres udefra. Det er ikke det samme som uafhængighed, for vi kan sagtens acceptere at være under indflydelse af dem, vi respekterer og værdsætter, og handle, som de beder os om at gøre. Oplevelsen af selvbestemmelse kan sagtens gå hånd i hånd med retningslinjer, der strukturerer adfærd. Retningslinjerne hæmmer nemlig kun selvbestemmelsesbehovet, hvis de gives på en kontrollerende måde, hvis modtagerens perspektiv tilsidesættes, eller hvis de gives uden begrundelse (Reeve & Halusic, 2009).

Uddannelsesforskning viser, at børns oplevelser af selvbestemmelse bl.a. fremmes i undervisningen, når:

- krav og regler fremstår velbegrundede, retfærdige og meningsfulde
- der er plads til børnenes egne løsninger på opgaverne
- børnene får valgmuligheder
- læreren forsøger at sætte sig i børnenes sted

- der er plads til undrende spørgsmål og spontane ytringer
- læreren forholder sig åbent til børnenes initiativer
- når lærerens ordvalg og tonefald er ikke-kontrollerende, men inviterende.

Kompetencebehovet

Børn kan opleve kompetence, når de føler, at de slår til, dvs. når udfordringer og opgaver ikke fuldstændig overstiger deres forudsætninger, og når de tror på, at de kan lykkes med noget. Behovet for at opleve kompetence svarer i høj grad til Albert Banduras begreb *self-efficacy* (Bandura, 1997).

Uddannelsesforskning viser, at hvis børn skal opleve sig kompetente i undervisningen, så er bl.a. følgende elementer centrale:

- en overskuelig struktur
- differentieret undervisning, så opgaverne kan udfordre hver elev optimalt
- formativ og positiv feedback
- handlingsalternativer i stedet for skældud og bebrejdelser ved uhensigtsmæssig adfærd
- klar og tydelig opgavestillen, gerne via modellering
- positive forventninger
- varieret undervisning
- fejl hilses velkomne.

Samhørighedsbehovet

Behovet for samhørighed viser sig i menneskers stræben efter kontakt med andre og efter at holde af og blive holdt af. Det vil sige, at behovet vedrører de følelsesmæssige og personlige bånd mellem individer og den grundlæggende drift efter at opbygge og bevare positive relationer (Deci & Ryan, 2000). Børn skal både

have oplevelser af samhørighed med andre børn og med de voksne omkring sig for at trives. Oplevelser af samhørighed opstår bl.a., når barnet sammen med lærer og kammerater:

- engagerer sig i et fælles tredje
- oplever sig som en værdifuld del af fællesskaber
- mødes anerkendende og venligt
- mødes med oprigtig interesse
- smiler til hinanden og griner sammen.

Engagementets didaktik

Syntesen af børns beskrivelser i en dansk skolekontekst med selvbestemmelsesteorien kan vi kalde for *engagementets didaktik*. En sådan didaktik, der engagerer eleverne ved at understøtte deres psykologiske behov, har jeg sammen med tre kollegaer beskrevet i bogen *Det gode skoleliv* (2018) på baggrund af et omfattende projekt om børns læringslyst (Corneliusen, Kisendal Fabricius, Klinge & Krull, 2018). Projektet supplerer den eksisterende forskning inden for selvbestemmelsesteorien. Hvis vi kobler børns udsagn om, hvad der fremmer deres læring og trivsel i skolen, på, får vi øje på endnu tre afgørende veje til at understøtte børns oplevelser af selvbestemmelse, kompetence og samhørighed gennem henholdsvis vedkommenhed, aktive arbejdsmetoder og en god stemning. De elementer kan oversættes til konkrete handlinger i undervisningen, og når de gør det, opstår det, vi har formuleret som *engagementets didaktik*, fordi det får børn til at læne sig ind i undervisningen, involvere og engagere sig.

At arbejde *aktivt* er en effektiv vej til, at børn oplever sig kompetente i undervisningen. At arbejde med *vedkommende*

indhold har vist sig at være en direkte vej til at styrke børns frivillige deltagelse i undervisningen og dermed deres oplevelse af selvbestemmelse. Og at der er en god stemning i undervisningen, er afgørende for, at børnene oplever samhørighed. Jeg vil i det følgende uddybe hvert af de tre elementer i engagementets didaktik. Læseren kan også inspireres af Lasse Skånstrøms ord om engagement i *Innovation i undervisningen* (Skånstrøm, 2009).

Vedkommende indhold

Børn involverer sig frivilligt i undervisningsaktiviteter og kan dermed opleve selvbestemmelse, når undervisningsindholdet er *vedkommende*. Der er en palet af muligheder for, at undervisningen kan komme børnene ved, og projektet omkring læringslyst viser, at det generelt kan ske gennem fx inddragelse af børnenes sanser, følelser, interesser, af legende elementer, hverdagslige erfaringer og af psykologisk viden, fx om de 24 universelle styrker.

I og med at læringens dybde afhænger af graden af opmærksomhed, så giver det god mening at tilrettelægge undervisning, så den kan opleves vedkommende for de lærende, idet de fornemmer en interesse indeni for det, de skal fordybe sig i. N.F.S. Grundtvig gav da også allerede i 1834 udtryk for denne pædagogiske pointe med ordene: "Og den har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær" i sangen *Nu skal det åbenbares*.

At arbejde med vedkommende indhold betyder ikke, at eleverne kun skal arbejde med emner, der på forhånd interesserer dem, eller at de ikke skal præsenteres for stof, der ligger fjernt fra deres egen hverdag. Når elever arbejder med

noget, der gør en positiv forskel for andre mennesker, viser det sig også, at de oplever indholdet særdeles vedkommende. At skabe værdi for andre kræver nemlig, at eleverne bringer sig selv i spil på meningsfulde måder. Det kan være, hvis deres fordybelse i et emne handler om at løse et reelt problem, fx oversvømmelser i lokalområdet, eller munder ud i præsentationer, der beriger andre – fx et teaterstykke på plejehjemmet eller i daginstitutionen, en udstilling i medborgerhuset eller foredrag for de mindre klasser.

Aktive arbejdsmetoder

Det er i høj grad passivisering, der leder til kedsomhed i skolen, og det er kedsomhed, der leder til, at børn vanskeligt kan fastholde opmærksomheden på en given aktivitet. Det kan igen lede til, at de ikke forstår opgaverne, at de forstyrrer undervisningen, at de ikke engagerer sig, eller at de igangsætter andre aktiviteter. Alt sammen noget, der naturligvis kan lede til stor frustration hos læreren, ligesom det kan hæmme hver enkelt elevs udbytte og blokere for, at klassen udvikler sig til et læringsfællesskab. Alt imens får barnet hæmmet sit behov for at opleve kompetence.

En af de mest effektive veje til at give kompetenceoplevelser er passivitets modsætning – nemlig aktive undervisningsmetoder. At muliggøre børnenes aktive involvering sker oplagt gennem bevægelse i undervisningen, fx hvis børnene spiller matematikrundbold. Men aktive undervisningsmetoder handler ikke kun om inddragelse af bevægelse i undervisningen, men i lige så høj grad om, at børnene tager aktivt del i læreprocessen i stedet for at være passive vidner til talte eller

skrevne ord, fx hvis de deltager i læringsrollespil, lader fantasien få frit løb i en fri tekst eller bruger forestillingsevnen, mens de lytter til en billeddannende beskrivelse af et emne gennem metaforer, narrative elementer og fængende fakta.

Involverende og aktive arbejdsmetoder gør det lettere for alle børn at fastholde opmærksomheden på den fælles aktivitet og dermed vise sig som kompetente deltagere i et læringsfællesskab, hvormed den indre motivation for at engagere sig øges. Når de oplever sig kompetente, fordi de kan håndtere de opgaver, de skal arbejde med, kan det påvirke deres måde at være i verden på positivt og tiltroen til sig selv i det hele taget.

God stemning

Samhørighed implicerer mere end kontakten mellem mennesker i sig selv, idet fællesskabet skal være af en sådan karakter, at alle de involverede trives dér. Samhørighedsbehovet dækkes ikke, hvis nogen i fællesskabet mistrives (Ryan & Powelson, 1991). En god stemning i undervisningen er en central indikator for, at børnenes samhørighedsbehov generelt understøttes, hvilket igen er afgørende for, at de er trygge nok til at engagere sig i undervisningen. Undersøgelser herhjemme har vist, hvor meget stemningen i rummet betyder for børnenes læringslyst. Tilbage i 2013 undersøgte Børnerådet børns trivsel og læring i skolen, og 9 ud af 10 af de 1914 deltagende udskolingselever svarede, at de var "enige" eller "meget enige" i udsagnet "Jeg lærer mere, hvis der er god stemning" (Børnerådet, 2013). Samme år foretog Egmont Fonden en undersøgelse af børns læringslyst, hvor 616 børn og unge på mellemtrinnet

og i udskolingen tog stilling til 55 parametre af betydning for deres læringslyst. På en delt førsteplads mente 97 %, at det vigtigste for, at de har lyst til at lære, var: "Når der er en god stemning i klassen" og "når jeg har en følelse af at være god til det, jeg arbejder med". Både samhørighedsbehovet og kompetencebehovet er altså helt centralt, når børnenes læringslyst skal styrkes (Egmont Fonden, 2013).

Latter, fællesskabende oplevelser, samarbejde og fælles fordybelse er veje til at skabe en god stemning, der muliggør, at børnene har lyst til at være dér, hvor de netop nu befinder sig. Derudover skal man ikke underkende rummets påvirkning på stemningen. Her kan man lade sig inspirere af Høsterkøb Skole, der for enkle midler har indrettet skolen, så både elever og lærere er gladere og kommunikerer mere venligt med hinanden (søg på YouTube.)

Ettallets tyranni

Det er en udfordring inden for de eksisterende rammer og strukturer på mange skoler at lykkes som lærer med, at børnene arbejder aktivt med vedkommende indhold i en god stemning.

Arkitektonisk giver klasseværelset mange steder kun op til 1,7 m² rum til hvert barn. Til gengæld er indretningen og belysningen sølle! Dagene er struktureret i korte moduler, og det er vanskeligt at nå i dybden og at følge børnenes initiativer. Én voksen skal danne og uddanne op til 28 børn på én gang i en skole, hvor boglige færdigheder vægtes højere end kreative og håndværksmæssige, hvor mange mål til undervisningen er blevet akademiseret, og hvor børnene skal kunne det samme på det samme tidspunkt og vurderes med tal.

Mange lærere får dermed hæmmet deres psykologiske behov, hvormed arbejdsglæde og engagement daler. Når lærere skal realisere krav oppefra, de ikke nødvendigvis finder meningsfulde, oplever de ikke selvbestemmelse. Det kan være vanskeligt at opleve sig som kompetent og skabe optimale udfordringer for alle elever inden for rammer og strukturer, der bestemt ikke er optimale. Og samhørighedsbehovet udfordres af, at der mange steder er for kort tid til reelle dialoger med både børn og kollegaer.

De 200 år gamle rammer og strukturer med én lærer, der underviser én klasse fra én årgang i ét fag i én time i ét klasseværelse i ét pensum – det er industrisamfundets skolelogik, som også er døbt “et-tallets tyranni”. Den ramme og struktur vanskeliggør, at hvert barns interesser og evner kan komme i spil, og rigtig mange børn yder aktiv modstand mod den snærende ramme eller mistrives i den (Dalum Christoffersen, 2014; Klinge, 2017; Sigsgaard, 2014; Stanek, 2011). Men skolesystemets indretning er ikke naturgivent. Det er skabt af mennesker og kan ændres af mennesker. Hvis vi ønsker et skolesystem, der hverken knægter mange børns selvverd, self-efficacy og virkelyst eller lærernes arbejdsglæde, er det på høje tid at gå veje baseret på den viden, der er tilvejebragt inden for neurologisk og pædagogisk-psykologisk forskning om, hvad der bedst fremmer børns udvikling fagligt, socialt og personligt.

Ånd over hånd

Hvis vi skal have en folkeskole, der vedvarende fremmer alle elevers engagement, så de forlader skolen efter 11.000 timer over ti år og både kan og vil bidrage til

samfundsfællesskabet og kender til nogle af sine unikke bidrag, så skal vi tænke børns behov og måde at være i verden på ind i ligningen om folkeskolen. Børnene skal betragtes som den konstante faktor, hvis den ligning skal gå op uden tab. Vi skal definere mål og metoder med afsæt i det, der muliggør, at børnene kan nå målene og langt mere til, og at de har det godt imens.

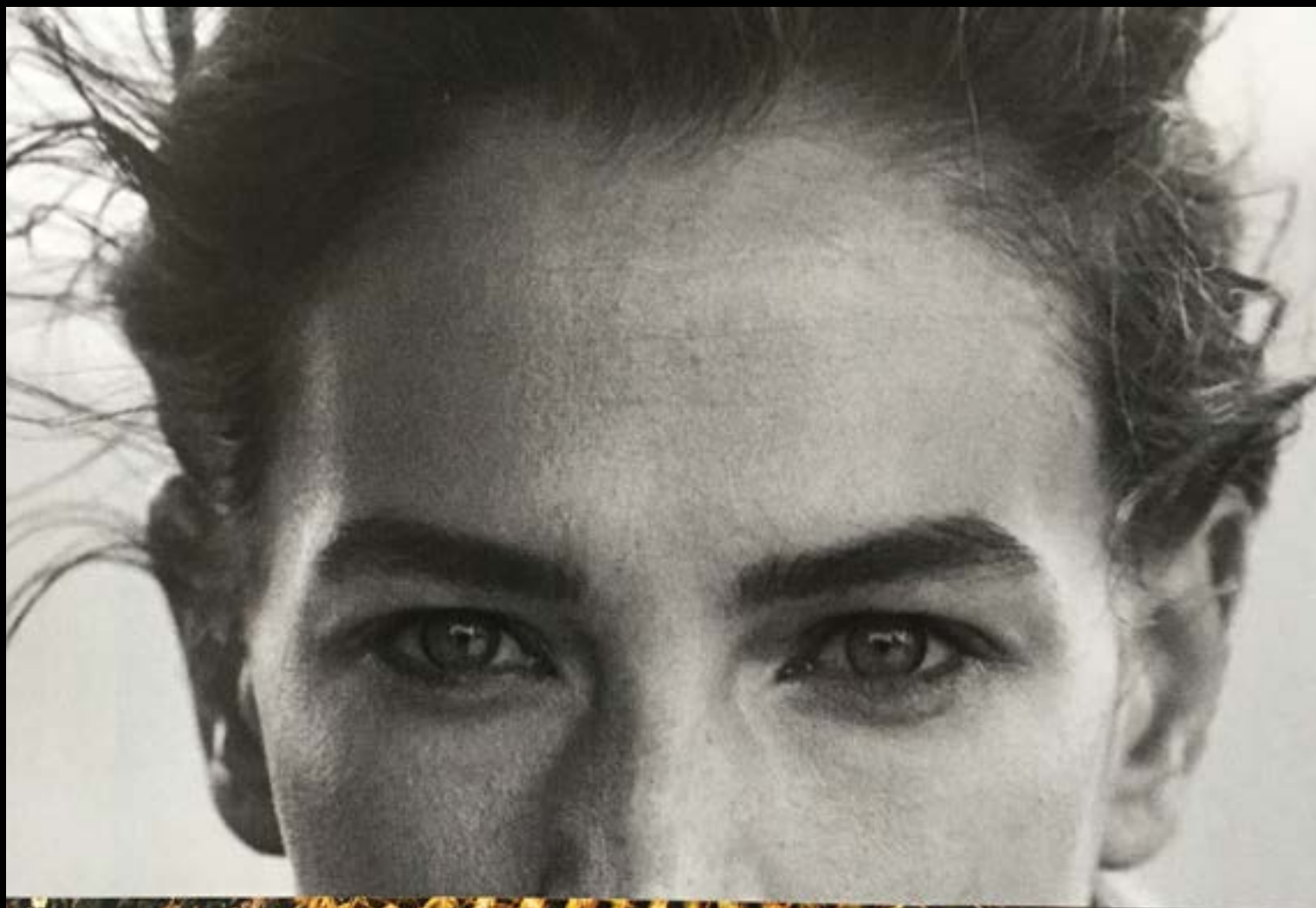
Vi skal ikke tillade, at abstrakte fagtermer siver fra universitetsniveau ind i folkeskolen, hvor børn testes i begreber, der endnu er deres liv uvedkommende. Så længe metatermer og boglige færdigheder fremstår som de primære mål i skolen, mindsker vi chanceligheden. Børn fra uddannelsessvage hjem, hvor metodeovervejelser og problemformuleringer er uvante størrelser, er ringe stillet, så længe vi vægter ånd over hånd.

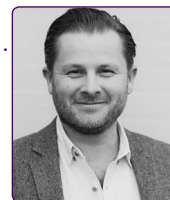
Høj faglighed i skolen bør altid handle om at skabe udbytterige møder mellem børn og verden og aldrig om faget i sig selv. Vi kan bevare børns læringslyst, ved at de lærer om verden gennem engagementets didaktik, så de arbejder aktivt med vedkommende indhold i en god stemning. Det er nemlig et tegn på, at både de og deres lærere trives og udvikler sig sammen. Men vi skal vedvarende holde os åbne for, hvilke strukturer og rammer i vores 200 år gamle folkeskole der muliggør, at engagementets didaktik kan realiseres i al undervisning.

Referencer

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role

- of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Bandura, A. (2017). *Self-Efficacy*. New York: W.H. Freeman/Times Books/Henry Holt & co.
- Børnerådet (2013, 11. maj). *God stemning i klasseværelset er afgørende for børns læring*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:
<http://www.boerneraadet.dk/nyheder/nyheder-2013/god-stemning-i-klassevaerelset-er-afgoerende-for-boerns-laering>
- Corneliussen, C., Kisendal Fabricius, M., Klinge, L., & Krull, P. (2018). *Det gode skoleliv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dalum Christoffersen, D. (2014). *Menningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence*. København: Dafolo.
- Medina, J. (2008). *Brain Rules*. Seattle: Pear Press.
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(49), 20911-20916.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R.M., & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66.
- Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sigsgaard, E. (2014) *Om børn og unges nej*. København: Tiderne Skifter.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skånstrøm, L. (red.) (2009) *Innovation i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Stanek, A.H. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet. Ph.d.-afhandling.





Af Micki Sonne Kaa Sunesen,
ph.d. i organisatorisk læring, kompetence-
udvikling og neuro- og kognitionsorienteret
relationspædagogik

Lederens betydning for professionelles læringsudbytte

Der er et væld af faktorer, der har betydning for, hvorledes fagprofessionelle oplever læringsudbyttet. Dog har særligt ledelsesdimensionen af kompetenceudviklingsforløb afgørende betydning i denne sammenhæng. Denne artikel stiller skarpt på ledelse af pædagogiske kompetenceudviklingsforløb og giver svar på følgende fire spørgsmål: 1) Hvilke ledelsesmæssige initiativer oplever lærere og pædagoger som værende læringsunderstøttende – og hvilke oplever de som læringsbarrierer?; 2) Hvad kan lederen helt konkret gøre før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet?; 3) Hvad er værdifulde ledelsesmæssige færdigheder eller kapaciteter?; 4) Hvordan kan kompetenceudvikling afvikles i det 21. århundrede?

Denne artikel tager afsæt i mit ph.d.-projekt, som blev afviklet i perioden 2013-2016. Projektets titel er *Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb: Med inklusion som eksempel* (Sunesen, 2016). Projektets fokus var således rettet mod, hvad de professionelle (lærere og pædagoger) egentlig oplevede at lære, når de deltog i pædagogiske kompetenceudviklingsforløb. Ph.d.-projektet blev afviklet som to delprojekter. Det ene delprojekt var målrettet skoler fordelt over hele Danmark, mens det andet var målrettet samtlige dagtilbud i en hel kommune. Projektet involverede i alt op mod 600 lærere og pædagoger og ca. 100 af deres ledere – fordelt på 86 institutioner. Fælles for alle deltagere var, at de skulle deltage i et kompetenceudviklingsforløb målrettet arbejdet med inklusion. I denne forbindelse skulle de tilegne sig et bestemt fagligt indhold. Det drejer sig særligt om Mediated Learning Experience (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010). Forløbet bestod af i alt fem undervisningsdage, hvor der imellem hver undervisningsdag var planlagt en praksisperiode på tre-fire uger. I denne periode var det hensigten, at de deltagende skulle gøre sig såvel selvstændige som kollektive erfaringer med det specifikke faglige indhold. Efter det formelle undervisningsforløbs ophør fulgtes de deltagende forskningsmæssigt ad i op til et halvt år.

Udvalgte delresultater relateret til ledelse af kompetenceudviklingsforløb

Af alle de ting, som rent ledelsesmæssigt er af betydning for de professionelles oplevede læringsudbytte, vælger jeg i denne sammenhæng at fremhæve fire ting, som de professionelle selv udpeger som nogle af de mest betydningsfulde. Det drejer sig om: (1) grundig kollektiv tilslutning og forberedelse af forløbet, (2) ledelse på det faglige indhold, som de professionelle netop er ved at lære, (3) ledelse på teamets læring og kommunikation og (4) aktive støttesystemer med detaljeret og dybdegående kendskab til det faglige indhold. Dette uddybes i det følgende.

Kollektiv tilslutning og forberedelse af forløbet

I forhold til den kollektive tilslutning til forløbet og forberedelsen af det viser de kvantitative data, at kun få lærere, pædagoger og også ledere kender til det faglige indhold, som de netop har besluttet sig for at ville arbejde med i mindst et år, ligesom kun få føler sig inddraget i beslutningen herom. Dette grumsede afsæt trækker tråde igennem hele forløbet ved, at alle involverede

bruger den første lange periode på at finde ud af, om og hvordan dette nye giver mening, hvordan og til hvad de kan bruge det i egen praksis, og om det i det hele taget er nyt eller blot flotte, akademiske og verdensfjerne ord om pædagogisk praksis. Lederens opgave i forhold til alt dette er via grundig planlægning og forberedelse, før undervisningsforløbet overhovedet går i gang, at afvikle demokratisk involverende og meningsskabende processer i et dialogisk samarbejde med lærerne og pædagogerne. Dette lyder måske som noget, du tidligere har læst på første side i en ledergrundbog, men om ikke andet ses der i projektet en udpræget tendens til en lav grad af forberedelse, fælles involvering og eksplicitering af såvel individuelle og kollektive formål med at lære sig netop dette faglige indhold (MLE) frem for et andet fagligt indhold. Af de kvalitative undersøgelser fremgår det, at en konsekvens ved alt dette er, at det faglige indhold, og hvad det konkret skal bruges til af de professionelle, opleves som diffust, uden retning og dermed uden mening.

Ledelse af det faglige indhold

Den mangelfulde forberedelse og planlægning af forløbet indvirker på lederens muligheder for at lede på det faglige indhold. Det viser sig at være en stort set umulig opgave for lederen at lede på et fagligt indhold, som lederen ikke kender til, og som de professionelle først er ved at lære, men ikke selv har valgt, at de skal lære. De professionelle fremhæver igen og igen på tværs af interviews foretaget i forskellige pædagogiske kontekster, at det for dem fremtræder læringsunderstøttende, når lederen tager initiativer relateret til det faglige indhold. Det vil sige, at leder ikke kun skal lede overordnet på struktur, rammer og vilkår, men forholde sig aktivt involverende til, hvordan det faglige indhold konkret bringes i anvendelse i samspil med målgruppen (elever i skole, børn i dagtilbud). I forhold til denne involvering viser særligt tre faktorer sig at være ikke blot vigtige, men også decideret afgørende.

For det første oplever de professionelle at være læringsmæssigt understøttet, når det faglige indhold reflekteres i det pædagogiske team, det vil sige, når den lærte terminologi fra forløbet anvendes i indbyrdes kommunikation i forbindelse med løsningen af konkrete opgaver i hverdagen. For det andet fremhæver flere professionelle, at et let læringstryk er ønskværdigt. Ikke fordi tvang er fantastisk, men fordi der med et læringstryk også følger en ledelsesmæssig betoning af det faglige indhold som væsentligt. For det

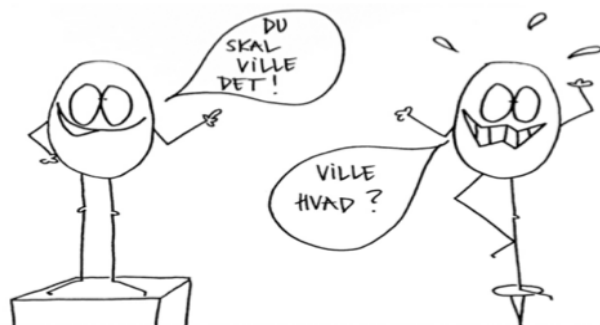
tredje behøver ledelse ikke kun at være noget, lederen gør. Skift i fokus fra lederen til ledelse åbner muligheden for, at tildelingen af support via interne (fx PPR, AKT, læsekonsulent eller lignende) eller eksterne støttesystemer (fx psykologer eller konsulenter) kan ses som et udtryk for distribueret ledelse. Det er noget, som de professionelle fremhæver som godt og læringsunderstøttende, men særligt såfremt supporteren formår at balancere støtten mellem at være konkret anvisende (hvordan) og facilitator af refleksion, analyse og hypoteseopstilling – at stimulere til kognition på høje niveauer i teamet, men linke denne kognition til konkrete begivenheder i en genkendelig hverdag. For at kunne foretage denne vekselvirkende bevægelse er det nødvendigt, at supporteren selv kender til terminologien i det faglige indhold, som de professionelle netop er ved at lære. I forhold til denne vekselvirkning viser brugen af video at være et særdeles velegnet pædagogisk redskab (Sunesen & Holten, 2016).

Stærk tendens til individualisering af professionelles læring

På grund af den mangelfulde planlægning og forberedelse og det dertil relaterede manglende kollektive og organisatorisk afstemte formål med de professionelles læring sker der det, som med de professionelles egne ord kaldes ”en fordampningsproces” eller ”egenlæring”. Med det mener de professionelle, at deres læreproces bliver helt og holdent op til dem selv. Det bliver pålagt deres skuldre at integrere det faglige indhold i egen praksis. I praksis bliver dette som regel til mere eller mindre spæde og sporadiske forsøg, men efterhånden som hverdagen sander til i andre praktiske og relevante gøremål, fordamper det lærte. De lærte begreber og færdigheder forsvinder ganske enkelt fra den enkeltes faglige tankemønstre og handleberedskab, blandt andet fordi de ikke bruges.

Med figur 1 vises, at der i kølvandet af fordampningsprocessen følger en måde at være sammen på, som langsomt og på subtile måder over tid bliver til de professionelles måde at opleve deres læringsproces og -udbytte på. Figur 1 illustrerer, hvordan den professionelle læringsproces bliver et rent soloprojekt i den forståelse, at den professionelle skal ville lære sig det faglige indhold. Problemet er blot, at den professionelle derved sættes i en situation, hvor

han/ hun skal gøre brug af noget, som han/ hun først er ved lære. Den professionelle skal lære at gøre noget nyt i en kontekst, der bærer præg af vaner og rutiner. Ansvar for læring er ensidigt den professionelle ansvar og beskrives som ”egenlæring”. I figur 1 ses dette ved, at lederen står på et fundament af kultur og traditioner, mens den professionelle på samme tid forsøger at gøre noget, som denne kun har en flygtig fornemmelse af, hvad er eller kan være. Der sker med andre ord en individualisering af professionelles læring i forbindelse med kompetenceudviklingsforløb, hvilket kan være en barriere i forhold til den sag, som kompetenceudviklingsforløbet har til formål at udvikle kompetencer til. I nærværende projekt er denne sag inklusion.



Figur 1. Individualisering af professionelles læring. (Illustration: Mia Sonne Kaa Sunesen.)

Forslag til ledelsesmæssige initiativer før, under og efter kompetenceudviklingen

Der er naturligvis et væld af ledelsesmæssige handlinger, som alle kan have betydning for professionelles oplevede læringsudbytte i forbindelse med kompetenceudviklingsforløb. I tabeller herunder vil jeg derfor blot opstille nogle af de mest oplagte før, under og efter. Med før menes før et formelt undervisningsforløb igangsættes, med under menes i den periode, hvor det formelle undervisningsforløb er under afvikling, og med efter menes den periode, som kommer umiddelbart efter, at undervisningsforløbet er afsluttet. Planer har det med at aldrig rigtig at holde helt stik. Alligevel bør lederen oprette en dynamisk og skriftliggjort plan. En dynamisk

Før	Under	Efter
Demokratisk involverende processer.	Gode rammer for inspirerende undervisning og processer.	Etabler fora for videndeling.
Skab tilslutning og legitimitet: Hvorfor netop dette indhold og ikke et andet?	Giv tid til de professionelle læring.	Etabler gode vaner for pædagogisk refleksion, analyse og hypoteseopstilling i det pædagogiske team.
Undersøg og reflekter over det faglige indhold, skab grundig forforståelse og opbyg positive forventninger.	Organiser læring i pædagogiske teams.	Skab forbindelseslinjer mellem organisationens vaner og rutiner, teamets praksis og den praktiske anvendelse af det lærte i konkret samspil med målgruppen (elever/ børn).
Afsøg markedet grundigt. Vælg din samarbejdspartner med omhu.	Anlæg et læringstryk, stil krav, hav forventninger om at det faglige indhold bruges i praksis. Vis hvordan.	
	Brug dig selv og supportsystemerne aktivt til at understøtte læreprocesser.	

Tabel 1. Forslag til ledelsesmæssige initiativer før, under og efter det formelle kompetenceudviklingsforløb.

og skriftliggjort plan er en plan, som løbende justeres, men hvoraf det fremgår, hvilke initiativer der iværksættes hvornår og med hvilke formål. Ligesom det af denne plan også skal fremgå, hvordan de forskellige initiativer evalueres. Planen skal være frit tilgængelig for alle relevante aktører.

Fire relevante lederfærdigheder

Med reference til Day og Sammons (2013) opstiller jeg fire relevante lederfærdigheder, der er nødvendige i forhold til ledelse af kompetenceudviklingsforløb. Mange andre kunne have været fremhævet, men i min forskning viser særligt disse fire sig at være centrale (Sunesen, 2017):

1. Færdigheder i at påvirke (*influencing skills*):
 - a. At øve indflydelse i egen person og distribueret
 - b. At motivere, forhandle, tale i offentlighed og være entreprenant.
2. Færdigheder i at lære (*learning skills*):
 - a. At udvikle og tilpasse sig selv og organisationens stil til skiftende sociale vilkår
 - b. At lære hurtigt ved at kunne tilegne sig viden via læsning, tænkning, informationsbearbejdning og deltagelse i problemløsning.
3. Færdigheder i at facilitere (*facilitating skills*):
 - a. At lede kommunikative og sociale konstruktionsprocesser
 - b. At lytte, identificere resurser, skabe kapacitet for forandring og samarbejde.
4. Færdigheder i at være kreativ (*creative skills*):
 - a. At skabe og kommunikere om nye ideer med henblik på at omsætte ideer til praksis
 - b. At kunne skabe indre forestillinger og eksplicitere disse på en forståelig og meningsfuld måde, inspirere og finde løsninger på konkrete problemstillinger.

Ud over de fire opstillede centrale lederfærdigheder kan det være relevant for lederen at kunne producere, analysere og formidle resultater fra data før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet (Robinson, 2015).

Hvordan kan kompetenceudviklingsforløb afvikles i det 21. århundrede?

En kritik, som kan rettes mod ph.d.-projektet, er, at selve kompetenceudviklingsforløbet er afviklet med en deduktiv tilgang. Det vil sige en tilgang, hvor de professionelle skal tilegne sig en bestemt faglighed (MLE), som de skal tilpasse deres egen praksis. Denne manøvre er en bredt anvendt tilgang, men viste sig i nærværende projekt måske i virkeligheden at være en barriere for de professionelle læring. En refleksion kan være om kompetenceudviklingsforløb i fremtiden burde vendes på hovedet forstået på den måde, at udgangspunktet er det, de professionelle i forvejen mestrer afspejlet i deres specifikke og lokalt forankrede behov for læring. Jeg taler her om en induktiv tilgang til kompetenceudvikling, hvor indsatser og tiltag iværksættes med direkte afsæt i konkrete kontekstnære problemstillinger, som de professionelle selv er optaget af at finde bæredygtige løsninger på. De professionelle kan i en sådan strategi præsenteres for ny viden på tidspunkter i deres læreproces, hvor behovet opleves hos den enkelte, hos teamet eller i den samlede organisation. Således vil der givetvis nemmere kunne bygges meningsfulde broer mellem oplevede behov for læring, konkrete praktiske problemer og det nye faglige indhold, som de professionelle præsenteres for.

Induktive kompetenceudviklingsforløb, sådan som de er skitseret i dette afsnit, får tydelige implikationer for ledelse af professionelles læring, fordi sigtet bevæger sig fra et fokus på udviklingen af specifikke færdigheder eller tilegnelse af fagligt indhold fra bestemte metoder eller koncepter til et fokus, hvor der i højere grad arbejdes med den læring, som finder sted som led via deltagelse i hverdagens opgave- og problemløsning. De fire skitserede lederfærdigheder (at påvirke, at lære, at facilitere og at være kreativ) plus den femte (at gøre relevant brug af data) er alle relevante lederfærdigheder, men en sådan udpræget kontekstsensitiv og fleksibel strategi til professionel læring, som her argumenteres for, stiller også store krav til lederens administrative færdigheder. De administrative færdigheder, som fx løbende at justere strukturer, få skemaer til at gå op i skolen, ændre på arbejdsgange, overskue økonomiske konsekvenser ved forskellige ledelsesmæssige valg er klassiske lederopgaver og hører måske ikke til de mest farverige aspekter af ledelsesgerningen. Om ikke andet, så er det betydningsfuldt, at netop sådanne administrative færdigheder, fremhæves og vægtes ligeligt med de øvrige færdigheder fordi sikker drift udført med et solidt ledelsesmæssigt håndslag er trygheds-skabende elementer i læringsmiljøer præget af omskiftelighed.

Litteratur

Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. Reading: CfBt Educational Trust.

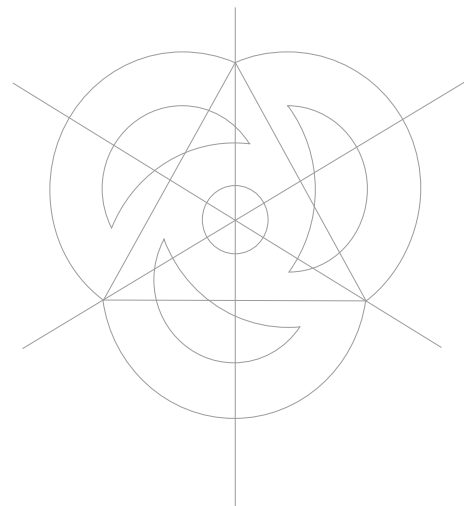
Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning Experience and the Brain's Capacity for Change*. New York: Teachers College Press.

Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Sunesen, M. (2016). *Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb: Med inklusion som eksempel*. Aarhus: Aarhus Universitet.

Sunesen, M. (2017). *Mediated Learning Experience: En inkluderende praksis i dagtilbud og skole*. Frederikshavn: Dafolo.

Sunesen, M., & Holtén, S. (2016). Interview om brug af video i pædagogisk praksis. *Blivklog.dk*. Lokaliseret den 13. marts 2017 på: <http://www.blivklog.dk/blivklogTV.aspx>





Forfædrenes land som pædagogisk resurse

Suna Christensen

Dette kapitel spørger til hvordan uddannelse og pædagogik ville se ud hvis vi kiggede med et blik fra et barn under oplæring til jæger. I Grønland er jagt et omdrejningspunkt i hverdagen for mange, og mange familier går på jagt fra en sommerlejr. Som andre Inuit samfund har omvæltningerne været store som en konsekvens af først kolonisering og senere modernisering, men kontinuiteten med livet fra før mission og industrialisering er lige så vigtig som de forandringer, det førte med sig. Under mit feltarbejde sammenlignede grønlandske pædagogiske medarbejdere eller forældre ofte livet som jæger med praksis i ikke-oprindelige institutioner. Det førte til feltarbejde i en sommerboplads, og nærværende refleksioner over hvad praktikere såvel som forskere kan lære af den form for opmærksomhed og forventninger til vidensudvikling, jægere møder børn med.

Sammenligningen mellem livet 'før' koloniseringen eller 'uden for' civilisationen i byerne, og så en hverdag præget af moderne og postmoderne forhold kendes også i relation til postkoloniale samfund som en sammenligning mellem 'oprindelige folks' viden og praksis og 'vestlig' viden og praksis. Selvom betegnelsen 'oprindelige folk' henviser til en juridisk identitet, sætter jeg det i spil her som ramme for at tale om en levevis bundet til sted og historie. Et 'oprindelige folk' perspektiv kan i uddannelsesmæssige og pædagogiske sammenhænge give stemme til et *lokalt* perspektiv.

'Oprindelige folk, det er også os' siger Aqqaluk Lynge (2011, s. 262), grønlandsk formand for ICC, Inuit Circumpolar Council og dermed repræsentant for de 160.000 Inuit som bor i Grønland, Canada, Alaska og det fjernøstlige Rusland. Hermed udtrykker han en social identitet, ikke i modsætning til at være grønlander og borger i en nationalstat, men en distinkt identitet som er sensitiv over for en anderledes kulturel og regional kontekst.

Netop identitet er i Grønland et omdiskuteret fænomen. Siden Danmarks kolonisering i 1721 har forskellige religiøse og ideologiske magthavere forsøgt at omforme grønlandere. Hans Egede anså Inuit for "vilde" og "barbarer" og ønskede at uddanne og omdanne de *eskimoiske jægere* til kristne og civile *menesker* (f.eks Egede i Thuesen 2007, s. 53). Med dette formål grundlagde Egede uddannelse i Grønland (Nielsen 2011, s. 176). Efter de-koloniseringen i 1953 fulgte en intens, politisk styret moderniserings- og danificeringsproces (Sørensen 2006). Efter et politisk ideal – dansk og grønlandsk – skulle grønlandere inkluderes i den danske stat som *danske borgere* (ibid). Hjemmestyrets indførelse i 1979 med Siumut som regeringsparti markerede en overgang til *grønlandisering*, hvor for eksempel grønlandsk blev genindført som hovedsprog i skolerne. I 2009 blev Selvstyret etableret med Inuit Ataqatigiit som regeringsparti. Hjemmestyret og Selvstyret er begge politiske bevægelser rettet mod statsdannelse og etablering af et fællesskab af *grønlandere som borgere* med vestlige, moderne værdier som omdrejningspunkt. Samtidig med etablering af politiske partier med henblik på repræsentation af Grønland som nationalstat blev Inuit Circumpolar Council (ICC) etableret i 1970'erne.

Jeg er optaget af hvordan læringsmiljøer i Grønland i dag reflekterer og stimulerer børns erfaring af sammenhæng(e), og af muligheder for kulturel inklusion i institutionstilbud, og dermed af hvordan institutioner skaber relevans for konkrete børn. Min interesse er overordnet informeret af det politiske behov for at flere grønlandske børn og unge tager en uddannelse. Men kapitlet her er ikke et svar. I stedet gives her eksempler på pædagogik hentet fra en anden social kontekst end den institutionaliserede, nemlig jagtens. Det vi kan lære herfra handler ikke så meget om (stereotype) forskelle på grønlandsk kultur og vestlig ditto, men derimod om dimensioner ved organisering af aktiviteter for børn som indlejrer et særligt perspektiv på *viden*, og som måske er særligt udfordrende i en interkulturel kontekst. Det er dimensioner som skaber erfaringer

af sammenhæng for børn i et livsverdensperspektiv. Jagt former her i bred forstand en anden platform at tænke fra.

Allerførst giver jeg lidt baggrund for det projekt, dette kapitel udspringer af.

Mennesker lever forskelligt - baggrund

Dette kapitel bygger på et ph.d-projekt om kulturel kompatibilitet i pædagogisk praksis i Nord-Grønland. Jeg foretog feltarbejde i daginstitutioner i både by og bygd, og inddrog deltagelse og observationer fra hverdagsliv uden for institutionerne. Studerende fra Perorsaanermik Ilinniartfik udførte observationer i børnehaver og de første klassetrin i skolerne som med-forskere. Endvidere indgik et feltarbejde på jagtbopladsen Angujaartorfik. Jeg introducerer i dette afsnit kort hvad et antropologisk perspektiv på hvad pædagogik kan være, og dernæst empirisk baggrund for at diskutere social praksis omkring jagt som en praksis vi kan lære af i forhold til at støtte børns erfaring af sammenhæng i deres liv.

Det er en antropologisk grundtanke, at mennesker fødes med de samme egenskaber overalt i verden, men udvikler vidt forskellige måder at være menneske på gennem deres opvækst (Hylland Eriksen, 2003: 20, Ingold 1995, s. 52). Antropologi er sensitiv over for kulturel variation, og optaget af hvordan forskellige sociale miljøer stimulerer udviklingen af forskellige sanser og færdigheder (Hylland Eriksen, *ibid.*).

Ambrosius Madsen skriver, at et pædagogisk-antropologisk studie handler om "hvordan mennesker skaber mening og betydning i pædagogisk praksis" (2004, s. 11). Det gælder ikke kun i de formaliserede læringsmiljøer som børnehaver og skoler, men også i andre dele af hverdagslivet (*ibid.*). Men hvordan skaber mennesker mening? I et fænomenologisk-antropologisk perspektiv bliver mening til som del af en relationel og kropslig integrativ proces (Ingold 1995, s. 53). 'Mening' må studeres med udgangspunkt i hvordan verden erfares. Mening er ikke en form vi tilskriver verden (*ibid.*) men implicit i social praksis, det vil sige altid allerede der, forud for tanken, som en relationel kontekst knyttet til menneskets konkrete handlinger (Ingold 2000, s.22 & 2011; s. 236-237).

Rettede konkrete handlinger såsom engageret organisering af børns lære-

processer fortæller om *intentioner*, og gør studiet af børns læreprocesser som del af social praksis til mere end et studie af socialisering (Paradise & Røggoff 2009). Jagt som ramme for distinkt social praksis er ikke blot et eksempel på uformel læring; et *skole-centrisk* begreb (ibid, s.102) som tendentielt underkender pædagogiske kvaliteter knyttet til ikke-institutionelle kontekster, men betegner her en social proces drevet af andre intentioner. Ved at følge børns læreprocesser i jagtmiljøer er jeg især blevet opmærksom på relationelle pædagogiske kvaliteter som giver en forståelse af forholdet mellem læring og livsverden, som er relevant alle vegne, men måske særligt interessant i en postkolonial og dermed allestedsnærværende komparativ og hegemonisk kontekst. Kontrasten jeg skriver frem handler om forskellige opfattelser af hvad pædagogik som aktivitet går ud på (Ingold 2007, s. 14). Som meningsbærende proces er *viden* (om verden og her om pædagogik) social, og det sociale udtrykker her en særlig ontologi, det vil sige en forståelse af konstitueringen af den erfarede (fænomene) verden i sig selv (Ingold 2011, s. 236).

Den kulturelle kontekst er afgørende både for barnet og for antropologen på feltarbejde. Ved at engagere os, reduceres 'verden' ikke til allerede teoretisk definerede objekter, som det så er vores opgave at afkode. Ved at deltage åbnes opmærksomheden for konstituerende relationer; relationer som går forud for 'mening' (Ingold 2011, s. 237).

Antropologiens sensitivitet over for kulturel variation i modsætning til et evolutionistisk perspektiv der ordner samfundsformer som trin på en stige hvor nogle er 'højere oppe' end andre (jf. Hylland Eriksen ibid, s. 23) har også ledt til kulturrelativisme og dermed reduktion af forskelle til et spørgsmål om kulturel repræsentation (af natur) (Ingold 2000, s. 72). I stedet ser jeg forskelle som spørgsmål om *engagement* i en konkret, erfaret og reciprocal relation der inkluderer fysiske omgivelser (ibid) som for eksempel land. Igennem praktiske aktiviteter indtræder også fysiske omgivelser som direkte konstituerende for menneskers erfaring af hvem de er (som personer), og for deres erfaring af verden (ibid, 72-73).

Det antropologiske udgangspunkt er også et historisk partikulært udgangspunkt (Thomas 1994) som derved problematiserer et universaliserende, teoretisk udgangspunkt i for eksempel teori om 'postkolonialitet', 'orientalisme' eller

'den anden' (ibid, forord, min oversættelse). En antropologisk analyse taler ikke bare om nødvendigheden af at forholde sig til lokalt liv og lokale subjekter, men *drives af* etnografisk feltarbejde i det lokale (Thomas ibid & Hylland Eriksen 2005, s. 18). Fra den teoretiske baggrund skal vi nu til den empiriske baggrund – som samtidig sættes i relation til uddannelsesforskning.

Jagt er for mange grønlandere et centralt praktisk og metaforisk omdrejningspunkt i hverdagslivet. På trods af at langt størstedelen af den grønlandske befolkning lever i byerne og har lønindkomst, er jagt fortsat en væsentlig livsimpuls her (Sejersén 2004, s. 72 & Dahl 2000, s. 192) som for Inuit generelt (Wenzel 1991, s.15). Som social aktivitet er jagt tæt knyttet til land, og netop det tætte forhold til land er et kulturelt særkende ved oprindelige folk verden over. Det understreger lokale tilhørsforhold som kontrast til anderledes abstrakte fællesskaber (Sejersén ibid), for eksempel borgerskab. Fokus på lokalitet forbinder sted, kultur og identitet (ibid). Det lokale perspektiv giver mening over for det allestedsnærværende pres fra kolonisering, der frakender oprindelige folk deres ressourcer. Uden et lokalt perspektiv ville oprindelige folk være frataget deres muligheder for at skabe udvikling i overensstemmelse med deres egne "behov, interesser og værdier" (min oversættelse, ibid: 72, Callilou 1995). I relation til uddannelse skriver Tuhawi Smith, at pædagogisk forskning (educational research) rettet mod oprindelige folk primært er målrettet de lave gennemførelseskvotienter i skolesystemet. Den type forskning forsøger at svare på: "hvordan kan vi få det bedste match – hvordan får vi elever, forældre, læreplaner og pædagogisk praksis ind i et system der passer til alle" (2005, s.94) og stiller ikke grundlæggende spørgsmål om formålet med uddannelse eller pædagogik; hvad uddanner vi til og *hvem* uddanner vi? Det lokale, kulturelle perspektiv mangler, og dermed reproducerer den type forskning forestillingen om at alle mennesker grundlæggende kunne leve det samme liv, *uanset* sted (Ingold ibid, s.14) - og dermed uanset kultur, hvis vi mener kultur både er stedfrembringende og delvist frembragt af sted. Når kultur på den måde bliver gjort sekundært, overser vi måske vigtige pædagogiske imperativer.

Lad mig kort introducere resten af artiklen. I det næste afsnit giver en jæger, en mor og mine egne erfaringer fra Angujaartorfik stemme til et lokalt perspektiv på pædagogik med udgangspunkt i *sted* og *historie*. Jeg udpeger fire dimensioner der kendetegner organisering af børns læreprocesser i landet som del af jagt.

Det er dimensioner som tilsammen giver et indtryk af en grundlæggende kulturel forskellighed i måden at anskue viden på – og som kan skubbe lidt til institutionaliserede forestillinger om hvad viden er, og dermed hvad uddannelse er til for.

Jagt som lokal og lokaliserende ramme for pædagogik

Forældre og andre erfarne voksne med ansvar for børn i Angujaartorfik var meget bevidste om de muligheder et ophold på en jagtboplads giver børn *til forskel fra* hverdagen i byen og i børnehaver. Deres (pædagogiske) bevidsthed drejede sig om Angujaartorfiks situationelle, relationelle og handlingsorienterede muligheder for læring for børn. I landet lærte børnene ifølge dem kropsligt at engagere sig i 'naturen', for eksempel gennem leg, de hørte historier fra de ældre selv, de blev en del af landskabet, og de blev en del af dem, som kom her på jagt. Om vinteren legede de lege, som refererede til Angujaartorfik, og glædede sig til de skulle tilbage.

Dertil inviterede livet i landet til andre måder at være sammen på, andre opmærksomheder både på hinanden, og på forholdet mellem mennesker og natur. Organiseringen af lejren var ikke en rumlig reproduktion af en bystruktur, hvor veje er lavet efter et kort og forbinder punkter. Organiseringen af telte i Angujaartorfik åbnede op mod landet. Stier var ikke stier mellem telte, men dyrenes stier til vandet. Børn mødte anerkendelse for at gå langt væk fra deres forældres telt, og for at gå ind i andre telte. Ofte blev mad delt mellem mennesker som end ikke kendte hinandens navne. Om aftenen gik folk rundt mellem teltene og delte erfaringer fra dagen, snakkede og drak kaffe. Nogle gange var der fælles fodboldkamp. Liv her handlede om at bevæge sig; mellem hinanden, ud på jagt, ned langs floden, tilbage til lejren.

I dette afsnit møder vi først en jæger. Han er *Maniittsormioq* og tager om sommeren på jagt ved Angujaartorfik. Han blev interviewet da han var 69 år gammel. Interviewet foregik på grønlandsk, og er senere blevet oversat til dansk. Han fortæller om sin opvækst, og om hvordan han er blevet jæger, og det er med udgangspunkt i hans fortælling, vi – praktikere, forskere og planlæggere – kan lære noget om relationelle dimensioner og deres betydning for børns læreprocesser. Han fortæller altså i et bagudrettet perspektiv om hvordan det er at vokse op i et miljø som det jeg ovenfor har skitseret. Jeg er her inspireret af

Van Manen & Li's adskillelse af relationel viden fra kognitiv viden. Ifølge dem er relationel (patisk) viden præ-teoretisk, præ-sproglig og præ-refleksiv, og i den forstand ikke kognitiv (2002, s.215). Det gør samtidig denne vidensform svær at objektivere sprogligt, og indlejret i præsentationen af de fire dimensioner er dermed en udfordring i at finde ord for dem.

Jeg fremhæver med udgangspunkt i jægerens fortælling fire relationelle dimensioner: 'Lære af i stedet for at lære om', 'engageret viden', 'risiko læring' og 'viden som erfaring'. De fire dimensioner kan ikke adskilles i praksis, men jeg gør det her analytisk for at fremhæve forskelle, vi kan lære af.

'Lære af i stedet for at lære om'

Jægeren vi her skal møde bliver jæger ved at følge et spor, der allerede er lagt ud. Herfra skaber han, som vi skal se, sin egen fortælling. Det er som del af den fortælling, han bliver en vidende og dygtig person. Lad os komme på sporet:

"Vi blev opdraget som fangerbørn. Om vinteren blev vi i byen, og lige så snart det blev forår tog vi ud til naturen for at skaffe føde og proviant. Det er ikke sådan, at vi tog ud for at udforske naturen, men vi tog ud for at skaffe forråd ... Forældrene ... lader børnene hjælpe til, når det er muligt. Vi skulle ... hjælpe til med at bære vores ting ned til båden, når vi skulle af sted. Desuden er det også vores pligt at ro båden, hvis vi kunne. Når vi kom hjem skulle vi hjælpe til med at bære vores ting op, til opsætning af telte og. ... Fra barnsben ad startede vi med at lære om redskaber og fangst for at kunne overleve her i landet. Alt efter hvor fangsten er, sejlede vi om sommeren fra det ene sted til det andet. Det var dengang en del af livet, at man om sommeren tog ind i fjordene. Når fangsten af f.eks. fjeldørred er blevet gjort i stand tog vi ud i fjeldet for at skaffe brændsel, i Isortoq ledte vi efter brænde ude i terrænet, og samtidig skulle nogen tage ind i landet for at skaffe kød, skaffe rensdyrskind som skal bruges som underlag inde i teltet, alting blev brugt til mange formål og vi børn deltog og lærte, hvorledes de voksne bar sig ad. Træning af vi børn skete på den måde, hvilke ting der er væsentlige for at kunne føre en tålelig tilværelse, og børnene deltog i de forskellige gøremål, måske uden at vide, at de blev trænet ..."

Vi hører her om opvækst hos mennesker med kulturel identitet som jægere. Ifølge fortællingen er det et folk som bor i byen om vinteren, og er på lange jagter om sommeren. Børnene lærer der, hvor de er. Man kan ikke lære at fiske

inde i byen om vinteren; det gør man på jagt om sommeren. Børn bliver ikke tilbudt separate aktiviteter, de kan få tiden til at gå med. I stedet lærer de om livet som jæger i samspil med voksne, og organiseret omkring en praktisk aktivitet som har relevans for hele familien. Han taler om hvordan de som børn bliver 'trænet' og henviser til en erfaring af en bevidst intention fra forældrenes side. Aktiviteterne er måske nok rutineaktiviteter, men det er velovervejede rutiner, børnene bliver givet mulighed for at lære af.

Som vi kan se, gør erfarne jægere sig umage for at børn selv skal (gen)opdage verden. Hvis al viden på en eller anden måde kunne ligge inde i hovedet (mind) så var der ingen grund til at børn selv skulle prøve sig frem i verden og lære dens fysiske træk at kende ad den vej (Ingold 2000, s. 21). Børn blandt jægere går, bærer, ser, smager og udvikler dygtighed i en proces hvor deres opmærksomhed bliver skærpet af de mere erfarne. Viden (det man lærer) og mening (den betydning viden har) er to sider af samme mønt. Vi lærer her, at *mening* er implicit i børnenes position som deltagere i – allerede del af – en relationel og erfaret kontekst. Deres læreproces giver ikke mening i forhold til noget de har lært forud for deltagelse i en konkret aktivitet, men modsat bliver mening til som del af børnenes aktive deltagelse, og bidrag til en historie som allerede er i gang.

Indledningsvist har vi her set forskellen på at lære af verden og lære om verden. Det er en forskel som de følgende eksempler alle vil uddybe, og det er en forskel som allerede er bemærket i antropologien som en forskel i videns-tilegnelse mellem at lære ved at se analytisk på verden, eller ved at træde ind i en kontinuerlig proces (Ingold 2000, s. 123). I det følgende eksempel lærer vi, gennem jægers måde at se på, ikke bare om forskelle i prioritering af sanser, men om forskellighed i måden sanser, her synssansen, bruges til at skabe en engageret relation som udgangspunkt for at vide.

Engageret viden

For Inuit er synet traditionelt den vigtigste sans for hvordan jægere erfarer deres omgivelser (Ingold 2000, s. 268). Og jægerens fortælling er et godt eksempel på dette. Han fortæller her, hvordan hans forældre har lært ham et landskab at kende:

"... fra barnsben af er vi blevet opdraget således: Det er første gang du er her. Du skal undersøge omgivelserne, du skal passe på hvor du går. Hvad er det du lige har gået forbi. Du skal notere dig, hvordan landskabet foran dig ser ud, og samtidig notere dig, hvordan landskabet du har passeret ser ud, ved at kigge bagud. Det kan hjælpe dig med orienteringen, når du skal tilbage. Dette er meget vigtigt, hvis man ikke skal gå vild."

Forældrene instruerer ham i at bruge hans øjne på en særlig måde. Hans forældre motiverer ham til at styrke hans evne til at *observere* og samtidig forbinder de det til *deltagelse* i en bestemt aktivitet. Han skal se efter detaljer, og han skal også se det fra flere vinkler, for næste gang han ser det, kommer han fra en anden side. Hans forældre giver ham information, men ikke viden, for viden må han selv *bygge op* i erfaringen af landet. Den relation han bygger op er en *opmærksom relation*; det er opmærksomheden, der kendetegner og giver *form* til hans relation til landet omkring ham. Det er, som vi ser, ikke *et analytisk og reflekterende blik*, men et aktivt blik (Ingold, *ibid*) der trænes. Et refleksivt blik som det vi traditionelt tilskriver vestlig videnskab, adskiller iagttager og verden, men her vedbliver iagttageren, jægeren, engageret og relationelt en del af verden. Det er altså ikke sådan at observation automatisk betyder afstand og mindre grad af deltagelse (*ibid*). Tværtimod.

Synets rolle, altså ikke bare det at lære at se, men måden han lærer at bruge sit syn på, spiller en rolle for, hvordan han kommer til at erfare verden, og hans egen relation til verden. Ved at træde et skridt tilbage og fokusere på relationer kan vi se, hvordan forældrene inviterer og drengen (gen)opdager en totalitet af relationer, som forældrene selv her og nu er del af (Ingold 2011, s.236). I deres instruktioner til drengen er indbygget en struktur for progression i viden. At se landskabet fra forskellige sider er forbundet med at komme forskellige steder fra. Det han skal lære at se er dermed tæt knyttet til ham selv som den der ser, og til den rute han går. At blive mere vidende er hermed også bundet til en temporal struktur; viden bliver til over tid og *ikke* på tværs af rum (se Ingold efter Gibson, 2000, s. 253). Den vidensudvikling hans jagtrejse repræsenterer, er en sammenhængende bevægelse med ham selv som aktivt handlende udgangspunkt. Den viden som hans tillærte observation er udtryk for, er en *engageret* og relationel form for viden. Det giver i dette perspektiv ikke mening at tale om hvordan dele af et landskab ser ud, uden at sætte det i relation til den, som ser.

Risikolæring

Som vi allerede har set, er forskellen til læring i institutioner ikke kun en forskel i hvad børn lærer, men lige så meget en forskel i *hvordan* de lærer. Som Stairs skriver er det en forskel som har fået overraskende lidt opmærksomhed (1995, s. 139). Hvad drengen lærer ovenfor er knyttet direkte til en praktiseret kontekst, og en stående invitation til at tage del. Der er adskillige beskrivelser af deltagerbaseret læring og læring 'undervejs' som typisk for Inuit og for oprindelige folk som sådan (Aporta & Higgs 2005, Briggs 1998, Stairs 1995, Battiste & Barman 1995, Tuhawi Smith 1999). Ifølge Stairs kender Inuit fra North Baffin denne praksismodel under navnet *Isumaqsayuuq* (ibid, s. 141). Det er en model som tilbyder børn en legitim, kulturel position fra start af (Paradise & Rogoff ibid, s. 106), og det kan også være en krævende model for læring. Jagt giver ikke mulighed for at prøve at gå lidt den ene vej og så den anden. Ens evner bliver omgående og med direkte konsekvens evalueret af omgivelserne (se også Stairs ibid, s. 141). Man kan jo for eksempel gå vild, som drengen ovenfor blev advaret om, og det er en alvorlig trussel i landskab som dette.

Den viden man har brug for som jæger, er ikke viden som handler om hvordan en eller anden dims fungerer. At vide handler i stedet om at kunne mærke, hvor det man ved noget om, er på vej hen - på samme måde som man over tid lærer at kunne se på mennesker, man kender, hvilket humør de er i (Ingold 2000, s. 175). Den form for viden opnår man kun ved at tilbringe noget tid sammen, og ved at skabe sig nogle erfaringer i hinandens selskab. For Inuit er der ikke noget mystisk ved at naturlige omgivelser er levende, og som sådan udgør potentielle relationer. For Yupik Inuit deler 'mennesker og ikke-menneskelige personer (...) fundamentale karakteristika som levende væsener' (Fienup-Riordan 1995, s. 51). For både mennesker og dyr er verden et meningsfyldt sted konstitueret i relation til den enkeltes formål, formåen og måde at deltage (attend) på (Ingold 2000, s. 66). Jeg kunne tænke mig at dvæle ved betydningen af at se omgivelser som fleksible og levende i forhold til strukturering af læreprocesser, og i forhold til hvad viden er, og hvad uddannelse skal lede til at børn kan. For at gøre det, vil jeg her supplere jægerens fortælling med en fortælling fra en mor fra Angujaartorfik, som bevidst bruger sommerlejren som en anden læringskontekst for hendes sønner.

En mor i Angujaartorfik fortæller mig, at hun en dag med vilje lod sin yngste

søn (3-4 år) blive tilbage, mens hun gik et godt stykke ned langs floden efter vand. Da hun kom tilbage stod han midt i lejren, grædende og med våde bukser. Han havde skullet tisse, og kunne ikke finde et sted at gøre det, og vidste ikke, hvem han skulle spørge. Hun ryster på hovedet, og siger: *"Han er så vant til kulturen i børnehaven, hvor der altid er nogen der fortæller ham hvor han skal gå hen"*. Jeg spørger hende, hvad hun ville have sagt, hvis hun havde været der og han havde spurgt hende? Til det svarer hun: *"Jeg giver ham altid to valg. Han skal lære at mærke, hvad der er rigtigt for ham"* og *"her i landet behøver han ikke være så lydhør"*. Nogle dage senere ser jeg hendes to små drenge i en gummibåd i den flod, jeg selv og de tre andre forskere ikke selv tør gå over. Jeg spørger hende, om hun ikke er nervøs? Lidt længere nede ad floden står et kors til minde om en dreng som kæntrede i kajak her, og under vores ophold drukner tre erfarne vandrere i en anden flod tæt ved. Hun svarer at det er det, som er så svært: *"at turde lade dem prøve selv"*.

Ved at tillade en grad af risiko inddrager voksne jægere landskab og landskabets luner i børns udvikling af viden. Det stimulerer en relationel og personbundet erfaring.

Viden som erfaring

Moderens intentioner er ikke at lære hendes drenge at kontrollere deres omgivelser. Tværtimod er det den tænkning, hun søger en pause fra. Hvis hendes drenge skal klare sig her, skal de ikke forlade sig på en abstrakt regel, der kontrollerer hvad man må, men åbne sig for omgivelserne, og i den åbenhed og opmærksomhed finde et svar. Der kan være en tendens til at romantisere denne form for erfaringsbaseret viden, men som både historien om at lade sine sønner lege i risikofyldt farvand, og truslen om at fare vild hvis ikke man aktivt tilegner sig detaljeret kendskab til landskabet, viser, indebærer denne form for viden en bevidsthed om farer, og om at ting ikke altid er som de ser ud til (der kan være strøm i vandet, som det kræver trænet opmærksomhed at bemærke, og agere kompetent i forhold til).

Organisering af læreprocesser som disse kalder på en relationel bevidsthed fra pædagoger. De skal kunne sætte sig i børns sted og mærke hvad de er klar til. Handlingerne ovenfor afspejler et børnesyn som umiddelbart tildeler barnet resurser. Inuit deler traditionelt ikke Vestens teoretiske billede af børn som

ufuldstændige mennesker. Da debatten om et skolesystem på danske eller grønlandske præmisser gik højt i 1970'erne skrev en grønlandsk politiker:

"(Vores forfædres) opfattelse af barnet var, at barnet har en selvstændig personlighed som skulle plejes. Hvis barnet var stædigt, skulle man ikke forandre det, men respektere denne stædighed – de voksne lærte dem konstant om den teknik, der var nødvendig for at overleve, og de kunne tage imod den, hvis de ville. Der var altså ikke denne opfattelse af, at barnet er en ufærdig og rå voksen, men et medmenneske hvis liv og udfoldelse var ligeså berettiget som en voksens" (1977, s. 20).

I spil her er et spørgsmål om hvad det vil sige at være menneske, det vil sige et filosofisk spørgsmål, hvilket er et mere grundlæggende udgangspunkt for at tale om forskellighed end et teoretisk. Citatet er fra en politisk kontekst og opstiller en modsætning mellem Inuit og Vesten som er mindre relevant i denne kontekst. Det interessante er ansvarlige voksnes anderledes anerkendende udgangspunkt. Jeg er i højere grad interesseret i forskelle i måder at engagere sig og relatere til konkrete erfaringer på. Og man kan sige, at moderen her agerer ud fra en bevidsthed om, at hendes søn *kan* finde et svar som er rigtigt for ham, uafhængigt af hende. Det samme gjorde de voksne som inviterede jægeren til som dreng at observere for at skabe forbindelse mellem perspektiv og egen bevægelse.

Moderen møder hermed drengen som et menneske med specifikke behov og erfaringer, og det adskiller sig fra institutionel praksis, hvor børn situeres ud fra abstrakte kategorier om alder og køn. Det er et eksempel på, hvordan en social praksis fra en jagtkontekst kan informere pædagogisk praksis, der har udgangspunkt i et andet syn på børn og viden. Ingold skriver, at adskillelsen af menneske fra naturen i vestlig tænkning er en præmis for anerkendelse *som menneske*. Det vil sige at 'for at vide noget *om* verden skal man først tage sig selv *ud* af verden' og udfordringen herefter er at få mennesket '*ned* på jorden igen', for herfra at genopbygge det oprindelige engagement med omgivelserne (2000, s.110 min oversættelse). Det svarer meget godt til Egedes oprindelige intention om at løfte de grønlandske jægere fra et primitivt stadie til et forestillet udviklet stadie som civiliserede mennesker. Udover det umiddelbart diskriminerende udgangspunkt, er det også et udgangspunkt, som *sætter skel* mellem mennesker og omgivelser. Her kan vi lære noget af jægerne fra Angujaartorfik, som prak-

tiserer en anderledes jordbunden og historisk forestilling om viden. Her findes viden ikke løsrevet fra den som ved, og læreprocesser er i dette perspektiv personligt konstituerende processer; det er i relationen til omgivelserne, og som denne relation afspejler sig i konkrete hændelser, at børn yderligere *inkluderes* i et fællesskab af jægere.

Det relationelle forhold mellem viden og erfaring er særligt tydeligt i markeringen af *overgange*. Lad os vende tilbage til jægerens fortælling om dengang han blev jæger:

"De voksne ... skød syv dyr, og da de synes at fangsten ... var tilstrækkelig gik vi den lange vej tilbage til vores lejr. ... som barn var det hårdt at bære en byrde på ryggen. Jeg skød dengang mit første rensdyr, det var en ren kalv, og det var jeg meget stolt af og var meget glad".



Han er ikke jæger, når han er syv år, men når han skyder sit første dyr. Det er en markering af en social bevægelse, som er sensitiv over for *lokal* kontekst; relationen mellem drengen, landet og dyrene, der lever der. Vi kan også be-

mærke, at overgang her ikke fører til separation; han forlader ikke for eksempel en børnehave (stadie) for at gå videre til et andet fællesskab (og stadie) som skolens. I stedet oplever han *intensivering* af allerede etablerede relationer, og hans læreproces som en sti der bliver til mens han går den, tegner sig tydeligere for ham.

Jeg har ovenfor vist, hvordan jægere indlejrer børns læreprocesser i en *pragmatiske* social kontekst, hvorfra *mening* åbner sig i takt med etablering af flere og stærkere relationer. En betydelig personlig relation er relationen til naturen. Relationen til naturen markerer sted som konstituerende relation, og dermed som kontekst for børns læring. I det næste citat kan vi se hvordan barndommens erfaringer er forankret i en bestemt lokalitet, og i en erfaring af en gensidig relation:

"... når vinteren snart er omme, kommer længslen efter rensdyrjagten, længslen efter naturen og bjergene, længslen efter jagtbytte, som man jo har set og skudt på. (...) Rensdyrjagten har besat ens sjæl. Den storslåede natur, som vi har arvet fra vore forfædre har besat ens sjæl. (...) Man længes efter at komme ud igen på rensdyrjagt, især når man er blevet voksen og kan gå på jagt på egen hånd, ind i landet. ... mange af disse ting har jeg oplevet som barn, da jeg første gang var med på rensdyrjagt, selvom det var en hård oplevelse, så har naturen gives os noget, som vi har taget til os, det er ligesom naturen kalder på os om at komme igen, naturen vil give os noget."

Det er her tydeligt at jagt ikke er et adrenalinsus i besejringen af et dyr. At jage knyttes til erfaringer af storslået natur, og faktisk oplever han det som om jagten er en del af hans sjæl. Hvem han er som menneske, er vævet tæt sammen med hvad han er (jæger). Fysiske omgivelser bliver i denne proces medkonstituerende for hans erfaring af sig selv. Han observerer ikke naturen eller går igennem den som turist, men er del af sine omgivelser i en kontinuerlig relation. Livet som jæger er et liv, hvor viden om verden bliver til som del af en personligt engageret relation. Fra den position opløses en vestlig-cartesiansk dikotomisk relation mellem kultur og natur (Ingold 2000, s. 42). Land er her ikke en slags mur, som natur over for menneske. I stedet har det dybde; man kan gå ind i det. Han glæder sig til at gå i det alene, med andre ord opfatter han ikke naturen som noget der skal overkommes eller besejres. Landet har her vilje og intention; det kan give.

Kontinuitet indbygget i relationer til land

I dette afsnit samler jeg op på de fire dimensioner, og diskuterer hvad vi kan lære af dem i en pædagogisk kontekst. Afslutningsvist vender jeg tilbage til spørgsmålet om, hvorvidt et 'oprindeligt folk' perspektiv rummer særlige muligheder for perspektivering af pædagogisk praksis.

Jeg har ovenfor fremhævet fire dimensioner ved børns læreprocesser i en jagt-kontekst. Det er kun analytisk muligt at skille dem ad, for som del af levet erfaring er de del af samme konstituerende proces, og skaber et engageret udgangspunkt for erfaring og erkendelse af verden, altså for at skabe mening og opbygge viden. Dette engagerede udgangspunkt væver sig ind i mere grundlæggende sociale relationer, og skaber dermed på et ontologisk niveau en anden forudsætning for erkendelse af sig selv som menneske (hvem).

Jagt er som social aktivitet tæt knyttet til land, og til det at kende bestemte landskaber fra en engageret position som deltager. De former for viden som bliver synlige her, er former for viden som sjældent udskilles i uddannelsesteori. Det er ikke kognitiv viden, men relationel viden (Van Maanen 2002), og for at erkende den type viden har vi brug for et nyt sprog (ibid) som kan inkludere det relationelle og kontekstuelle, og præsentere historier, som kan vise de øjeblikke hvor en pædagogisk indsats gør en forskel (ibid). Med jagt som omdrejningspunkt håber jeg at have vist sådanne øjeblikke, og i særlig grad håber jeg at have åbnet for en erkendelse af ikke-menneskelige aktørers indspil i børns læreprocesser. *Det relationelle* har ovenfor givet sig til kende i intentioner rettet mod at *lokalisere*, det vil sige i bestræbelser på at sætte i forbindelse med, begrænse, give, overkomme, følge og respektere.

Med hensyn til hvordan vi kan tale om relationelle dimensioner i social praksis, synes jeg, jægerens egen fortælling er et godt eksempel. Det er gennem *historier og fortællinger* (narrativer) vi kan erfare læring i kontekst. Jeg vil her prøve at perspektivere hvad jeg indledningsvist nævnte vi kunne lære af jægere, i forhold til at se på hvordan institutionaliseret praksis skaber relevans for børn. For at blive del af en historie, må man allerede være engageret tilstede i verden, og herfra indgå i det netværk af relationer verden består af, mennesker og ikke-mennesker (Ingold, 2000). Den pædagogiske opgave er så ikke længere et spørgsmål om at *løfte* eller *opdrage*, men et spørgsmål om at uddanne gode

jægere; stimulere relationer og vidensudvikling som del af et konkret engagement i relation til en delt bekymring (som overlevelse) eller opmærksomhed på omgivelserne, og den relation som et barn gennem sit intensiverede engagement bliver del af og genskaber. Det er et kulturelt anderledes udgangspunkt for at tale om uddannelse og videnstilegnelse, end et typisk vestligt udgangspunkt. I industrialiserede samfund dominerer menneskelig produktion brug af land, men i jagt er magtrelationen omvendt, og mennesker må hele tiden følge dyrene (Ingold 2000, s. 61-88). Det er et andet ontologisk udgangspunkt for erfaring af det at være menneske i verden. Gode jægere er med andre ord mennesker som ikke har en forventning om at verden kan fikseres, kontrolleres eller på anden måde magtes, og blive til en resurse gennem kontrol.

Som jeg sagde i begyndelsen af dette kapitel, har jeg overvejet om et 'oprindelige folk' perspektiv i Grønland i pædagogiske sammenhænge kunne tilbyde en anden platform at tænke pædagogik fra og dermed også styrke et relationelt og lokalt indspil i diskussioner om hvad pædagogisk praksis og uddannelse skal lede til, for hvem, og i hvilken sammenhæng. Grønland har aktuelt formandskabet i ICC. Politisk engagement i en regional og kulturel interesseorganisation vidner om et ønske om at markere *kulturel variation som folk* på tværs af socio-politiske grænser. 'Nunap inoqqaari' betyder på grønlandsk 'landets første folk'. Man kan vel sige at begrebet 'oprindelige folk' sætter fokus på en sårbarhed. Erfaringerne fra Angujaartorfik peger på at et 'oprindelige folk' perspektiv ikke kun har relevans i en politisk kontekst, men også kan italesætte et anderledes lokalt perspektiv i pædagogik, det vil sige som folk med en historisk og kulturel tilknytning til land som et lokalt levet *hjemland* (Nuttal, 1992).

Uddannelse som vi kender det er rundet af europæisk oplysningstænkning og bærer af bestemte intentioner som ofte udpeges af oprindelige folk som i modstrid med lokale forestillinger om opvækst og videnstilegnelse (Tuhawi Smith 1999, Sefa Dei 2000). Det er min erfaring at en lokal tilknytning *som folk* ikke selvfølgelig indgår i forestillingen blandt medarbejdere i daginstitutioner om hvad pædagogik kan være. Måske skyldes det en vis skyhed over for begrebet, eller måske forventning om modstand. For nogen er et 'oprindelige folk' perspektiv i en global verden i bedste fald irrelevant, og i værste fald romantiserende. Romantisering kan der kun være tale om i fald udvikling ses som lineær proces med vestlig civilisation som det højeste punkt; 'oprindelig' bliver

her reduceret til udtryk for et tidligere, lavere eller mere simpelt stadie. Fordomme om oprindelige folk som naturfolk finder næring i gentagne observationer af at oprindelige folk praktiserer sociale relationer, der overskrider det menneskelige domæne (Ingold 2000, s. 91). Det er en observation der, som Ingold skriver, har drevet gæk med etablerede vestlige dikotomier mellem natur og mennesker (ibid). En måde at omgå den udfordring som oprindelige folks viden stiller vestlig videnskab, er ved at relativisere den. Så er forskellen bare en forskel i fortolkning og vi, vestlig videnskab, har stadig ret (ibid). At tildele vestlig *adskillelse* (des-engagement) forrang over oprindelige folks *engagement* (ibid) er dog en lidt spøjs prioritering på et tidspunkt hvor hele verden lider under en vestlig tendens til at "adskille menneskelig handling og social ansvarlighed fra et direkte engagement med ikke-menneskelige omgivelser" (ibid, min oversættelse).

Konklusion og perspektivering

Jeg har i dette kapitel foreslået at anskue jagt som en bred ramme for at diskutere pædagogik fra en anden social og kulturel kontekst. I dette perspektiv er handlinger som at se op mod skyerne også en del af jagt, og jeg taler altså som nævnt ikke kun om jagt som et spørgsmål om at nedlægge dyr. Kapitlet har åbnet for to perspektiver vi kan tage med os. Det ene er jagt som bærer af lokal identitet for børn i Grønland, og det andet er jagt som et alternativ til et vestligt informeret blik på hvad pædagogik og uddannelse kan handle om.

I forhold til det første, jagt som bærer af lokal social og kulturel identitet, så har eksemplerne i kapitlet vist, at moderne mennesker i Grønland i dag ikke er enten jægere eller uddannede. Men livet i landet og omkring jagt tilbyder en kulturel identitet i direkte forbindelse med en historie som er en anden, end den som er skrevet af udefrakommende. Hvis det at leve et kulturelt fællesskab som jæger (inuit) er lig med at have et intimt kendskab til naturen, og til Inuits særlige rolle i en magtfuld natur, så er medlemskab af dette fællesskab givet gennem forbindelseslinjer til det og dem der repræsenterer denne kundskab: landet og dem, der var der før: forfædrene og deres praksis. Som vi har set, er fortsættelse af jagt fra sommerlejr en sådan forbindelseslinje.

I forbindelse til et lokalt perspektiv har jeg foreslået et 'oprindeligt folk' perspektiv som ramme, også for at lægge op til en diskussion af dette perspektiv i

en lokal og postkolonial sammenhæng.

I forhold til at diskutere pædagogik med udgangspunkt i, hvad en dreng som ham vi her har fulgt har fået med sig gennem sin opvækst som jæger, er det oplagt at tildele relationelle kvaliteter opmærksomhed, og stimulere nysgerighed, og evne til at relatere til bevægelse og omskiftelige omgivelser fra et personligt og engageret udgangspunkt.

LITTERATUR

- Ambrosius Madsen, U.: (2004) Pædagogisk Antropologi – refleksioner over feltbaseret viden. København: Hans Reitzel .
- Aporta, C. & Higgs, E (2005): "Satellite Culture: Global Positioning Systems, Inuit Wayfinding, and the Need for a New Account of Technology". In: *Current Anthropology*, Vol. 46. No. 5, pp. 729 – 753. The University of Chicago Press.
- Briggs, J. (1998): *Inuit Morality Play. The Emotional Education of the three year old*. New Haven: Yale University Press.
- Callilou, S. (1995): *Peacekeeping Actions at Home: A Medicine Wheel Model for a Peacekeeping Pedagogy*. I: *First Nations Education in Canada – The Circle Unfolds*. Battiste, M & Barman, J (eds). Canada: UBC Press.
- Dahl, J. (2000): *Saqqaq – An Inuit Hunting Community in the Modern World*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Hylland Eriksen, T. (2005): *Hvad er socialantropologi*. København: Akademisk Forlag.
- Ingold, T (1995): Three in one: How an ecological approach can obviate the distinctions between body, mind and culture. I: *Imagining Nature. Practices of Cosmology and Identity*. (red: Roepstorff, A., Bubandt, N., Kull, K) Aarhus University Press: Århus DK.
- Ingold, T. (2000): *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. Routledge: London UK.
- Ingold, T. (2007): *Lines. A Brief History*. Routledge: Oxon UK.
- Ingold, T. (2011): *Being Alive. Essays on movement, knowledge and description*. Routledge: Oxon UK.
- Lyng, A. (2011): "Når globale ideer bliver til virkelighed – om mineralvirksomhed i Grønland og behovet for udvikling af en demokratisk infrastruktur til sikring af grønlandske rettigheder". I: *Tidsskriftet Groenland*. København: Det grønlandske selskab.
- Nuttall (1992): *Arctic homeland: kinship, community, and development in northwest Greenland*. University of Toronto Press.
- Nielsen, F.A.J (2011): *Den ældste grønlandske Bibel – et sprogligt og kulturelt møde*. I: *Fra vild*

til verdensborger. (red. Høiris, H. & Marquardt, O.) Aarhus Universitetsforlag.

Paradise, R. & Rogoff, B (2009): "Side by Side: Learning by Observing and Pitching" In :
ETHOS, Vol. 37, s. 102-138. American Anthropological Association

Rasmussen, H. (1977): "Den nødvendige pædagogik – Den grønlandske skole – og
grønlænderne". I: *Barn, skole og kultur i Grønland*, BIXEN, temahæfte i tidsskriftsserien miljø og
medier (red: Ulrich, G. og Olesen, A.).

Sefa Dei (2000): "Rethinking the role of indigenous knowledge in the academy". I: *International
journal of inclusive education*. Vol. 4, no. 2, pp. 111 – 132.

Sejersen, F. (2004): "Horizons of Sustainability in Greenland: Inuit Landscapes of Memory
and Vision". I: *Arctic Anthropology* Vol. 41, No. 1, pp. 71-89. ISSN 0066-6939.

Stairs, A. (1995): "Learning Processes and Teaching Roles in Native Education: Cultural Base
and Cultural Brokerage" In: *First Nation Education in Canada: The Circle Unfolds* (red.
Battiste & Barman) Vancouver: UBC Press.

Sørensen, A. K. (2007): *Denmark-Greenland in the Twentieth Century*. University of Copenhagen:
Museum Tusculanum Press.

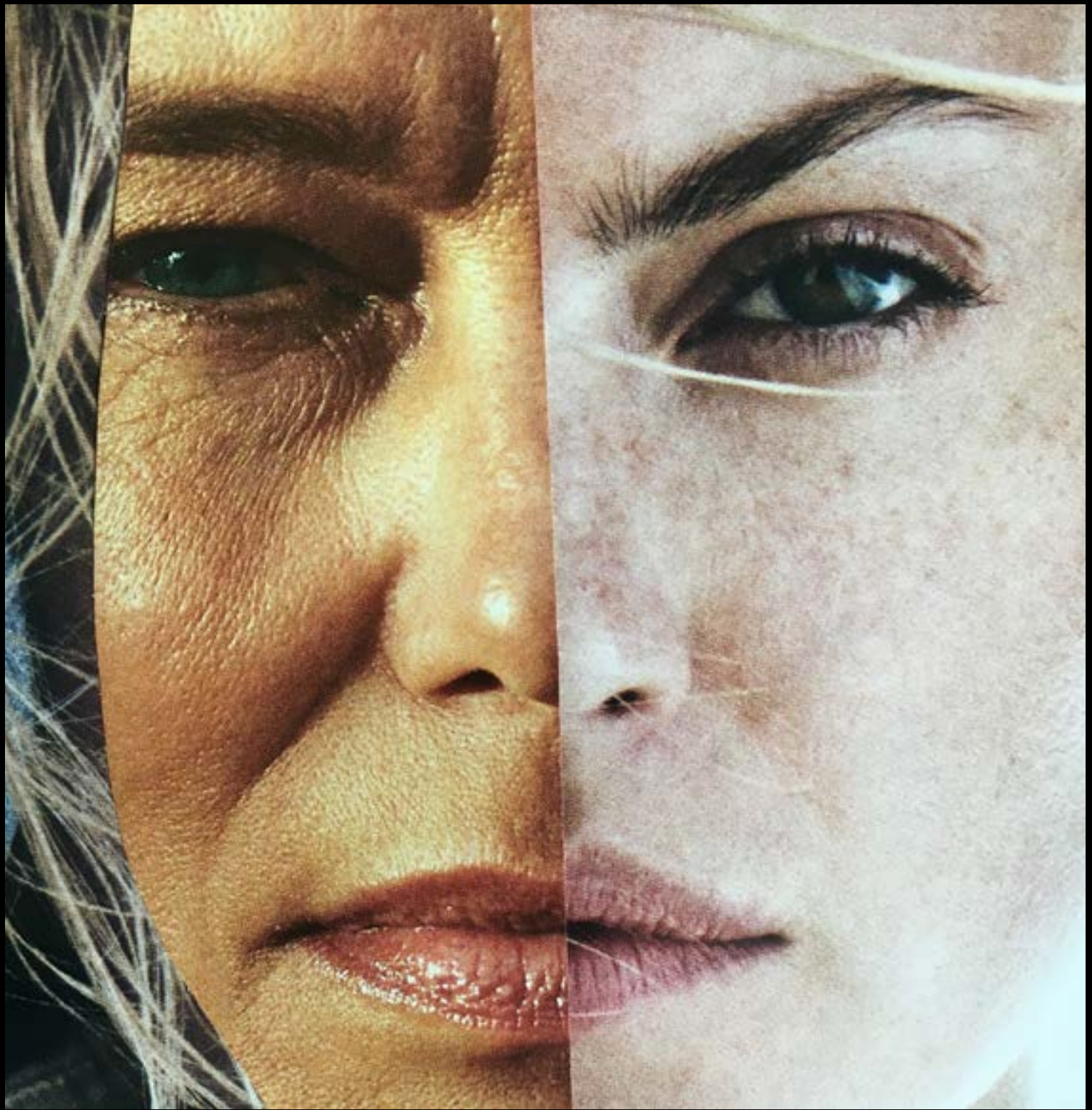
Thomas, N (1994): *Colonialism's Culture. Anthropology, Travel and Government*. Princeton:
Princeton University Press

Thuesen, S. (2007): *Fremmed blandt landsmænd*. Nuuk:Atuagkat.

Tuhiwai Smith, L. (1999): *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*.
London: Zed Books Ltd.

Van Maanen, M. & Li, S. (2002): The Pathic Principle of Pedagogical Language. I: *Teaching and
Teacher Education* 18 (215-224). Pergamon.

Wenzel, G. (1991): *Animal Rights—Human Rights. Ecology, Economy, and Ideology in the
Canadian Arctic*. London: Belhaven Press.



Modersmåls rolle for uddannelse

Ved/ Elina Maslo, elina.maslo@gmail.com, ph.d., forsker, oplægsholder, underviser i STUDIO–Exciting Language Learning (elinamaslo.com), ekstern lektor ved Københavns Universitet, Underviser på Københavns Professionshøjskole, Medlem af NO!SE – Network Of Independent Scholars (in) Education.

Indledning

I diskussioner om forskelle på skolepræstationer mellem flersprogede og etsprogede elever har man ofte søgt efter forklaringer i flersprogede familiers etnicitet og kultur. Dansk forsker i tosprogethed, flersprogethed og sprogpædagogik, professor i parralelsprogethed Anne Holmen illustrerer i sin artikel om pædagogisk praksis for tosprogede elever sådanne diskussioner ved hjælp af følgende tre spørgsmål: *”Stiller tosprogede elevers sproglige og kulturelle baggrund dem systematisk dårligere i forhold til skolens krav, eller ligger skoler med mange tosprogede elever i socioøkonomisk svage boligområder, hvor alle elever risikerer et ringe uddannelsesudbytte? Eller har folkeskolen – på trods af en målsætning om lige adgang til skolesucces – endnu ikke udviklet en pædagogisk praksis, der kan sikre lighed for børn med etnisk minoritetsbaggrund?”* (Holmen, 2006, s. 208). Det sidste, konkluderer Anne Holmen. I denne artikel vil jeg ligeledes beskæftige mig med det tredje spørgsmål – spørgsmålet om en pædagogisk og sprogpædagogisk praksis, der har potentiale for at skabe chancelighed i uddannelsessystemet for alle elever og unge. Og især de bagvedliggende syn på sprog, læring og sprogpædagogik.

Jeg vil i min artikel tage udgangspunkt i, at chancelighed i uddannelsessystemet kan opnås, når alle elever og unge har mulighed for at bruge hele deres sproglige og kulturelle repertoire i deres uddannelse. De sidste 40 års undersøgelser viser imidlertid, at den slags chancelighed ikke findes, når vi taler om børn og unge, som lærer igennem mere end et sprog (se fx Horst, 2006, 2017; Holmen, 2006, 2011; Kristjánsdóttir, 2006, 2018; Cummins, 2000, 2017; Collier & Thomas, 2004, 2009). Disse undersøgelser dokumenterer diskussioner om modersmålets rolle for uddannelsen - og hermed modersmålenes plads i undervisningen i Danmark, i Europa og i resten af verden.

Det største problem for to- og flersprogede børn, unge og voksne i uddannelsessystemet er det faktum, at de ofte bliver opfattet som sproglige nybegyndere, når de lærer deres andetsprog. Det gælder småbørn, der starter i daginstitutionen, det gælder børn som begynder i skole, det gælder unge mennesker som begynder på en uddannelse, det gælder voksne som starter på en danskuddannelse. Men det er de ikke. Hverken børn, unge eller voksne. Alle disse målgrupper – på forskellig vis – træder ind i andetsproglæring med en bagage af sproglige og kulturelle erfaringer, omverdensforståelse og livsverden, som skal og må komme i spil i deres uddannelse, hvis uddannelsesprojektet skal lykkes. Der skal bygges bro mellem de erfaringer menneskerne besidder, og det nye der skal læres i forskellige uddannelsessammenhænge.

Denne artikel har til formål at give en sprog- og læringsteoretisk begrundelse for, hvorfor børn, unge og voksne ikke må anses som sproglige begyndere, og ikke mindst – hvorfor det er så vigtigt at inddrage modersmål som ressource for læring.

En økologisk forståelse af sprog og læring

Den moderne sproglæringsforskning (se fx Kramsch, 2004; Van Lier, 2004) anbefaler at se på menneske, sprog og læring på samme måde som vi ser på den biologiske verden – som et indbyrdes forhold mellem organismerne og deres omgivelser, hvor sprog, sprogbruger, andre sprogbrugere, deres sociokulturelle omgivelser skal ses forbundet med hinanden og spiller sammen i et komplekst dynamisk system. Ved at overføre begrebet økologi til sproglæring, anlægges man derved fokus på sproglærende som sprogbrugere i naturlige omgivelser, hvor deres aktive engagement i semiotiske – ikke kun lingvistiske – og interaktionelle aktiviteter skaber mulighedsbetingelser (*affordances*) for sproglæring.

I et økologisk perspektiv er sproget ikke et statisk, abstrakt og afgrænset system, og heller ikke kun et produkt af menneskelige handlinger. Sproget skal snarere ses som meningsskabende proces, som udspiller sig mellem individer, som interagerer i en bestemt historisk og kulturel kontekst. Det er en proces hvor vi skaber – sammen og alene – meninger, hvor vi deler informationer og hvor vi udveksler meninger. Sproget er derved en uadskillelig del af hvad vi forstår som læring, og omvendt.

Læring i en økologisk forståelse er en yderst kompleks multidimensionel proces, som udspiller sig forskelligt for forskellige mennesker og indeholder en række subjektive parametre som verdensopfattelser, emotioner, holdninger og værdier. Denne proces finder sted i samspillet mellem mennesker og deres omgivelser og på baggrund af deres erfaringer.

Derfor, når vi taler om sproglæring med udgangspunkt i økologisk forståelse, er vores verdensopfattelse det helt centrale element. Sprog skabes, når mennesket møder sin omverden og begynder at reflektere over denne verden og selve mødet med omverdenen og dens aktører. Sprog skabes hermed imellem mennesket og omverdenen, når mennesket aktivt engagerer sig i interaktioner med denne omverden. Disse muligheder for handling, og senere for sprogbrug og sproglæring, bliver i den økologiske teori om sprog og læring betegnet som *affordances*.

Om noget bliver til *affordance*, afhænger af hvad individet gør, hvad individet har brug for, og hvad dette noget skal bruges til (van Lier, 2004). Det læringsteoretiske spørgsmål handler hermed om, hvordan der opstår rum, hvor det giver mening for individet at engagere sig aktivt med *affordances*. Situationerne vil være forskellige for forskellige mennesker, afhængig af deres erfaringer, behov, mål osv. Situationen kan tilbyde barnet mulighed for sprogbrug og sproglæring, men udløser ikke i sig selv læring. Først når barnet aktivt engagerer sig i sine omgivelser, kan barnet opdage disse muligheder, indgå i samspil med disse og sætte gang i en proces som kan blive til læring. Begrebet *affordance* illustrerer, at perception – eller verdensopfattelse – er en aktiv proces.

En flersproget forståelse af sprog

For to- og flersprogede børn gælder det, at en del af deres omverdensforståelse er foregået på et andet sprog end det der bruges i institutionen. Men barnet stopper ikke med at erkende sin omverden, når han eller hun begynder i daginstitutionen. Barnet stopper heller ikke med at udvikle sit modersmål. Verdensopfattelse foregår nu på to eller flere sprog, og i denne proces kan alle barnets sprog udvikles. Og omvendt, alle de sproglige, kulturelle og hverdags erfaringer kommer i spil, når barnet erkender sine omgivelser i omgivelser, hvor andet sprog tales.

Dette er den flersprogede – eller dialogiske – forståelse af sprog. Sproget er som udgangspunkt dialogisk og foranderlig, hvilket gør det svært at inddele sprogene efter de nationaliteter som de hører til. Vi bruger sprog forskelligt i forskellige situationer og kontekster, og dette sprogbrug forandrer sig over tid. Vi trækker forskelligt på de forskellige sproglige ressourcer, som vi besidder - til forskellige formål. Derfor anbefaler en række forskere, at vi som udgangspunkt ser på menneskerne som flersprogede, og på sprog som sprogligt repertoire, og ikke isolerede nationale

sprog (fx dansk, engelsk, fransk) (Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011). Sprog skal bruges i flertalsformen og betegne alle de sproglige ressourcer – lingvistiske som semiotiske – som et menneske besidder.

Ifølge forskere fra Jyväskylä Universitet, har andet- og fremmedsprogspædagogikken længe taget udgangspunkt i en monolingval (etsproget) forståelse af sprog. De anbefaler – tværtimod – at tage ”*multilinguality*” som udgangspunkt for alle diskussioner inden for sprog og læring. For når man forstår sproglæring som ”*a process in which different semiotic – heteroglossic and multimodal – resources are appropriated*” (Dufva m.fl., 2011, 110), så åbner man for muligheden for at inddrage elevernes sproglige og kulturelle erfaringer og derved give dem bedre muligheder for læring. De argumenterer imod den såkaldte ”*monolingual stand*” – tanken om at man skal beherske et sprog fuldt ud - som blandt andet har medført den fejlagtige opfattelse, at det at være udsat for to eller flere sprog i hverdagen kan være farligt for barnets sproglige udvikling. Måden at se på sprogene – første, andet eller andre sprog – som lukkede systemer af abstrakte koder har medført en række misforståelser, som flersprogede børn og deres forældre i dag lider under.

Vi tilegner os viden igennem sprog

Hvad sker der når nogle af barnets erfaringer, oplevelser, følelser osv. er bundet op på et andet sprog end det der bliver talt i institutionen? Hvad sker der når barnet ikke selv kan forbinde de oplevelser, der er sprogliggjort på hjemmesproget, og de erfaringer barnet gør sig i institutionen. Anne Holmen har i mange år argumenteret for additiv pædagogik for de børn og unge, som bruger flere sprog i deres hverdag. Hun beskriver de sproglige erfaringer, som barnet har gjort sig på andre sprog, som kroge, som den nye - andetsproglige – viden kan blive hængt op på. ”*Fjerner vi krogene, har vi et problem*”, skriver Anne Holmen når hun fremhæver vigtigheden af brug af modersmålet i undervisningen (Holmen, 2006). ”*Ny viden hænges på det, som vi ved i forvejen, og her er sprog en vigtig ressource. Man tilegner sig bandt andet sin omverdensforståelse ved hjælp af sprog og binder således erfaringer, indsigt og læring sammen med sproget som redskab. Derfor er forudsætningerne for læring bundet til modersmål for tosprogede børn. Forhåndsviden udgør så at sige de knager, som man hænger ny viden op på. Fjerner vi knagerne, har vi et problem*” (Holmen, 2006, 14).

Når vi ser på sprog som en proces af meningsdannelse, kan vi ikke udelukke den logiske konsekvens, at meningsdannelsen – og tænkning generelt – foregår på de sprog som en person har til rådighed. Som det fremgik af afsnittet om sprog som et flersproget fænomen, er der ikke tale om isolerede nationale sprog, som er afgrænset i vores hjerne. Der er tale om et samlet sprogligt repertoire som vi trækker forskelligt på i forskellige situationer, hvor vi bruger sproget.

Sproglæring som aktive engagement i meningsfulde aktiviteter

Længe har vi forsøgt at definere de kræfter, som er i spil, når vi lærer sprog. Vi har ledt efter svar i selve individet og i den kommunikation der opstår mellem mennesker. Vi har ledt efter svar ved at beskæftige os med identitetsmæssige spørgsmål, samt kigget på den forestillede selv som drivkræfter for sproglæring. For van Lier (2004) er det at få lov aktivt at engagere sig i meningsfulde aktiviteter i sig selv ER drivkræften for sproglæring. Han har udpeget tre delelementer af det aktive engagement i sproglæring (sproglig opmærksomhed, autonomi og autenticitet) og argumentet for, at samspil mellem disse tre begreber er det der driver vores sproglæring frem. De tre begreber bidrager til at barnet får lyst, mod på og den nødvendige energi til at engagere sig med de *affordances* som findes i hans eller hendes omgivelser.

Begrebet *affordance* er et yderst komplekst begreb. Først og fremmest fordi det ikke er statisk. *Affordance* er en samspilsproces mellem personer, deres handlinger og den omgivende verden i tid og rum, en kompleks og foranderlig proces, som forløber forskelligt hos forskellige mennesker. Det er en proces, der opstår på baggrund af flere andre processer, som udefrakommende ikke har indblik i, som for eksempel erfaringer, sindstilstand, behov, interesser og subjektive mål. Begrebet *affordance* er vigtigt, fordi det har potentiale for at forklare sprogets og sproglæringens kompleksitet. Vi er for eksempel vant til at tænke på sprog som produkt, eller sprog som betegnelse for et objekt, eller sprog som isolerede størrelser, som dansk, tysk og engelsk. Begrebet *affordance* inviterer os til at forlade denne forsimplede forståelse af sprog og i stedet se på sprog, som findes *mellem* mennesker, *mellem* mennesker og objekter, *mellem* mennesker og omgivelserne. Sprog er det, vi tænker med, det vi forstår verden med. At finde og bruge *affordances* er et skridt videre til handling, som potentielt kan føre til læring. At opdage og engagere sig med *affordances* er det første skridt til meningsdannelse.

Sproglæring er hermed ikke en enkel entydig færdighed, men derimod en kompleks sammensætning af kompetencer, der er under stadig forandring livet igennem, og som involverer både færdigheder, viden og refleksion.

Sprogpædagogik til multidimensionelt flersproget curriculum

Forskningen peger på, at der skal ændringer til i sprogsyn og læringssyn, samt en målrettet sprogpædagogisk indsats til, hvis eleverne skal løftes både sprogligt og fagligt, fordi viden om verden erkendes gennem sprog og kommunikation. Når vi antager, at mennesker lærer sprog – og lærer generelt – når de aktivt engagerer sig i meningsfulde aktiviteter, kan vi ikke benægte, at denne proces sker på baggrund af de sproglige og kulturelle erfaringer, som menneskerne besidder. Sprogpædagogikkens og sprogdidaktikkens primære opgave bliver hermed at etablere rum for meningsfuld sprogbrug og sproglæring med mulighed for at inddrage børn, unge og voksnes sproglige og kulturelle ressourcer, deres livsverden og aktuelle behov. Dette kan kun ske i en ligeværdig meningsfyldt dialog.

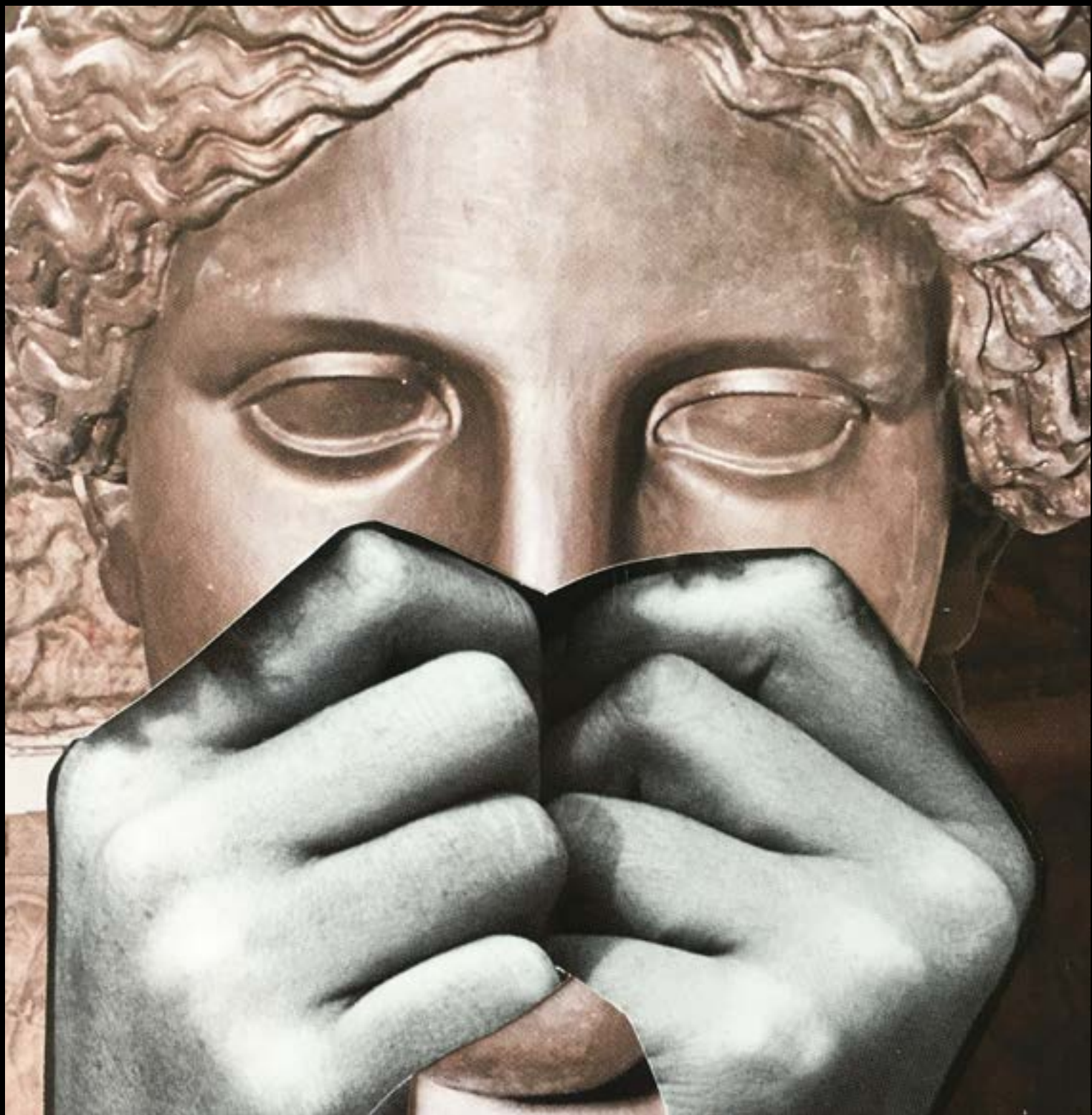
Den moderne forskning inviterer lærere og pædagoger til at se på sprog, læring og sprogpædagogik som komplekse og sammenhængende begreber med relevans for alle niveauer i uddannelsessystemet fra vuggestue til voksenuddannelse. Denne forståelse kalder på et curriculum – indhold i undervisningen – som ikke kun bevæger sig lineært inden for de sproglige eller faglige domæner, men indtænker sproglæring på flere niveauer. Der er tale om et multidimensionelt curriculum, hvor fokus ikke er kun på de sproglige færdigheder, men også på de mere generelle kompetencer som at lære sprog og på inddragelse af de sproglige og kulturelle ressourcer som en person besidder.

Litteratur

Dufva, H., M. Suni, M. Aro and O.-P. Salo (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. In: Apples – Journal of Applied Language Studies, Vol. 5, 1, pp. 109-124.

Collier, V. P. & W. P. Thomas (2009). Educating English Learners for a Transformed World. Dual Language Education of New Mexico. Albuquerque, NM: Fuente Press.

- Collier, Virginia P. & Thomas, Wayne P. (2004). The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. NABE Journal of Research and Practice, s. 1-20.
- Cummins, Jim (2000). Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in Crossfire. Multilingual Matters LTD.
- Cummins, Jim (2017). Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid. Natur & Kultur.
- Holmen Holmen Anne (2006). Pædagogisk praksis. I: Karrebæk, Martha Sif (red.) *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzel, s. 204 - 231.
- Holmen, Anne (2011). At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog. I: Sprogforum nr. 51 "Første-, andet- og tredje sprog". Aarhus Universitetsforlag, s. 47-55.
- Horst, Christian (2006). Undervisning af tosprogede elever. Resultater fra Virginia P. Collier og Wayne P. Thomas' længdeundersøgelser af tosprogede elever i USA. I: Horst, Christian (red.). Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource? Kroghs forlag.
- Horst, Christian (2017). På ulige fod – etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel. Aarhus Universitetsforlag.
- Kramsch, Claire (2004). "How can we tell the dancer from the dance?" I: Kramsch, Claire (red.). Language Acquisition and Language Socialization. Continuum, s. 1-30.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra (2006). Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum. Ph.d. afhandling. Kbh: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra (2018). Uddannelsespolitik i nationalismens tegn. Aarhus Universitetsforlag.
- Maslo, Elina (2015). Subjektive mål som drivkraft for sprog og læring. I: Sprogforum "Læringsrum", Aarhus Universitetsforlag, s. 64-72.
- Maslo, Elina (2017). "Jeg er tingfinder" – børnenes aktive engagement i meningsfulde aktiviteter og deres muligheder for sprog og læring i udeskolen. I: Unge pædagoger, nr. 4, s. 3846
- Van Lier, L. (2004). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: Kramsch, C. (Eds.) Language Acquisition and Socialisation, pp. 140-164.



At se eller ikke at se – venskabskanaler i et mikro- og makroperspektiv

Tine Basse Fisker

Dette kapitel ser på, hvordan vi kan forstå børns måder at "gøre venskaber" på – især når vi ikke umiddelbart genkender disse måder. Kan det mon forholde sig sådan, at børn indimellem (men ikke altid) udlever og kropsliggør deres venskaber på måder, som vi voksne ikke umiddelbart får øje på? I refleksionerne over dette anvendes begreberne mikro- og makroperspektiv som en analytisk optik, og disse begreber hjælper med at folde tanken om forskellige "venskabskanaler" ud.

I børnehuset Kildebakken er pædagogerne Hanne, Simon og Lena i gang med at undersøge, om det giver mening for dem at arbejde med et sociogram for at få indblik i børnenes relationer med hinanden. Hanne og Simon mener, det er spild af tid, men Lena og deres leder, Inge, synes, de skal prøve. Derfor sidder de nu omkring mødebordet, som står på kontoret, og forsøger at få et overblik over 16 udprintede ark papir, alle med cirkler og børnefotos på. De snakker om, hvem der er venner med hvem, hvor gode venner de er, og hvad børnene selv sagde, da de skulle fortælle de voksne om, hvem der er deres bedste venner. Lena og Simon snakker om Andreas. De har et stykke tid været bekymrede for ham. De synes, han tuller lidt for meget rundt i børnehaven uden at knytte sig til nogen. Men Andreas har selv fortalt, at han er gode venner med Mathilde, Tobias og Janus. Det undrer de sig over og finder de tre andre børns sociogrammer frem. Her ser de, at Tobias også har angivet Andreas som en god ven, og at Mathilde og Janus også har Andreas med i deres sociogram. Ikke i inderste cirkel, hvor



de allerbedste venner befinder sig, men han er dog med i næste led i cirklen. De tre børn har også mange andre gode venner. Lena, Hanne og Simon undrer sig, for de synes ikke, de har set børnene lave noget specielt sammen. De bliver enige om fremover at have større opmærksomhed på Andreas og de andre børn for at se, om de kan understøtte deres samvær lidt mere.

I dette kapitel vil jeg undersøge og diskutere fænomenet "at få øje på" børns venskaber. Ofte er vi voksne gode til at få øje på børns venskaber og relationer, men i nogle tilfælde undslipper de vores blik. Vi ser dem ikke eller mærker dem ikke. Nogle børn, og deres relationer, går så at sige under vores radar, og jeg er nysgerrig på, hvordan det kan være, at dygtige pædagoger har blinde pletter, når det kommer til børnenes relationer og følelse af venskab og forbindelse med andre børn. Hvordan kan nogle børns venskaber være så iøjnefaldende og andre nærmest usynlige? Derfor vil jeg bruge dette kapitel på at reflektere og undre mig over, hvad der kan være forklaringerne på det, og jeg vil undersøge, hvordan makro- og mikroperspektiver kan hjælpe os til at få øje på forskellige elementer i børns hverdag. Sidst i kapitlet vil jeg vende tilbage til den indledende fortælling og vove at give nogle bud på, hvad vi kan gøre for at få øje på det næsten usynlige. Hvis vi altså vil.

Makro- og mikroperspektiv

Når man undersøger børns venskaber og relationer, kan man naturligvis, som beskrevet i denne bogs indledning, gå flere forskellige veje. Sociologen Urie Bronfenbrenner har om nogen inspireret til at udvide forståelsen af børns udvikling med sin økologiske udviklingsmodel (Bronfenbrenner, 1979, 2013), som med sin systemiske forståelse af børns udvikling har rettet fokus mod mikro-, meso- og makroniveauerne i børnenes omgivelser. Jeg har her ladet mig inspirere af Bronfenbrenners begreber, som jeg tillader mig at genfortolke og forsimple for overskuelighedens skyld i dette kapitel.

Der er nemlig særligt to perspektiver på børns relationer, som jeg gerne vil rette fokus imod, fordi de begge er nødvendige, når vi vil forsøge at begribe børns komplekse hverdagsliv. Jeg kalder dem her henholdsvis et mikro- og et makroperspektiv.

Der er ikke tale om modsatrettede perspektiver – selvom de indimellem i noget af den pædagogisk-psykologiske litteratur bliver fremstillet som sådan – men snarere om glidende placeringer på en skala. I den ene ende af skalaen finder vi makroperspektivet, og i den anden ende finder vi mikroperspektivet, og pointen er, at man kan vælge sit perspektiv eller sin optik, om man vil. Man kan tage enten makrobrillerne eller mikrobrillerne på – eller begge dele.

Makroperspektivet

I makroperspektivet finder vi en socialpsykologisk interesse i børns relationer og venskaber. Man er her optaget af at se på mønstre i børnegrupper og interaktioner, og nogle forskere læner sig op ad en socialkonstruktionistisk forståelsesramme, hvor man retter fokus mod dynamikker og processer MELLEM børnene i forhold til de konkrete sammenhænge, de er i. Det ser man eksempelvis i den nyeste mobbeforskning, hvor man ikke taler om mobbere og ofre som individer med særlige individualiserede kendetegn, men derimod om mobning som et gruppodynamisk fænomen, der potentielt kan ramme alle (Søndergaard, 2009; Rabøl Hansen, 2016). Her taler man om kulturelle mønstre og om, at de kollektive handlinger, der forekommer i grupper, er præget af social eksklusionsangst og høj grad af eksklusion af (tilfældige) børn. Dette er et samfundsorienteret perspektiv, hvor det også er relevant at diskutere, hvilke kulturelle, politiske, historiske og sociologiske faktorer der gør sig gældende, i forhold til hvordan børns fællesskaber og venskaber ser ud i dag.

Når vi benytter dette perspektiv, kan vi få øje på trends, diskurser og samfundsmæssige organiseringer, som får betydning for, hvordan børn får mulighed for at "gøre venskaber". Under forskellige historiske, kulturelle og samfundsmæssige betingelser vil børn have forskellige muligheder for at danne venskaber. I nogle kulturer er venskaber på tværs af køn (især for store børn) vanskelige, i andre kulturer er venskaber på tværs af sociale positioner og tilhørsforhold vanskelige. Det er oplagt at nævne, at det, der historisk set er helt særligt for børn og unge i dag i forhold til tidligere, er den digitale virkelighed, som på mange måder ændrer betingelser og muligheder for venskaber og relationer (Mehlsen, 2016). På godt og ondt er begrebet "venskab" blevet en flydende betegnelse i en tidsalder, hvor man kan have 500 venner på Facebook og Snapchat, men måske ingen i den fysiske verden. Dette er naturligvis ikke relevant for de små børn, men det er en tanke værd, at



ordet venskab kan være i færd med at ændre betydning, og at det jo i så fald også ændrer den måde, små børn anvender og forstår ordet på.

Med det blik, der tager udgangspunkt i makroperspektivet, kan vi få øje på, at diskurser og samfundsmæssige (historiske og kulturelle) betingelser sætter rammerne for selv små børns vennskaber. Vi kan få øje på, at eksempelvis diskurser om og forståelser af kategoriseringer, som fx det at være et vildt barn, et stille barn, dreng eller pige, har en betydning for, hvem man kan være venner med, og vi kan få øje på, at diskurser og forståelser ikke blot manifesterer sig i sprog, men helt ned i materialiteterne i børnehaven. Det ser vi et eksempel på i denne situation, som jeg observerede i en børnehave.

På besøg i børnehaven Mariehønen sidder jeg sammen med børnene og en af de voksne ved tegnebordet og tegner. Man har i huset her en tradition for, at børn mere tegner efter skabeloner end efter fri fantasi. Det er på en eller anden måde blevet den måde, man "gør tegning" på i Mariehønen. Skabelonerne er placeret i mapper, som børnene kan bede en voksen om at tage ned fra hylden, når de gerne vil tegne. Der er to mapper – en drengemappe og en pigemappe. Så når Silas vil tegne, tages mappen med drengeskabeloner frem, og når Emma vil tegne, må pigemappen på bordet. I drengemappen er der skabeloner af biler, traktorer, løver, Spiderman, Batman, drager og riddere. I pigemappen finder man skabeloner af ponyer, hundehvalpe, kattekillinger, huse, Rødhætte, Askepot, Anna og Elsa fra Frost, Snehvide og andre prinsesser.

Betydningen af dette på venskabsniveau bliver, at man nok kan tegne ved siden af hinanden, selvom man er dreng og pige, men at spejlingen, som børnene laver i hinanden, på et meget tidligt tidspunkt i deres liv bliver kønsdefineret. Silas og Emma kan nok være venner, men deres (kønsspecifikke) forskellighed bliver synliggjort rent fysisk allerede den første dag i børnehaven, når de sætter sig ved tegnebordet, og de får tilbudt to forskellige mapper at vælge skabeloner ud fra. Fortællingen her viser altså, hvordan køns kategorier kan udspilles i dagligdagen, men det kunne også have været andre kategorier: etniske, diagnostiske, temperamentsmæssige eller sociale kategoriseringer fx.

I dette eksempel viser det sig tydeligt, at perspektiverne mikro og makro ikke er modsætninger, for vi ser her, hvordan et fænomen, som vi kan betragte ud fra et makroperspektiv som en manifestering af historiske, kulturelle og samfundsmæssigt forankrede kønnede identitetskonstruktioner, får direkte betydning for det enkelte barn, når det spejler sig i det. Barnets opfattelse af såvel sig selv som vennen bliver farvet af alle de sociale konstellationer, de indgår i, og her altså af en helt bestemt samfundsmæssig norm om pigetegninger og drengetegninger, som bliver vigtige og logiske diskursive markører for, hvad man kan tegne som henholdsvis dreng eller pige.

Mikroperspektivet

I mikroperspektivet er man i modsætning til makroperspektivet optaget af det enkelte individ, og i bestræbelsen på at få øje på børns venskaber og relationer vil man her typisk tage et individualpsykologisk afsæt. Med dette afsæt kan man rette opmærksomheden mod psykologiske aspekter som venskabets betydning for den emotionelle eller kognitive udvikling hos det enkelte barn. Mange studier af børns venskaber tager således et funktionalistisk udgangspunkt og studerer børns venskaber med det formål at undersøge, hvilken betydning og funktion venskaber blandt børn har for deres individuelle udvikling. Interessen er her at undersøge, hvordan venskaber bidrager – på både positiv og negativ vis – til at forme børns emotionelle og kognitive udvikling og læring. Denne forskning har bidraget til vores forståelse af, hvor vigtige selv små børns venskaber er. Alligevel understreger den amerikanske sociolog Corsaro (2003), som har arbejdet intensivt med at undersøge og beskrive børns venskaber, at udviklingspsykologer ofte undervurderer betydningen og værdien af børns venskaber, fordi de fokuserer på, hvad det enkelte barn får ud af venskabet.

Medmindre man har en strengt essentialistisk forståelse af udvikling, vil de fleste dog nok være enige i, at venskaber, kammerater og deltagelse (eller ikke-deltagelse) i fællesskaber og måden, der deltages på, har en betydning for den enkeltes udvikling og bidrager til at forme den enkeltes karaktertræk og personlighed i forskellig grad. Men Corsaro påpeger, at børns venskaber skal undersøges på børnenes præmisser, fordi børn har deres helt egen børnekultur og dermed deres eget venskabsbegreb, som adskiller sig fra de voksne. Når vi vil forsøge at forstå børns venskaber, gør vi derfor klogt i både at anvende mikro- og makroperspektivet, fordi vi derved får et mere nuanceret billede af børnene og måske bliver i stand til at se



MED børnene. Når vi undersøger børns venskaber ud fra et mikroperspektiv, går vi helt tæt på børnenes egne oplevelser. Det kan være ved at spørge børnene eller ved at observere dem med fokus på detaljer i interaktioner og reaktioner børnene imellem. Man kan bevæge sig på forskellig detaljeringsniveau, lige fra en meget detaljeret undersøgelse af fx turtagning (se fx Fisker, 2010), ordvalg, henvendelser med mere til en mere overordnet undersøgelse af, hvordan børn oplever fx samtaler med voksne (fx Fisker og Lagermann, 2017) eller venskaber med andre børn. Uanset detaljeringsgraden er man med mikroperspektivet nysgerrig på det enkelte barns oplevelser, reaktioner og interaktioner.

Med dette perspektiv får vi altså viden på individniveau, og i resten af kapitlet vil jeg veksle mellem mikro- og makroperspektivet i mine refleksioner over, hvorfor der er nogle typer af venskaber, det er vanskeligere at få øje på end andre.

Venskabskanaler

Tre store drenge, Leo, Gustav og Malthe, sidder omkring et bord i specialbørnehaven Koglen og leger med Lego. Jeg er på besøg i børnehaven og bruger tiden, mens drengene leger omkring bordet, på at snakke med Lotte, som er pædagog på stuen. Mit videokamera optager drengenes leg, fordi jeg er i gang med et projekt, der skal undersøge interaktioner og relationer blandt børn med autisme. Når man vil nærstudere interaktioner, kan det være vanskeligt at gøre det ”her og nu”, så jeg glæder mig til at gennemse optagelserne senere, så jeg i detaljer kan studere, hvad det er, børnene gør, når de er sammen. Lotte fortæller mig, at jeg ikke skal forvente mig ret meget, fordi disse drenge, som alle har en eller anden variant af autismespektrumforstyrrelse, ikke kan indgå i relationer. Hun fortæller mig, at de ikke er i stand til at have venskaber. Da jeg kommer hjem og ser optagelserne igennem, forstår jeg til at begynde med ikke helt, hvad det er, jeg ser. Jeg ser optagelserne igennem mange gange, og jeg kan ikke få det, jeg ser, til at passe med det, Lotte har fortalt mig om drengene. I optagelserne leger drengene med Lego. Især Leo virker lidt fraværende, som om han dagdrømmer lidt i sin egen verden. Gustav og Malthe udveksler bemærkninger og viser hinanden deres Lego. Leo synger imens. Han synger ”Otto er et næsehorn” og ”Who let the dogs out”. Leo kikker forventningsfuld på



Gustav, når han har sunget et vers. Indimellem lykkes det ham at få Gustav inddraget i sangen, og han synger ”ja, ja, ja” og ”nej, nej, nej” på de relevante steder, imens Leo lyser op i et stort smil. Hele hans ansigt udstråler glæde og iver, når Gustav deltager i hans sang. Hvis Gustav ikke svarer på sangens invitation, synger Leo selv det næste vers. Det slår mig, at dette sangvalg på ingen måde er tilfældigt. Begge sange er ”call-response”-sange og er altså sange, man synger i fællesskab. Leo kunne have valgt alle mulige andre sange, men det er netop disse fællesskabende sange, han vælger. Leos og Gustavs interaktion er interessant, fordi den indeholder både afvisninger, drillerier, tilnærmelser, masser af invitationer og perfekt timet turtagning. Det er ikke til at sige ud fra disse optagelser, om de opfatter sig selv som venner, men der er masser af (både positiv og negativ) social interaktion. Og jeg undrer mig over, at Lotte, som jeg kender som en dygtig pædagog, ikke har fået øje på det. Hun har naturligvis ikke set optagelserne, som jeg ser, men hun er dog sammen med børnene hver dag. Det gør mig meget nysgerrig på, hvordan og hvorfor vi voksne kan have blikke, som kun får øje på noget bestemt, mens andet forbliver uden for vores synsfelt (Fisker, 2010).

Der kan naturligvis være mange forklaringer på de blinde pletter, vi voksne kan have. Nogle af dem handler om os selv og vores eget perspektiv, andre om de faglige briller, vi har på, der sommetider skaber vores (diskursive) forforståelser. I netop dette tilfælde kan de faglige makrobriller, som Lotte havde på, og som udsprang af en klassisk specialpædagogisk tilgang til arbejdet, have farvet hendes blik, fordi hun på den baggrund havde en antagelse om, at børn med disse typer af diagnoser ikke kunne danne relationer. Pædagogik er ikke en objektiv viden-skab, og som sådan er det faglige perspektiv altid et resultat af en samfundsmæssig diskursiv konstruktion, som angiver normerne for, hvordan noget gøres i den bestemte faglige sammenhæng, og derfor også, hvordan situationer, relationer og individers handlinger forstås.

Således er det specialpædagogiske arbejde også farvet af den samfundsmæssige, kulturelle og historiske praksis, det udspringer af. Det samme er den måde, vi forstår interaktioner og relationer på. Da vi jo altid er farvede af vores præeksisterende kulturelle forståelser, har vi også alle nogle helt bestemte måder at forstå venskaber blandt børn på. Vi forventer, at de kommer til udtryk på bestemte måder, og vi



genkender dem, når de optræder i den form. Et fint eksempel på dette er fortællingen i Ditte Dalum Christoffersens kapitel i denne bog (Christoffersen, 2017). Her beskriver hun, hvordan hun i interviewet med en lille gruppe drenge hører dem beskrive deres venskab med ord. Imens udspiller venskabet sig ganske korporligt i en helt anden form i løbet af interviewet. Det er, som om der er to kanaler: den verbale kanal, der skal kunne genkendes af den voksne, og den nonverbale kanal. Måske er det på samme måde med Lottes blik på drengene omkring Lego-bordet? Måske forventer hun at se relationer og interaktion udspille sig på en helt bestemt måde, ad nogle bestemte kanaler? Og de kanaler, som i hvert fald Leo benytter sig af, er ikke umiddelbart synlige (eller hørlige) for hende. De kanaler får vi derimod øje på, når vi anvender mikroperspektivet. Med det kan vi indfange, at Leo ser ud til at befinde sig på den kanal, hvor rytmen i sangen, invitationen til Gustav om at synge med, timingen af turtagningen, det forventningsfulde blik, når han har afsluttet verset "For Otte er et næsehorn" er det, der kommunikerer venskab. Det er denne kanal, hele interaktionen og relationen til Gustav udspiller sig på. Gustav på sin side genkender kanalen og synger med, når det passer ham. Men Lotte ser det ikke.

I forlængelse af disse observationer har det slået mig, at det samme måske gør sig gældende i helt almindelige dagtilbud også – nogle børns venskaber foregår på andre "kanaler" end dem, de voksne genkender.

At se MED børn

For et par år siden var jeg involveret i et større projekt om videreudvikling af den pædagogiske praksis i en kommune. Her valgte personalet i institutionerne selv, at de ville arbejde med analyser af børnenes sociale relationer. I mange år havde de fleste arbejdet på den måde, som man gør i mange institutioner: Børnene finder selv sammen i venskabskonstellationer, og de voksne sætter nogle gange børn sammen i grupper ud fra en iagttagelse af børnene og en voksenvurdering af, hvem der kunne have glæde af at "få øje på hinanden". Dette er en glimrende måde at se børnene på. Men personalet i disse institutioner ønskede at gå skridtet videre og ville gerne øve sig i at se MED børnene. Der er en afgørende forskel i perspektiv, når man ser PÅ børn frem for at se MED børn, og denne forskel blive ofte tydeligst, når vi har med børn at gøre, som er i vanskeligheder, som ikke helt trives eller/og er marginaliserede i fællesskaberne.



Når vi ser på børn, ser vi dem fra vores voksenperspektiv, og vi får måske øje på løsninger og handlemuligheder, som vi voksne tænker ville være gode. Når vi ser MED børn, stiller vi os solidarisk med dem, gør os umage for at se verden fra deres synsvinkel og opdager, hvad der optager dem, hvad de drømmer om, ønsker og håber på. Vi får øje på deres intentioner og rettetheder. Dette blev tydeligt i en børnehave, jeg besøgte, hvor Asbjørn gik.

Asbjørn var en livlig dreng på fire et halvt år. Han var livlig på den måde, at nogle (voksne) syntes, han var svær at styre, ikke hørte efter og let ”kørte op”. Nogle af de andre børn holdt sig lidt på afstand af Asbjørn, for der foregik altid vilde lege omkring ham. Men andre børn, dem, som Asbjørn fortalte mig var hans venner, syntes han var sjov at lege med, fordi han altid fandt på nye ting i legen. Asbjørn talte i det hele taget ofte om sine venner, når jeg snakkede med ham. De voksne fortalte om Asbjørn, at han ”kørte op”, når han blev for ivrig i legen, og at han ikke kunne finde ud af at stoppe, når det blev for meget for de andre. Derfor gav de ofte Asbjørn en pause fra fællesskabet, så han kunne ”falde ned” igen. Asbjørn kunne godt lide at være på tur med gruppen og var særligt glad, når de tog ud til en naturlegeplads i skoven. Her kunne jeg observere, hvordan han med stor kraft og ihærdighed klatrede, kæmpede, boksede og råbte sammen med de andre børn, indtil pædagogen Thomas kom hen og spurgte, om han ikke lige ville med ham ud og holde en lille pause. Det var tydeligt, at det var Asbjørn ikke meget for, men gik dog med Thomas. Da de kom tilbage, løb Asbjørn straks hen i flokken af drenge, der klatrede på nogle væltede træstammer, mens Thomas gik hen til sine kolleger.

Når Thomas vælger at give Asbjørn en pause her, gør han det, dels fordi han tænker, at Asbjørn har brug for at falde lidt ned, før ”det går galt” og ender i en konflikt, og dels af hensyn til de andre børn, som han oplever er på hårdt arbejde sammen med Asbjørn. Men hvis Thomas havde set MED Asbjørn i stedet, havde han fået øje på, at det eneste, Asbjørn virkelig så ud til at være var optaget af, var at etablere venskaber med de andre børn – især med Sofus. Hvis Thomas havde stillet sig på samme side som Asbjørn og forsøgt at se med hans blik, havde han måske fået øje på, at det eneste, Asbjørn var rigtig optaget af, var de andre børn og af at blive ven-



ner med dem. Han havde fået øje på Asbjørns rettetheder, intentioner og håb, og han ville dermed måske have været i stand til bedre at hjælpe Asbjørn ind i legen på en god måde, at hjælpe ham med at afkode de andres signaler, at læse legen og "vildskabsniveauet".

I denne børnehave og i flere andre i kommunen besluttede personalet sig for, at de gerne ville blive bedre til at se MED børnene, og særligt ville de gerne blive endnu bedre til at få øje på børnenes relationer og venskaber. De besluttede sig derfor for at arbejde med et ganske enkelt sociogram, som består af tre cirkler. Man har i den forbindelse individuelle samtaler med børnene, og i samtalen med eksempelvis Asbjørn lægges hans billede inderst i cirklen. Så bliver han spurgt om, hvem der er hans bedste venner. Når han fortæller, at det er Sofus, Naja og Frank, lægges deres billeder i den næste cirkel. Så spørges han om, hvem han også er venner med i børnehaven, og alle de børn, han så nævner, lægges i den yderste cirkel. Herefter tager pædagogen et billede af sociogrammet, og gør så klar til det næste barn. Når alle har været igennem, printes billederne af sociogrammerne ud, og det er nu nemt at overskue og gennemskue venskabskonstellationerne i gruppen.

Det viste sig, at der i langt de fleste institutioner var overraskelser: venskabsfølelser, de ikke havde set, eller ensomme børn, som de ikke havde set. Ofte var der et barn, som pædagogerne hele tiden så omgivet af andre børn, som gav udtryk for, at han eller hun kun havde én ven. Eller som i fortællingen, der indleder dette kapitel: børn, som pædagogerne var bekymrede for, fordi de syntes han eller hun ikke havde knyttet sig særligt til venner, som alligevel angav, at de var bedste venner med op til flere børn.

Mikro- og makroblikke, der ser MED børn

Det er muligt, at det for Asbjørn var særligt vanskeligt at afkode andre børns signaler eller verbale udsagn. Det er helt sikkert, at Asbjørn havde særligt mange kræfter og elskede fysiske udfordringer. Det er sandsynligt, at han havde brug for hjælp til at lære gode adgangsstrategier til legen og at lære at genkende og afkode legens præmisser og regler. At se alt dette kræver, at man indtager mikroperspektivet, hvorfra vi får øje på den enkelte og den enkeltes vanskeligheder, udfordringer, styrker og rettetheder. Så når vi ser MED barnet, med mikrobrillerne på, kan vi få øje på alt det, børn udvikler sig af, og alt det, de har særligt brug for hjælp til. Ved at se MED barnet på individniveau bliver det altså muligt for dygtige professionelle at arbejde MED børnenes egne intentioner og rettetheder.

Hvis vi derimod indtager makroperspektivet, vil vi i højere grad få øje på de mønstre og kulturelle normer, som vi alle er en del af. Det bliver muligt at stille en række spørgsmål til den pædagogiske praksis, som nok kan være provokerende at stille og frem for alt vanskelige at stille, fordi vi alle sammen allerede er en del af en fælles forståelse og indlejret i måder at gøre tingene på. Man ville på den måde med makrobrillerne på blive nysgerrig på, hvad det handler om, når Thomas (og de andre pædagoger) ikke ser Asbjørns optagethed af venskaber og relationer, men kun ser ham som en vild og ofte forstyrrende dreng. Handler det om, at de voksne har meget travlt og ikke får øje på børnenes optagetheder? Handler det om, at børnene oplever nærhed og samhørighed på måder, som ikke er genkendelige for de voksne? Eller om, at venskaber for dem udspiller sig på en anden "kanal" end den, de voksne genkender venskaber på? Hvis vi igen kaster et blik på Ditte Dalum Christoffersens kapitel, ser vi, at børnene udspiller deres venskab på flere kanaler på én gang. Der er den verbale, hvor de med ord fortæller, hvad gode venner er, og der er den nonverbale, hvor de kropsliggør legen i bryderier og moslerier.

I Asbjørns børnehave havde jeg en lang snak med Sofus en dag på legepladsen. Han fortalte mig:

"Venner er nogle, man kan slås med. Man slås kun med sine gode venner, for man kan jo ikke bare gå hen til en fremmed dreng og begynde at slås. Man skal kende hinanden først. Så ved man også, hvem der er stærkest."

Det er tankevækkende, at Sofus måske her sætter ord på en "kanal", som Asbjørn er på (uden selv at kunne sætte ord på den). Det kan meget vel være en kanal, som mange voksne ikke genkender som en "venskabskanal", fordi vi har en kulturel forventning om, at gode venner er nogle, man er sød ved, nogle, man hjælper og støtter, og nogle som indgår i legen på forventede præmisser. Det vil sige, nogle, som bidrager konstruktivt, og gerne sprogligt, til legens udvikling, og så man ikke kommer i konflikt med de andre børn. Eller nogle, som bygger videre på hinandens indlæg på en relevant og genkendelig måde i Lego-legen, og som ikke, ligesom Leo, udspiller relationen på en sang- og turtagningskanal, der ikke handler direkte om det, som Lego-leg plejer at handle om.

Uanset hvad årsagen er, så var det tydeligt i disse institutioner, at selve arbejdet med sociogrammerne, hvor man forsøgte at se MED børnene på en anden måde, end man plejede, fik de voksne til at rette fokus mod det, som børnene var optaget af, og så snart de voksne blev opmærksomme på børnenes samhørighedsfølelser og



venskabsrelationer, var det, som om de voksede. Selve det, at de voksne nu blev opmærksomme på det, hjalp børnene med at orchestrere lege og indgå i fællesskaber. Det fik venskaberne til at blomstre på måder, som blev mere genkendelige for de voksne. I netop det arbejde smeltede mikro- og makroperspektivet sammen: De voksne blev bedre til at se MED børnene og understøtte dem i deres venskaber, og samtidig blev de voksnes forståelse af, hvordan venskaber kan se ud i børnenes verden, flyttet en smule.

Litteratur

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2009). En økologisk udviklingsmodel: kulturpsykologiske tilgange til børns udvikling. I: Gulbrandsen, L. M. & Nake, B. (red), *Opvækst og psykisk udvikling: en grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver*. København: Akademisk Forlag.
- Christoffersen, D. D. (2017). Gode venner. I: Fisker, T. B. (red), *Det store blandt de små – småbørns venskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends, right?": Inside kids' cultures*. Washington: Joseph Henry Press.
- Fisker, T. B. (2010). *Småbørn i interaktion*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Fisker, T. B. & Lagermann, L. C. (2017) *Collaborative and proactive solutions på Vejgaard Østre Skole*. E-bog.
- Mehlsen, C. (2016). *Teknologiens testpiloter*. København: Forlaget Mindspace.
- Rabøl Hansen, H. (2016). *Parentesmetoden. Tænkestrategier mod mobning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Red.), *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.



Denne artikel er en redigeret og lettere omskrevet udgave af artiklen: Hansen, H.R. (2011). "Jeg kan ikke se det" – Lærerpraksis og elevmobning. I Hansen, H.R. (2011). *Lærerliv og elevmobning*. PhD. Afhandling. København. Århus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. S 183-221.

"Jeg kan ikke se det" – Lærerblindhed og elevmobning

v/ Helle Rabøl Hansen

"Hun skal prøve alle grænser og overskride alt. Hun er inde, når man skal være ude, og ude når man skal være inde. Hun har mobilen fremme hele tiden, men hun har ikke sine skoleting med. Hun hader at gå i skole, siger hun, men hvis du spørger mig, om det er fordi, hun bliver mobbet, så kan jeg ikke se det."

Ordene er Annettes - klasselærer i 7.a. Eleven Michelle, som Annette beskriver her, klager over, at hun bliver mobbet af klassekammeraterne. Lærerteamet i 7.a mener ikke, at Michelle bliver mobbet, men at hun "*selv vælger fra*". Det er en udtalelse der indeholder et møde mellem to modsatrettede perspektiver; eleven og lærerens. Denne artikel zoomer ind på lærernes perspektiv, for at se nærmere på, hvordan der skabes forståelser af elevmobning blandt lærere. Hvorfor kan eleven Michelle for eksempel ikke genkendes som offer? Hvem kan så genkendes som offer, og hvad er elevmobning overhovedet for et fænomen set med lærerblikke? For at bidrage til svar på disse spørgsmål følger jeg tre lærerliv og lærerværelsesdiskurser på Havre Skolen. Vi vil se, hvordan modsætninger mellem succes og afmagt i arbejdet informerer tre læreres, Annette, Henning og Silles, forståelser af elevsocialitet, og hvordan det infiltrerer på håndtering af konkrete sager om skolemobning.

Til analysearbejdet henter jeg hjælp med begrebet *deltagelse* fra social praksisteori. Deltagelse, forstås her som *at tage del* i social praksis, og den praksis som er i artiklens søgelys er lærernes profession i skolen. Deltagelse er ifølge socialantropolog og læringsteoretiker Etienne Wenger såvel en personlig som en social bevægelse (Wenger 2004). Det personlige og det sociale flettes sammen når Annette splittes mellem to meget forskellige skoleklasser, der deler hendes arbejdsdage i positive og negative. Henning er en ældre lærerkollega, der sammenligner elevpotentialer i sin egen skoletid med nutidens elevpotentialer. Han mener, at dagens børn ikke opdrages til fællesskab. En tredje kollega Sille fortæller, hvordan hun overser elevmobning, fordi diagnosen Tourettes står i vejen. De tre lærere krydser veje på lærernes pausestation: lærerværelset, hvor dagens oplevelser, opgaver og ofringer udveksles, fortættes eller opløses i forskellige grupperinger indenfor lærerfællesskabet.

Fællesskaber i flere betydninger

Lærerne på Havre Skolen indgår i forskellige former for fællesskabskonstellationer i deres arbejde. De indgår i kollegagrupper på lærerværelset og i lærer-elev relation i klasseværelset. Fællesskaber er i spil for lærerne på mange forskellige måder her. Fællesskab optræder helt pragmatisk set som *en social enhed*, hvor lærerværelset er den fælles lærerlokation. Fællesskabet optræder endvidere for lærere som forventning om at de udgør et *fælles fællesskab* med eleverne, hvor interesserne forenes mod samme objekt – undervisning. Her optræder fællesskab med andre ord som et forventningsfællesskab. Når jeg med hensigt skriver fælles i to omgange, nemlig *fælles* og *fællesskab*, så er det linket til det vilkår at der er forskellige fællesskaber til stede i skolen, hvis praksisser ikke er konstant sammenfaldende. Elever i klasseværelset agerer ikke altid ud fra undervisningsfællesskabet med lærerne, men i lige så høj grad ud fra deres tilhørsforhold i elevgruppen. I klasseværelset agerer læreren heller ikke altid ud fra undervisningsfællesskabet med eleverne men også ud fra deres lærerværelses-vi. Endelig er der den grundlæggende strukturforskel, at skolen er en arbejdsplads for lærerne men et undervisningsarrangement for eleverne, som de er forpligtet til at deltage i. Der er på den vis tale om forskellige arter af fællesskaber, men ikke desto mindre eksisterer der ofte en generel forventning om at disse fællesskaber flyder sammen til ét fællesskab med samme interesser omkring undervisningen.

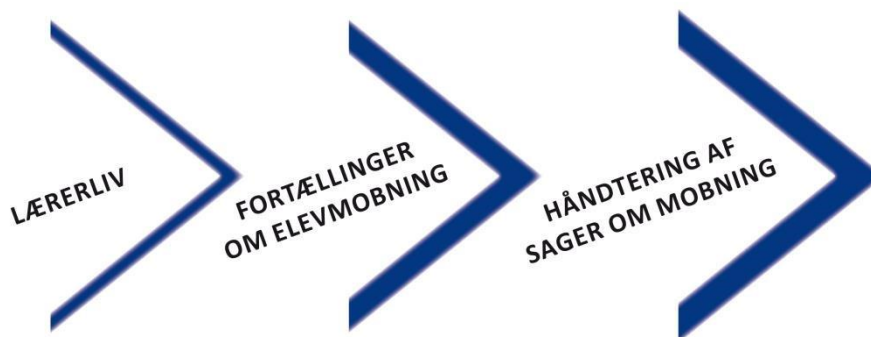
Fællesskab optræder også i artiklen som et teoretisk begreb for den organisering, deltagelse knyttes til. Her tilføjes endnu et begreb: Praksis. ”Praksisfællesskaber” er mere end *noget*, man er fælles om. Etienne Wenger og Jean Lave forklarer praksisfællesskaber som ”...et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv og for deres fællesskaber” (Lave & Wenger 2003). Praksisfællesskaber indeholder et *vi*, og det er lærer-vi der er i artiklens fokus. Med det teoretiske begreb praksisfællesskaber kan vi nu udfordre forestillingen om at fællesskaber i sig selv er gode eller dårlige. Sammenhængskraften i praksisfællesskaber kan være en styrke for nogen og en svaghed for andre (Wenger 2004). Begreberne deltagelse og praksisfællesskaber udvider analysen fra at være et arbejdsportræt af tre lærere fra en vilkårlig skole i Danmark, til at være et portræt af forståelsesmønstre om elevmobning gennem praksisfortællinger.

Ifølge teorien om praksisfællesskaber er læring forandring ved deltagelse, og teorien er derfor også kendt som en læringsteori – situeret læring (Lave og Wenger 2003). Sammenhængen i læring, praksis og fællesskaber kan i denne tænken kondenseres i én sætning, som lyder: Det lærte får mening gennem deltagelse i praksisfællesskabet. ”Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld”, skriver Wenger (Wenger 2004:65). Deltagernes destinationer, måder og retninger indenfor praksisfællesskabet kaldes for deltagelsesbaner (ibid.), og det er netop ud af sådanne baner, denne artikel fører os.

Praksisanalysens tre trin

Annette, Henning og Sille er tre lærer fra Havre Skolen, som jeg har fulgt igennem et skoleår.

Praksisanalysen indeholder tre trin, der fungerer som en helhed, men som i analyseøjemed gennemgås hver for sig, for at tydeliggøre forskellige betydningsfulde aspekter. Det første trin er *lærerlivet*, der fokuserer på forskellige forhold i det daglige lærerarbejde, som informanterne er optaget af i øjeblikket. Her decentrerer mobbeproblematikken, og vi får et indblik i udfordringer og udvikling i de tre læreres arbejde. I trin to, *lærerliv og elevmobning*, trækkes lærerlivets udfordringer ind i Annette, Henning og Silles oplevelser af elevmobning. Tredje trin, *håndtering af elevmobning*, omhandler de tre læreres erfaringer med at intervenere eller ikke intervenere i lokale mobbeproblematikker, og der trækkes forbindelseslinjer til trin et og to.



Vi starter med at vende tilbage til åbningen med Annettes ord om eleven Michelle. Vi skal prøve at forstå, hvorfor det giver mening for Annette at tvivle på Michelles position som mobbeoffer. Annette er dansklærer og billedkunstlærer, og hun har det svært i en af skolens 9. klasser, som hun har "overtaget" fra en anden lærer. For at forklare hvordan Annette forholder sig til den konkrete mobbeklage fra eleven Michelle i 7. klassen, føres analysen ind gennem Annettes oplevelser i samme tidsrum i 9. klassen. Annettes meget forskellige oplevelser i henholdsvis 7. og 9. klassen bliver et dobbeltsidet forløb. Den følgende situationsgengivelse er bygget op på baggrund af Annettes fortællinger. Vi dumper direkte ned i en af de begivenheder, som med tiden udvikledes til et konfliktuelt forløb.

Annette i succes- og afmagtsbalancer

- Analysetrin nr. 1: Lærerlivet

Annette træder ind i 9.a, da klokken ringer ind. En gruppe piger ligger på bordene, og Annette beder dem om at sætte sig på deres pladser. Foråret nærmer sig, og tiden er knap, hvis pensum skal nås inden eksamen. Annette oplever at de langsomt og slæbende hiver bøgerne op af taskerne. En tekst skal diskuteres, og Annette bemærker at en gruppe piger ligger på bordene og tygger tyggegummi. Hun beder dem om at spytte tyggegummiet ud, så hun bedre kan høre, hvad de siger. Pigerne nægter, og istedet begynder de demonstrativt at puste tyggegummiballoner op. Når Annette passerer pigerne, lyder der små knald, når ballonerne brister. Tyggegummignasken og tyggegummiknald forfølger Annette timen ud og i de efterfølgende frikvarterer, når hun møder pigerne på gangene eller i skolegården. Gruppen af elever i klassen, der er aktiv deltagende i timerne, bliver i den efterfølgende tid mindre og mindre, og Annette fortsætter undervisningen for et fåtal.

Annette: "Jeg har det sådan, at jeg har det først rigtig godt, når timen i 9. klasse er overstået, og det er fordi at jeg gerne vil have at det skal køre glat, og jeg vil gerne have, at det skal være hyggeligt. Jeg vil gerne have at vi har noget sammen. De er imod, imod og imod... Det kan godt være, det er fordi, jeg er så gammeldags. Det ved jeg ikke, men det går jo altid indad."

Annettes situation i 9. klassen står i skarp kontrast til hendes forventninger om, at undervisningen skal fungere uden forhindringer ("køre glat"), der skal være en positiv stemning ("være hyggeligt") og der skal være et fælles anliggende ("vi har noget sammen"). Det lykkedes ikke at gøre *noget* til undervisningen. *Noget* bliver snarere en form for magtkamp om, hvem der får overtaget stemningen, og i dette tilfælde oplever Annette, at chikanerierne sejrer over hendes undervisningsagenda.

Annette: "Det, der er hårdt for mig er at de ikke tager imod min undervisning overhovedet. Jeg kommer og vil gerne give dem noget, og de vil ikke have det, jeg giver dem. De er fuldstændig ligeglade med det, jeg kommer med, uanset hvad. Engang stod jeg på hovedet for at tilbyde al muligt forskelligt for dem. Men det var ligegyldigt, om jeg havde brugt en halv dag eller ti minutter på at forberede noget. De vil bare ikke. ... Til sommer er der prøver, og det bliver noget af en ørkenvandring."

Annette fortæller at hun herefter løbende byder ind med en lang række forskellige slags kreative undervisningsprojekter i 9. klassen for at fange pigernes interesse, men uden held. Efterhånden bliver Annette nervøs, når hun skal have den næste time med 9. klassen. Annette taber autoriteten lidt efter lidt time for time, og hun oplever at hendes mange forsøg på at trænge igennem i klassen optrappes ligefremt proportionalt med konflikterne. Forude rumsterer afgangsprøven som en trussel for Annette om et ringe elevudbytte af forløbet. Annette går ofte træt og ked af det ned på lærerværelset bagefter en time i denne klasse. En dag kulminerer den

relationelle anspændthed, da tyggegummipigerne slet ikke dukker op til timen. Herefter skriver Annette et brev til forældrene om udeblivelsen.

Annette: *"Så blev forældrene meget vrede på mig. De sagde, at det slet ikke passede, og at det var MIG, der havde låst døren, og at det var mig, der ikke ville lukke dem [pigerne] ind."*

Set fra Annettes synsvinkel har hun i længere tid arbejdet ihærdigt på at fange pigernes interesse på forskellige måder, og nu beskyldes hun af forældrene for i direkte betydning at lukke pigerne ude - af en undervisningstime. Annette mister nu også tilliden i dele af forældregruppen, og hun får følelsen at det er helt uden for hendes vilje at ændre på tilstanden. *"Pigerne er blevet enige om, at mig kan de ikke lide, at jeg er en dårlig lærer."* Klagen fra forældrene demonstrerer, at der er flere modsatrettede perspektiver på historien om den lukkede dør. Episoden bliver en del af en magtkamp om, hvem der bestemmer i klassen; læreren eller tyggegummipigerne.

Helle: *"Hvad for et forhold får du så til dem [eleverne]?"*

Annette: *"Jeg har ikke noget forhold til dem. Det er ikke dem, jeg sådan snakker med, når timen er slut. Det er sådan et sted, hvor du kommer ind som gæst, og så går du igen."*

Annettes forhold til eleverne i 9. klassen beskrives som forholdstomt efter de mange mislykkede forsøg på at reparere relationen. Annette oplever konfrontationer som forhindringer af hendes kerneydelse – at virke som lærer. Selvom der fortsat er en gruppe af elever, der gerne vil undervises i klassen, så domineres stemningen af uvillighed. For Annette smelter klassen efterhånden sammen til én organisme, som hun står alene og magtesløs overfor. Annette er dog formelt bundet til relationen via undervisnings-forpligtelse og kommende afgangsprøver og pligten forsøges efterlevet ved at indtage gæstepositionen, hvor hun ganske vist underviser, men uden tilhørsforhold i form af at *"have noget sammen"*. Annette sammenligner forsigtigt kæden af negative episoder med mobning:

Annette: *"Det fylder meget, og jeg har også ind imellem følt at det har været en lille smule... ja hvis du snakker om mobning, så har det været en lille smule mobning af mig, ikke?"*

Annette henviser til, at interviewerens forskningsgenstand er mobning, og Annette føler netop at det er mobning, hun oplever i 9. klassen. Mobning af hende. Modbilledet til nederlaget i 9. klassen er Annettes bindinger til den 7. klasse, hun er klasselærer i. *"Det er min base"*, fortæller Annette.

Annette: *"Der har jeg det godt [i 7. Klassen]. Eleverne kender mig... Jeg kan gå derind og byde hvad som helst, og de tager imod. Vi har det sjovt og godt sammen."*

Her har jeg ikke problemer med at nogen forstyrrer eller ikke gider... Her kan jeg være mig selv og have det hyggeligt, og også have lyst til at fortsætte med at være sammen med dem, når det har ringet ud."

I denne klasse møder Annette ikke modsætninger mellem sine forestillinger om et *fælles undervisningsfællesskab* med eleverne i klassen, for her oplever hun at "være sig selv", "have det hyggeligt" og at der tages imod. Lærervirket lykkedes; at give undervisning og få deltagelse.

Annette: "Jeg vil gerne have at eleverne skal kunne lide mig på en eller anden måde.[tavshed] Jamen, at de har lyst til at have et tillidsforhold og har lyst til at være sammen med mig og snakke og fortælle noget, der ikke nødvendigvis har med fag at gøre. Jeg kan også godt lide, at man kan give dem et kram, når de er kede af det. Det har jeg brug for, for at være en rigtig lærer... Sådan er jeg bare, og hvis de [eleverne] ikke vil have det, er det en frygtelig afvisning."

Hvis vi sammenholder Annettes tilknytninger til henholdsvis 9. og 7. klassen, kan der tegnes et billede af hvad der er en rigtig lærer for Annette: En rigtig lærer gennemfører ikke blot undervisning eller er på gæsteophold, men indgår i et tillidsforhold med eleverne, hvor der tales personligt i form af andet end fag, hvor der krammes og trøstes og hvor man kan være sammen udenfor undervisningssammenhænge. En rigtig lærer for Annette er en, som eleverne holder af ("lide mig"), hvor samhørigheden er lystbetonet, og hvor eleverne tager imod det, de tilbydes. Annette forsøger her at forbinde faglige undervisningsopgaver med opbygning af en mere uformel relation mellem elever og lærere. Hun sætter ikke modsætningsforhold op mellem didaktisk prægede læreropgaver og udvikling af lærer tilhørsforhold til klassen. Annettes billede af den gode lærer har, modsat gæsten, et uhøjtideligt og uformelt fællesskab med eleverne, der indeholder legitime bekræftelser af nærhed og opbakning. Hos Annette råder ønsket om et *fælles fællesskab* med eleverne, der rækker udover den institutionelt opgave, så skellet mellem det formelle og det uformelle ophører. Annette oplever dog at det lykkedes for tyggegummipigerne at skubbe hende ud af forestillingen om elev- og lærer samstemmende fællesskab. Når Annette oplever, at hun ikke får adgang til at overskride de formelle relationelle forhold, så efterlades hun som "frygteligt afvist".

Fordelingerne og omfordelingerne mellem nærhed og afvisning, succes og afmagt bliver tråde der fletter sig ind i, hvordan Annette modtager Michelles klage over mobning i den ellers oplevede fællesskabsharmoniske 7. klasse.

Annette og en elev på tværs

- Analysetrin nr. 2: Lærerliv og elevmobning

Michelle går i Annettes 7. klasse, indtil hun meldes ud af skolen og starter på en naboskole i lokalområdet. Som den eneste i klassen dyrker Michelle den sort-gotiske subkultur. Hun og Michelles mor har flere gange rejst spørgsmålet om Michelles problemer i klassen. Michelle oplever sig mobbet. Ifølge lærerteamet har Michelle ofte konflikter med klassekammeraterne, og for nyligt indløb klager fra nogle af eleverne. Michelle havde truet dem til at gå med ned i bycentret sammen med hende. *"Gå med mig, ellers fortæller jeg de voksne at I ryger"*, skulle hun have sagt ifølge klassekammeraterne. Klassen hænger meget sammen i frikvartererne, men Michelle oplever at hun ikke inviteres ind i disse fælles frikvartersaktiviteter. Annette mener dog ikke at Michelle bliver mobbet, men at hun selv vælger at stå udenfor qua sine normbrud og attituder:

Annette: *"Jamen hun vil gerne være ekstremt anderledes på alle måder. Hun klæder sig i sort, sort og sort, og hun går med sort makeup, og hun har en ekstrem frisure. Ja, hun vil gerne være på en anden måde. Det stemmer jo ikke helt overens med, at hun så også gerne vil være en del af gruppen. Det er i hvert fald svært at gennemskue for de andre kammerater... Hun interesserer sig heller ikke for det, de andre gør. De spiller jo bold sammen i frikvartererne, og det er hun negativ overfor."*

Michelle opfattes her som en elev der ganske vist udtrykker ønske om at være en del af gruppen, men samtidig proaktivt udskiller sig fra klassekammeraternes fællesskab. Michelle beskrives af flere lærere i klasseteamet som en elev, der kommer fra en af lokalområdets *"mange tunge familier"*, og som er i opposition til både lærere og klassekammerater. Annette forklarer, at hun *"ikke kan se"* at Michelle bliver mobbet:

Helle: *"Men det, du kan se, er?"*

Annette: *"Det er at hun har en vrede et eller andet sted. Hun er frustreret over noget, som ikke har med skolen at gøre, men som har base derhjemme. Hun er ikke tilfreds med sin krop, men gemmer den væk i et selvhad. Hun har også en mor med store psykiske problemer, og så er det svært at sætte de grænser, der skal sættes."*

Annette tegner et billede af en elev, som er i opposition til skolen og lærerne. Michelle gør det modsatte af skoleagendaen ved at være inde, når hun skal være ude, og hun har hellere mobiltelefonen fremme end skolebøger og penalhus. Selvom Michelle aflæses som en elev, der markerer sig offensivt anderledes, beskrives hun også som en person med selvhad, og trods de ekspressive livsstilsmarkeringer gemmer hun sin krop. Endvidere mener Annette ikke, at hjemmet sætter grænser. Michelle kommer desuden i konflikter med andre elever, og hendes

oppositionelle, negative og vrede fremtræden forstærker tilsyneladende hendes position som værende udenfor empatisk relevans (Søndergaard 2009) hos både elever og lærere.

Michelle går til og med i en klasse, der får betegnelsen "rar" af lærergruppen. De er enige om at eleverne som helhed er modtagelige for undervisning, og det bemærkes at eleverne dyrker fælles aktiviteter i frikvartererne, dog uden Michelle. Det er en klasse, hvor Annette, som ovenfor beskrevet, har et positivt tilhørsforhold til eleverne, modsat afmagtsforholdet til 9. klassen. Tilhørsforholdet til 7. klassen fungerer på sin vis som en genoprettelse af balancen i Annettes læreridentitet, idet "base" tilstanden i 7. klassen retter op på nederlagstilstanden i 9. klassen. Michelle bliver en figur, der kommer ind imellem fordelingerne af det meningsfulde og det meningsløse, basen og nederlaget, 7. klassen og 9. klassen.

Annette, lærerkollegaer og Michelle i perspektivkampe - Analysetrin nr. 3: håndtering af elevmobning

Michelles figurative betydning for Annette bliver bekræftet af, at lærerteamet omkring Michelles klasse er enige. De mener ikke, at genstridige Michelle er offer for mobning. Michelle bryder jo med klassekammeraternes livsstilsnormer ved sin goth stil, ved sine markante personlige problemer (selvhad og en psykisk ustabil mor), og ved sine negative attituder overfor lærere og elever. Michelle får her tillagt agens i form af det man kan kalde for *egen-skyld*, hvilket skriver hende ud af lærernes konstitueringer af mobning. Ifølge teamet er problemet snarere, at Michelle har meldt sig ud af det *fælles* undervisningsfællesskab mellem lærere og elever i 7. klassen.

Annette: "... *jamen hun holder sig selv udenfor. Altså, hun vælger selv. Hun vælger at gøre og sige på måder, som bevirker, at hun vælger sig selv fra. Hun vil ikke deltage i det, som er fælles, og hun opfører sig fuldstændig ekstremt i forhold til gruppen. Så hvem er det så, der vælger hvad fra, kan man sige?*"

Michelle bliver ikke mobbet men hun vælger selv fra, forklarer Annette. Michelles klage over mobning kan ikke imødekommes. Uenighederne mellem Michelles familie og lærergruppen udvikles til en form for perspektivkamp, om hvorvidt Michelle udsættes for mobning eller ej. Med en retsags-analogi kan man sige, at den formodet krænkede her forsøger at føre bevis for at en krænkelse er fundet sted, og forsvarerne fører bevis for det modsatte. Episoderne ender med at Michelle melder sig ud af skolen og starter på en naboskole. Hun tabte sagen. Forsvarerne ville måske sige, at Michelle havde en dårlig sag.

At lærerne påpeger at det er Michelle, der har meldt sig ud af fællesskabet, og ikke fællesskabet der udelukker Michelle udtrykker læreropmærksomhed på fællesskab som en social enhed, man kan være ude eller inde af. Uenighederne mellem lærerne og Michelle handler om, hvem der foretager det afgørende træk. Individet der selv vælger fra, eller fællesskabet der ikke

ønsker at inkludere? Fællesskab er netop, hvad børn i dag ikke opdrages til, mener lærerkollegaen Henning.

Hennings før og nu billeder **- Analysetrin nr. 1: Lærerlivet**

Henning skal pensioneres om et år. Det nævner han ofte under interviewene: *"Nu går jeg jo snart på pension."* Ikke så meget fordi Henning længes efter at gå af som lærer, for han oplever at han fortsat er meget dedikeret til arbejdet, men mere for at understrege, at han taler fra et andet generationsperspektiv end yngre kollegaer og forældre til skolebørn i dag. Henning fortæller at han som barn gik på en *"rigtig arbejderskole"*, der lå midt i et industrikvarter i den by, hvor Henning i dag er lærer. Kvarteret bestod af børnerige familier i små lejligheder mellem kvarterets to store fabrikker.

Henning: *"De børn dér [i Hennings barndom] lærte sociale kompetencer hjemmefra, fordi ellers kunne man ikke eksistere i en 2½ værelses lejlighed med to voksne og fire børn. Man accepterede de spilleregler der var nødt til at være. Dem overførte man til skolen, til hele livet. Det gør børn ikke i dag. Alle børn i dag har deres eget slot, ikke? De går ind ad hoveddøren og hen til deres eget slot [værelse], som regel i hver ende af huset, hvis der er flere børn. Så børn i dag, de lærer slet ikke at skulle være fælles."*

Hennings beskrivelser af børn i hans barndomskvarter holdes op imod nutidens børn, der ifølge Henning ikke lærer at *"skulle være fælles"* i betydningen at forholde sig til søskende underforstået til andre mennesker. Nu vil læserne nok dele sig i flere hold. Nogle vil være enige med Henning i hans karakterbeskrivelser af elevgenerationen, andre vil være uenige. De fleste vil måske være nysgerrige efter, om Hennings pessimistiske generationsportræt også betyder, at han er pessimistisk i hans kontakt til eleverne. Her tegner der sig dog et andet og mere sammensat billede.

Henning forbinder det at passe skolegangen med at *"falde ind i den sociale sammenhæng"*. Kontinuerlig skolegang og socialitet knyttes her sammen, og den, som falder ud af sammenhængen, ses som tabt. Henning bruger derfor meget tid på at få skoleforsømmende børn i skole. Han ringer til hjemmet hvis eleven ikke dukker op, og han tager også gerne på besøg i privaten for at tale med forældre og barnet. Det betyder meget for Henning at være en *"tillidsperson"* i relation til eleverne.

Henning: *"Det er jo en stresset hverdag, lærerlivet, ikke? Jeg kan jo sagtens komme og sige at det at være lærer, det er sgu at være entertainer eller skuespiller, for jeg har nogle børn hvis opførsel, jeg ikke kan lide. Men jeg kan til enhver tid klokken 8 om morgenen sige hej til en elev, selvom jeg er en gammel mand. Jeg kan*

også tage dem om skulderen, hvis de har brug for det. Jeg kan ikke forstå, at der er nogle af mine kollegaer, som ikke kan det."

Der er fire lag i dette citat som hænger argumentationsteknisk sammen. Første lag handler om den stressende lærerhverdag. Næste lag handler om opførsel og opdragelse, som Henning *"ikke kan lide"*. Tredje lag handler om at man, på trods af stress og given børneopdragelse, alligevel er forpligtet til at vise omsorg, om ikke andet udvise omsorgs-performance, hvor man går ind i barnets perspektiv. Det fjerde lag handler om de kollegaer, der ikke kan sætte sig i barnets situation. Henning fremstiller sig i kontrast hertil og opfatter sig selv som en lærer, der er mere medfølelse.

Henning: "Jeg har en kollega, som er meget barsk overfor eleverne. Der oplever jeg tit at den elev, som vedkommende egentlig skal have en snak med, hellere vil snakke med mig. Jeg er nok mere empatisk [Henning ler]."

Jeg går en tur med Henning gennem skolen i et frikvarter og bemærker at mange elever i forskellige aldre kommer og hilser på ham. Han kan navnene på samtlige af de ca. 25-30 børn, han møder på skolegangene og skolegården den dag, jeg følges med ham. Henning fortæller gerne deres hjemmehistorier, som jeg får hver gang, han hilser på en elev. *"Hej Sally"*, siger Henning venligt og fortæller mig efterfølgende at en af Sallys forældre sidder i fængsel, og hun skal klare mange ting selv. Sally er *"forståelig nok"*, siger Henning, *"enormt fintfølelse"*. En dag kontaktede Sally Henning, fordi hun var ulykkelig over at en af hendes lærere ikke havde gengældt et *"hej"*, da de stødte på hinanden i lokalkvarteret. Nu var Sally bange for, at læreren troede *"noget dårligt om hende"*, f.eks. at hun var gået uden for skolens område for at ryge. Henning kontaktede den pågældende lærer, som *"bare havde været uopmærksom"*. Henning forklarede læreren at det var uheldigt at være uopmærksom netop på denne sårbare elev. Sådan kan der udredes mange ting, når man går *"ind i det"*, forklarer Henning mig.

Henning: "Jeg går ind i den der individuelle konfrontation og prøver at løse det på min måde. Det lykkes tit."

Henning i individkontakt og hjemmeforhold

- Analysetrin nr. 2: Lærerliv og elevmobning

Jeg vil især trække to gennemgående tematikker frem i Hennings elev- og kollegakontakt. Det første tema handler om *den individuelle kontakt*. Henning oplever at det virker, når han handler *"i den individuelle konfrontation"*. Det er *"min måde"*, hvormed Henning implicit understreger at det ikke gælder for alle kollegaer. Henning ser kontinuerlig skolegang som det der skaber adgang til skolens fællesskab, og han er derfor fastholdende i kontakten til elevens hjem, hvis eleven udebliver. Han tager gerne på hjemmebesøg, og når en sårbar elev, som Sally, er i

relationel klemme med en lærer, så handler Henning og taler elevens sag. Det skaber mening for ham at være direkte kontakt-handlende. Det andet gennemgående tema i hans fortællinger er *hjemmeforhold*. Ordet *hjem* optræder hyppigt i hans beretninger. Henning besøger elevhjem og nævner elevers konkrete *hjemmeforhold*. Han pointerer manglende opdragelse i *hjemmene*, og han taler om *hjemmeindretning* med børneslotte. De to gennemløbende tematikker, den individuelle kontaktstrategi og fokus på elevens hjemlige forhold, går igen i Hennings forklaring om mobning i skolemiljøet.

Henning: *"Jeg mener at al mobning opstår pga. manglende prægning i hjemmet. Jeg vil ikke gøre mig klogere end andre, men jeg ved bare, at hvis mit barn på noget tidspunkt var blevet sat i bås som en, der mobbede, så vil jeg tage en meget, meget alvorlig snak med ham om at han aldrig er blevet opdraget til at udstille andres svagheder."*

Henning sætter sig i det situationelle perspektiv ved at forestille sig, at det var hans eget barn, der var mobbeudøver. Den *"alvorlige snak"* ville bestå i at pointere, hvordan sønnen har handlet imod hjemmets opdragelsesværdier. Underforstået at det at udstille andres svagheder er noget, der skabes hjemmefra.

Nogle af de børn som, ifølge Henning, falder ud af den sociale sammenhæng forklarer selv deres fravær med, at de bliver mobbet, fortæller Henning:

"Når man så kommer hjem og taler med forældrene, så viser det sig at det, der i børnenes hoveder er blevet til mobning, jamen det er så noget med at de er blevet uvenner med bedsteveninden, eller at de er blevet valgt som nummer 2 eller 3 til fodbold. Når jeg så spørger forældrene om, hvordan de havde det i skolen, så har de jo også prøvet at være sidst valgt til en fodboldkamp eller valgt fra til at hoppe i sjippetov, fordi der lige er to veninder, der gerne vil hoppe sammen. Men det opfatter jeg jo ikke som mobning, men som en almindelig modningsproces."

Her foretages en skildring af, hvad Henning forstår som tilstande, der ikke er mobning. Ifølge Henning er det *ikke* mobning at være uenige om rollerne i en legesituation. Det er heller ikke mobning at blive fravalgt som bedsteveninde eller fravalgt til det bedste fodboldhold, men en *"modningsproces"*. Uenigheder om rollefordeling og fravælgelse er i Hennings forståelse, forhold der almindeligvis indgår i barnets udvikling. Jeg spørger herefter Henning, om der overhovedet er mobning på skolen:

Henning: *"Jamen, vi har da mobning her. Jeg kommer til at tænke på to stille børn, vi har i en af klasserne, som holdes udenfor. Den ene, Anna, hun er sådan lidt finurlig og sød med en fantastisk humor, men som er meget alene. Hun holder sig i det hele taget meget tilbage, men mig vil hun gerne snakke med, "for du er ligesom en gammel bedstefar" [Henning ler]. Den anden, Leo, er sådan en lille kvik og*

blød dreng, der bliver udelukket fra drengenes legesituationer, fordi han lynhurtig kommer til at græde."

Der er en forskel, der er værd at bemærke på de to grupper af børn, som Henning nævner. På den ene side de skoleforsømmende børn Henning besøger, og som han ikke anser som ofre for mobning. På anden side den finurlige Anna og den bløde Leo, som han anser for at være mobbeofre. Den første gruppe børn passer ikke skolen. Anna og Leo gør. Den første gruppe skal Henning være opsøgende overfor, hvorimod Anna og Leo er opsøgende overfor "bedstefar".

Henning og det "at byde sig til"

- Analysetrin nr. 3: håndtering af elevmobning

Hvis vi går tilbage til citatet om, hvad Henning ville gøre, hvis hans eget barn var mobbeudøver, forklarer Henning at drengen aldrig er "*blevet opdraget til at skulle udstille andres svagheder*". Interessant er udtrykket "*andres svagheder*". Mobning forvindes her med mangler. Mangel på opdragelse hos udøverne og svaghed hos offerne. Når "*andres svagheder*" holdes op imod Hennings individuelle konfrontationstrategi, kan logikken forstås således at når mobbeofferet karakteriseres som en person med "*svagheder*", så består lærerindsatsen i afhjælpning af disse svagheder. Fra andre dele af Hennings arbejde hentes der stof til meningsfuldhed med præcis den "*individuelle konfrontation*". Det giver positive resultater når han f.eks. hjælper Sally med genoprettelse af lærerkontakt, eller når det lykkes at få et pjækkende barn i skole. At gå individuelt er for Henning at handle og være "*empatisk*". Hennings individorienterede logik udtrykker således to led: Elevers mobbeproblemer tilskrives deres individuelle egenskaber, og problemerne kan løses ved individuel konfrontation. Der trækkes på denne logik i Hennings forståelser af, hvordan mobning kan udfordres. Omdrejningspunktet i Hennings intervenserende strategier bliver herefter at lære børnene at kunne navigere i elevgruppen ved at styrke personen

Henning: "*Det handler en hel del om, at mobbeofferet skal styrkes. Jeg har f.eks. haft en snak med Anna om, hvordan hun skal komme ind i pigegruppen, for man er på en eller anden måde nødt til at byde sig til. Leo, ham har jeg haft flere snakke med. Jeg har sådan et skilt, jeg viser ham, hvor der står: "Hvad kunne jeg have gjort anderledes?" Så kan han efter et stykke tid godt komme med noget. "Det er rigtigt nok, jeg har også min skyld i det", siger han så. Han har trods det bløde et stort temperament, og så kommer han op og slås, selvom han er en borte lort. Så får vi en god snak om det."*

Mobning tales frem her som et fænomen, hvor de involverede har et valg mellem handlemåder, hvorved de kan undgå mobning og blive optaget i elevfællesskabet. At have valget ind og ud af mobbemønstre fremhæves også af Annette. Hun understreger at Michelle gør og siger "*på*

måder, der bevirker, at hun vælger sig selv fra". Indsatsen fra Henning består i at styrke dette selvvalg i retning af at blive optaget af gruppen. Anna skal byde pigegruppen noget, så hun tages ind, og Leo skal kontrollere sit temperament, så han ikke undgås til fodbold og rundbold. Strategien er, at eleven opfordres til tilpasning via aktive valg. Valgmulighederne fremstår som et artefakt ved Hennings skilt, der i jeg-form spørger beskueren om, hvad der kunne have været gjort "anderledes".

Helle: *"Har det så hjulpet Anna og Leo?"*

Henning: *"Ja, det kan jeg se. Især Leo har flyttet sig. I børnehaveklassen blev han daglig kanøflet. I dag, hvor han går i 5. klasse, sker det måske en gang om måneden. Dvs. han modnes jo også, og han lærer at begå sig. Anna har lidt svært ved at gøre sig til."*

Her lyder vurderingen, at mobningen af Leo er trængt tilbage i takt med at Leo har lært *"at begå sig"*; han er modnet. Her sætter Henning igen lighedstegn mellem forhold der modner og læring. Hennings forståelse indeholder antagelsen om, at børn møder uundgåelige situationer, hvor de vælges fra eller til, og det skal børn lære at begå sig i. Modsat Leo i en aktiv læringsproces, står Anna, som det ikke rigtigt lykkedes for, fordi hun, ifølge Henning, ikke byder ind med noget. Henning måler her indsatsen ud fra, hvor meget fremdrift, der kan spores i de rantes selvvalg.

Henning er ikke kun optaget af den individuelle kontakt med mobbeofrene. Han skaber også kontakt med dem, han udpeger som de aktive mobbeudøvere.

Henning: *"Jeg tror ikke en snødel på, at man flytter bryderne [mobbeudøverne] i den sammenhæng, at nu har vi et problem i klassen, som vi snakker om på torsdag kl.10.45. Det skal hellere være sådan mand-til-mand... Jeg vil hellere sige til dem enkeltvis eller til en lille gruppe: "I har en opgave." Så glør de på mig. De vil sgu ikke have nogen opgave. Så siger jeg: "I skal gå ind og prøve og se, om I kan få gjort X glad ved at invitere vedkommende ind."*

Helle: *"Gør de det så?"*

Henning: *"Ja, det kan man godt få dem til."*

Henning afviser den formaliserede og strukturerede afsatte klassens tid til at håndtere konkrete mobbeproblemer, i stedet taler han med *"bryderne"* enkeltvis, eller med et mindre hold. Den manglende tro på at klassens tid kan bruges er ikke ensbetydende med, at Henning udelukkende handler individuelt. Henning appellerer netop til, at kredsen udvider sig og lukker flere ind. Igen bruger Henning den direkte handlende konfrontation. Ordene *"det kan man godt få dem til"* indikerer forventningen om, at der i lærer- og elevfællesskabet tales og lyttes. For Henning er elevernes parathed til at lytte afgørende for om den individuelle strategi lykkes. Han agerer især i gruppen af børn, som han *"kan snakke med"* med. Dem kalder han for *"de gode børn"*.

Helle: *"Du kalder dem 'de gode børn'. Er der nogen, som ikke er de gode børn?"*
 Henning: *"... Dem kan jeg godt udpege for dig. Det er børn, som er opdraget hjemmefra til at være superegoister, og det er kun mig, mig, mig. Hvis der så er en voksen der bryder ind med noget, så får man et kropssprog, der siger: 'Du skal fandeme ikke blande dig'."*

De børn, der kaldes *"superegoister"* vil ifølge Henning ikke høre men afviser indblanding, og hans individuelle konfrontation lykkes ikke i netop dén gruppe. Udtalelsen ligger sig ind i hans diskurs om børnegenerationen som *"individer i deres slotte"*. Det er ikke den eneste gang, at jeg hører denne karakteristik af børnegenerationen fra lærere på Havre Skolen.

Lærerværelseskultur

Hverken Annette eller Henning står fuldstændig alene med deres personlige oplevelser, selvom de ofte står alene som lærere ved katederet i klassen. Der er snarere tale om et delt tilhørsforhold mellem lærernes tilhørsforhold til klassen i klasseværelset, og lærernes tilhørsforhold til lærerstaben på lærerværelset. Lærernes sociale oplevelser i deres interaktioner med eleverne bliver til fortællinger om personlige oplevelser, der igen sendes ind i socialitet denne gang i interaktion med lærerkollegaerne. Deltagelsens personlige og sociale bevægelse flyder sammen.

Henning sidder i pauserne ved et bord på lærerværelset, som han betegner *"for os, der ikke tager tingene så tungt"*. Henning forklarer, at han taler med bordkollegaerne om dagens elevoplevelser men at der ikke dvæles længe ved det. Henning lægger vægt på at kollegaerne om bordet ikke *"brokker"* sig, men at de godt kan slappe af i pauserne og gøre helt *"andre ting"*, som f.eks. at give bidrag til bordets tipsklub. Henning mener at bordkollegaerne, hans lærerværelses-vi, kan genkendes på, at de har en direkte, konsekvent og handlende kontakt med eleverne.

Annette påpeger vigtigheden af at have nogen at komme i havn hos, når hun f.eks. har haft en vanskelig time i sin 9. klasse. På lærerværelset får Annette trøst og opbakning i fællesskabet med de meget nære kvindelige kollegaer, som hun sidder ved langbordet med. *"Jeg overlever hos dem"*, forklarer hun. Annettes afmagt i mødet med tyggegummipigerne i 9. klasse går *"indad"*, som hun siger, men hun forsøger at vriste afmagten af sig i mødet med kollegagruppen. Episodekæden kan også forklares symbolsk ved at tage udgangspunkt i udtrykket *"overlever"*, som Annette benytter. Annette er ved at dø socialt i 9. klassen, men vender tilbage til det sociale liv sammen med de nære kollegaer, der giver kunstigt åndedræt. Kollegagruppen overbeviser Annette om, at det ikke er hendes skyld. *"Det handler ikke om, at du gør det forkert"*, siger en af kollegaerne, da Annette fortæller om endnu en svær time i 9. klassen. Annette gisper efter luft og får ilt på lærerværelset.

Over tid får Annette dog også oplevelsen af, at det især er de hårde konfrontationer

med eleverne, som hun deler med sine kollegaer. De negative historier fylder det hele ud, og kollegagruppen bliver derfor enige om at udfordre mønstret ved også at bringe positive historier til torvs. Annette bemærker i den efterfølgende tid at de negative historier alligevel bliver ved med at dominere i samtalerne. Det kan skyldes, at det især er frustrationshistorierne, der gengældes med trøst og forståelse i Annettes lærerfællesskab. Det kan også ses på den måde at her er beretninger, der matcher med lærerværelsets vante fællesrepertoire. Fællesrepertoire er, ifølge Wenger, en af praksisfællesskabernes tre kendetegn, som udgøres af fællesvirke, fælles engagement og fællesrepertoire (Wenger 2004). Fællesrepertoire er rutiner, ord, symboler, gestus, handlinger, begreber, historier, begivenheder og diskurser ”som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis” (ibid.:101). Bemærk at der i rækken af nævnte elementer i repertoiret også indgår diskurser. Diskurser er, i Wengers brug af begrebet, eksportérbare elementer af praksisrepertoiret (ibid.).

Selvom Henning ikke bruger lærerværelset som et sted han primært henter trøst, men hvor tonen ved hans bord er mere ”*lige på*”, så understøttes både hans og Annettes oplevelser netop af vante historier i cirkulation blandt lærerne på skolen.

Lærerværelses selvfølgeligheder

I min tid under feltarbejdet på Havre Skolen deltog jeg i pædagogiske rådsmøder på lærerværelset, og her stødte jeg på række fælles standpunktshistorier i lærerværelsesrepertoiret. Standpunkter om lokalkvarteret, eleverne og forældrene. Tre af disse historier vil jeg trække frem, idet der også refereres til disse fortællinger i samtaler og snakke om elevmobning. Jeg lægger ud med at præsentere nogle direkte citater, der udtrykker de bagvedliggende historier. Citaterne er hentet fra hyppige bisætninger i indlæg på pædagogiske rådsmøder. Bisætningerne understøtter påstande eller budskaber i det sagte, som kan handle om en hel anden genstand end selve bisætningens indhold. De tre bisætninger er hentet fra vidt forskellige tematiske diskussioner på pædagogiske rådsmøder fra skemaplanlægning til mobbepolitik. Bisætningerne er netop bisætninger, fordi de henviser til implicite selvfølgeligheder på lærerværelset, som ikke behøver større udredende hovedsætninger. Jeg har valgt at isolere bisætningerne og lade dem stå alene uden hovedsætningen, for dermed at fokusere på disse bisætningers bagvedliggende rationaler. Bisætningerne fungerer argumentatorisk set som belæg for en given hovedpåstand, men optræder også i sig selv som en påstand (Toulmin 1974). Den første bisætning der optræder i diskussioner på lærerværelset om varierende emner lyder: ”... *den sociale deroute i vores lokalkvarter.*” Den næste bisætning er: ”... *med de vanskelige forældre, vi har i dag*”, og den tredje bisætning udgør diskursen om ”... *børn i dag har sig selv nok*”.

”... *den sociale deroute i vores lokalkvarter...*”

Her henvises til en jævnlig forekommende fortælling mellem lærerne om skolens lokalkvarter, som er gået fra parcelhuskultur i 70'erne med potentielle gymnasiebørn til socialt boligbyggeri med mange familier, som ikke prioriterer skolegang. Denne fortælling dækker over forklaringen om, at især ældre lærere på skolen oplever, at deres arbejde har udvidet sig fra at være undervisning til både at være undervisning og socialarbejde. Arbejdsvilkårene opfattes som "*hårdere*" end tidligere. De beskrevne forhold fremtræder ikke kun som forandrede lokale arbejdsbetingelser men bliver også til hyppige italesættelser, der indgår i lærerværelsets fællesrepertoire. En del af familierne fra lokalkvarteret omtales i den sammenhæng som de "*tunge familier*", der også kan opleves som vanskelige samarbejdspartnere, hvad den næste bisætning peger på.

"... med de vanskelige forældre, vi har i dag..."

Denne sætning trækker på fælles læreroplevelser af hvordan samarbejdet med forældrene er en opgave, der kan opleves udfordrende. Enkelte lærere samt skolelederen har haft voldsomme konfrontationer med forældre. Medens jeg er på feltarbejde på skolen kører der eksempelvis en retssag, hvor en af forældrene er tiltalt for voldelig og truende adfærd overfor en ansat på skolen. Udover disse voldsomme begivenheder beretter mange af lærerne om andre typer af samarbejdsudfordringer. Det er f.eks. såkaldte *laissez-faire* tilstande, hvor forældre lader barnet blive hjemme, når han eller hun ikke vil i skole. Forældresynet på Havre Skolen kan ses som en lokal udgave af den brede skolepolitiske diskurs for tiden om "*vanskelige forældre*", der enten forsømmer eller forkæler for meget. Fælles for de forsømmende og de forkælende forældre er at de opdrager for lidt derhjemme og kræver for meget af skolen, synes opfattelsen at være.

"... børn i dag som har sig selv nok ..."

Bisætningen udgør den del af repertoire, der karakteriserer børnegenerationen som mere ("*i dag*") egoistiske sammenlignet med tidligere elevgenerationer. Diskursen indgår i Havre Skolens lærerværelsesrepertoire som en måde at give det umiddelbart meningsløse mening, set fra et lærerperspektiv hvor det meningsløse kan være voldsomme konfliktsituationer med enkelte elever, disciplinproblemer og u-underviselige, oppositionelle og urolige klasser. Som ved diskursen om forældre kan dette børnesyn ses som en lokal manifestation af diskursen fra såvel det skolepolitiske miljø som fra medierne om nutidens egoistiske børnegeneration. Diskursen er velkendt i medie- og debattbilleder under overskriften "*mig, mig, mig*". En rubrik der giver den nuværende børne- og ungegeneration prædikatet "*egoistisk*" og "*narcissistisk*".

Bemærk udtrykket "*i dag*" om både elever og forældre. Der ligger her en implicit

forståelse af egoisme og vanskelighed hos børn og deres forældre som et samtidstræk, hvilket Henning også giver udtryk for. Modsætningsvis kan det læses som opfattelser af, at tidligere forældregenerationer både var bedre til at opdrage til fællesskab og samtidig udviste autoritetsloyalitet overfor skolen.

Egoistbeskrivelsen af nutidens børnegeneration reproduceres og gentages så mange gange i Havre Skolens fællesrepertoire som lokale resonanser af diskursen på samfundsplan at man kan stille spørgsmålet, om der her står en diskurs og venter på sit subjekt? Ventende diskurs i betydningen at egoisme og narcissisme ikke alene er oplevede personenskabers hos det udpegede barn, men at det også er den skabte kategori; den egoistiske og narcissistiske figur, der griber barnet, som markerer sig offensivt og ekspressivt i lokale sammenhænge.



Figur 1. Urban forside fra 2007

Fra "damp" til diskurser

De tre gennemgåede bisætninger i lærerværelsesfraseringer, fungerer også som direkte referencerammer til lærerdialoger om elevsocialitet og mobning på Havre Skolen. Eleven Michelle er f.eks. *"fra en af områdets tunge familier"*. Henning referer direkte til *"mig, mig, mig"* diskursen, når han fortæller om børn, der ikke vil ændre på mobbende adfærd, og hjemmeprægningshistorier om mobning udvikles til fortolkende historier om, lærere der er underlagt socioøkonomiske vilkår i skolens lokalområde. Kollegakommentaren til Annette, *"det handler ikke om, at du gør det forkert"*, indgår i en meningsforhandling, der konstruerer forklaringer om, at oplevelserne med eleverne i 9. klassen ligger udenfor Annettes indflydelse. Historierne i lærerværelsesrepertoiret hentes frem og får en kollegial solidarisk funktion i situationen. Afmagten holdes væk fra lærergerningen.

Man kan på den måde læse de tre bisætninger via deres baggrundshistorier, som processer, hvor lærere på kommer af med frustrationer f.eks. efter konfrontationsoplevelser med elever eller forældre. Der bliver, med et dagligdags udtryk, *"dampet af"*. Med dampet af menes at lærerne i fællesskab ventilerer for oplevelser, der har provokeret, irriteret eller træt dem. Det interessante er at dampen tilsyneladende ikke forsvinder. Ved de hyppige gentagelser rejser frustrationerne fra damp til mere faste lærerværelsesdiskurser, som fremtidige frustrationer kan hænges op på.

Selvom disse bisætninger med fællesrepertoires narrativer og diskurser dominerer på Havre Skolens lærerværelse, så betyder det ikke at narrativerne giver mening for alle deltagerne i lærerfællesskabet. Udover Annettes langbord med især kvindelige kollegaer og Hennings bord med tipsklubben, så er der en tredje bordgruppe på lærerværelset. Den holder til i sofaen. Gruppen består af vikarer, praktikanter og lærere i midten og i slutningen af tyverne og trediverne, og de kaldes for *"de unge"* af de øvrige kollegaer. På lærerværelsets fællesmøder er der sjældent kollegaer fra denne gruppe som tager ordet i diskussionerne, men i det daglige går de i andre retninger end de udstukne destinationer hos kollegaer med længere anciennitet på lærerværelset. Sille er en af lærerne fra sofafællesskabet på lærerværelset.

Sille og en diagnose med dobbeltbetydning

- Analysetrin nr. 1 og nr. 2: Lærerliv samt lærerliv og elevmobning

Sille er 35 år og har været ansat på Havre skolen, siden hun blev færdig som lærer. Sille er lærer i billedkunst og musik, og hun er sproglærer for skolens to-kulturelle elever.

Silles fysiske tilhørssted på lærerværelset, sofagruppen, er stedet, hvor der er mest *"flower"*, forklarer hun:

Sille: *"Der er sådan lidt mere åbent end andre steder, det er det jeg mener med 'flower'. Vikarerne kommer altid over og sidder hos os. Ikke fordi jeg sidder der hele pausen, for jeg fiser rundt. De fleste af dem, der er i sofagruppen, de fiser rundt. Men vi mødes ind imellem, og så snakker vi meget fagligt med hinanden. Hvis der er tid, kan jeg godt sidde efter arbejdstid og snakke pædagogik. Hvordan gør vi i forskellige situationer og med forskellige børn."*

Sille forklarer at de faglige snakke er vigtige for "ikke at blive et møbel", der står på det samme sted i længere tid. Hendes oplevelse er at hun ikke behøver at flytte skole for at undgå transformationen til et møbel, men at hun har mulighed for inden for skolens rammer og med skoleledelsens opbakning at udføre nye ideer og planer. En af Silles planer er at give konkrete råd og håndsrækning til elever, der på forskellige måder har vanskeligheder. Sille finder, at hun har særlige forudsætninger for at forstå netop disse elever.

Sille: *"Vi har en gruppe af børn, som har ADHD med en twist. Vi har også nogle med Tourettes syndrom. Jeg er faktisk også selv en af dem."* [Sille ler]

Helle: *"... Har du også tics?"*

Sille: *"Ja, det har jeg, men jeg har lært at 'tics'e af', for man bliver meget stresset af at holde det nede hele tiden. Jeg har lært vores børn med Tourettes at de kan 'tics'e af' ude på toilettet. Det er svært at snakke om i klassen, og jeg forstår dem virkelig. De skal bare have lov til at gå ud engang imellem."*

Sille mener at hendes personlige kendskab til Tourettes syndrom gør hende ekstra opmærksom på, hvordan børn med denne diagnose (og andre diagnoser) kan hjælpes. Det at tage børnenes udfordringer på sig er for Sille et vigtigt anliggende i lærerjobbet, også når det gælder mobning.

Sille: *"Det er nok fordi at jeg selv har oplevet det. Som barn blev jeg udelukket af klassen. Der var grupperinger. Min gruppe vi var... ja vi var "skrald". Så skete der det at der blev holdt fester, og så var jeg den eneste fra den skraldegruppe, som ikke blev inviteret med. Men mine lærere i skolen brugte ikke ordet mobning. Der var vel lidt berøringsangst, men det prøver jeg at dæmme op for."*

Lærerreaktioner fra Silles egen skoletid står som modeksempel til den måde Sille gerne vil mestre mobbesager. På trods af disse intentioner, og på trods af den særlige opmærksomhed rettet mod elever med vanskeligheder, mener Sille at hun har problemer med at "læse det sociale".

Sille: *"Jeg er nogen gange enormt dårlig til at læse det sociale. Det er ikke altid at jeg kan se, hvad der sker. Det kan godt være at det er et udtryk for mit handicap."*

Tourettes syndrom... Nogen gange må jeg lave en boble om mig selv for at koncentrere mig. Så kan der foregå en krig, og der kan ske mobning ved siden af mig. Jeg hører den ikke, jeg ser den ikke. Så føler jeg mig som en dårlig lærer."

Silles Tourettes syndrom får en dobbelt betydning her. På den ene side mener Sille det giver hende et ekstra øje for børns konkrete problemer, på den anden side forhindrer det hende i at se og høre mobbeepisoder, når hun trækker sig ind i "boblen" for at styre ticks. Sille tvivler ikke på om der foregår mobning eller ej, som Annette gør når hun forklarer, at hun ikke "ser" mobningen. Sille tvivler derimod på om hun selv kan "se det". Konsekvenserne er at Sille både tager elevmobningen *på sig* og *af sig*. Hun tager elevmobning *på sig* som et personligt problem og dømmer sig som god eller dårlig lærer ud fra hvad hun *ser*, underforstået handlinger hun kan forhindre, og *ikke ser*, underforstået handlinger hun ikke forhindrer. På den anden side tager hun elevmobningen *af sig* ved at placere årsagen til sin blindhed i en diagnose. Blindheden forklares med en uforskyldt brist.

Sille mellem elevkaos og subjektplads

- Analysetrin nr. 3: Håndtering af mobbesager

Sille har også en anden praksiserfaring som er interessant at drage ind her. Qua opgaven som sproglærer får hun ofte mulighed for at følge klasser som en ekstralærer, der er koblet på parallelt med de øvrige lærere. Hvor lærerkollegaen Annette vurderede sine to klasser ud fra sit ansvar som klasseleder, får Sille der ikke er hovedansvarlig for klasseledelsen mulighed for at se på de sociale dynamikker med et tredjemandsblik. Fra sidelinjens udkigspost har hun iagttaget hvordan to skoleklasser udviklede to forskellige former for fællesskaber. Ifølge Sille var den ene klasse, 8. a, præget af mobning modsat 8.b som Sille stort set fandt mobningsfri.

Sille: "I den ene 8. klasse, 8.a, fik man ikke rigtig alle med. Det var ikke fordi mange herinde var socialt udsatte, for der var altså også en del socialt udsatte i den anden klasse. Jeg tænker faktisk at de to klasser minder meget om hinanden, og alligevel endte de meget forskelligt." Helle: *"Hvorfor blev de så forskellige?"*

Sille: "Ja, jeg tænker det er sådan lidt en detalje, men klasselæreren i 9. b hun kunne ligesom bære over med rodet."

Helle: "Rod?"

Sille: "Ja, der var plads til at der var rodet på elevernes borde f.eks. Så længe du ikke forstyrrede andre, måtte der gerne være rod. Hun gav ligesom plads til lidt elevkaos. Jeg tror at når hun gav plads til det, så giver børnene også plads til det. Hvis du som lærer begynder at blive træt af nogle bestemte der f.eks. ikke rydder op

efter sig eller opfører sig på særlige måder, så har man ligesom givet lov til at der er noget her."

Ordene "det var ikke fordi" kan forstås som henvisning til opfattelsen af at elevernes interaktive udfordringer er betinget af deres sociale baggrund. Det afvises dog af Sille at eksklusionerne i 8. a netop kan adresseres hertil, og hun overskrider hermed den dominerende lærerværelsesforståelse om at arbejdsvilkårene er determineret af lokalkvarterets sociale deroute. Sille bemærker at der er andre sammenhænge, som kan have betydninger for, hvor klasserne ender. Sille nævner "en detalje". I den ikke-mobbende 8.b er en lærer, der giver plads til "lidt elevkaos", og ifølge Sille betyder det at eleverne også giver plads, underforstået til andre. Omvendt betyder manglende plads, og træthed af "nogle bestemte" at der, ifølge Sille, skabes en norm i form af at der er "givet lov til, at der er noget her". At give plads til rod på bordet bliver tegnet på "at give plads" i det hele taget. Sille noterer sig også en anden forskel mellem de to klasser:

Sille: "Ja... små ting måske. Der var søde og samarbejdsvillige forældre. De lavede hele tiden sådan nogle hyggelige og sjove klassearrangementer. Vi lærere gik med også, for det ville vi ikke gå glip af. Og så var der også en anden ting, måske også en lille ting. Klasselæreren, hun kom ind i klassen og startede altid med at sige sådan: "Ej, hvor er I dejlige. Hold kæft hvor er I søde." ... Hun roste dem hele tiden i undervisningen. Jeg bliver helt rørt af det ved tanken om det. Den lærer har jeg bare lært så meget af."

Sille fremhæver den oplevede mobbefri klasse ved at nævne en række særegenheder som "detaljer", "små ting" og "en lille ting". Silles "små ting" kan samles i to temaer. Det første tema handler om *fælles vi-aktiviteter på tværs af elev-, forældre- og lærergruppen* med en tiltrækningskraft og en kvalitet, Sille ikke ville gå glip af. Det andet tema samler forskellige eksempler med samme indhold og handler om læreren, der giver *subjektplads*. Det er læreren der tillader lidt elevkaos, der ikke bliver "træt af nogle bestemte" og som udviser opsøgende positiv anerkendelse.

Hvorfor kalder Sille mon forskellene mellem de to klasser for "små"? Betyder "små" tvivl om betydningen? Udtrykker ordene "små", "detaljer" og "lille ting" at hun sætter ord på de enkelte konkrete markeringer, og disse små ting tilsammen udgør det, hun anser som centralt, nemlig kollegaens gennemgående anerkendende indstilling til eleverne? Eller betyder "små" at hun forventer det er småt for den, der interviewer hende? Måske betyder "små" at de fremhævede forskelle mellem klasserne ikke er genkendelige faglige temaer i lærernes fællesrepertoire?

Silles deltagelsesbane i lærernes praksisfællesskab kører både parallelt og på tværs af Annette og Hennings baner. Lighederne består i at forklaringer på mobningens årsag og drivkraft individualiseres. I Silles tilfælde består individualiseringen i at hun opfatter sin egen

mobbe-blindhed som et forhold, der forhindrer hende i at reagere på mobbetrængelser, som derved fortsætter. Hun vender individualiseringen mod sig selv. Omvendt overskrider Sille lærerværelsesnarrativerne og får øje på skoleklassers historier som kontekstsensitive. Overskridelserne betyder ikke at Sille er en grænsedeltager (Wenger 2004), som bevæger sig i yderkanten af lærergruppens fælles virksomhed og engagement. Sille accepteres som en del af det samlede kollegiateam, og hun får respekt for sit ”spræl” og relation til eleverne.

Henning: *”Der kommer så en ung kollega ind[Sille], der bare er fuld af spræl på hendes måde. Hun kan smide skoene og danse på bordene, hvis hun lige skal vise forældrene noget.”*

Silles strategier i lærerarbejdet udtrykkes ikke som ekspressiv protest og markerede alternativer på lærermøderne. Silles variationer udtrykkes i hendes egen deltagelsesretning med inspiration fra den omtalte klasselærer i 8. b, og fra det sted, hendes tilhørsforhold i lærerkollegiet ligger i, nemlig ”flower” gruppen i sofaen; Silles lærer-vi.

Klyngefællesskaber i de mere omfattende praksisfællesskaber

Annette, Henning og Sille søger alle tre mod deres mere eller mindre faste pladser på lærerværelset i pauserne. De forskellige bordgruppers liv inspirerer mig til at vende tilbage til teorien om praksisfællesskaber og supplerer med et underbegreb, *praksisklynger*, som skal forstås som fællesskaber i lokale mindre organiserede enheder inden for praksisfællesskabets rammer. Der er nemlig ikke kun *et lærer-vi* i spil, men flere *vi*’er. Praksisklyngerne får fysisk form på Havre Skolen ved bestemte borde, og bordene er ikke længere bare borde i træ og metal, men indeholder også, det man kan kalde for en *social bordgruppe indretning*, hvor subjekter sætter sig sammen med subjekter af samme klyngetilhørsforhold. Begrebet *praksisklynger* er ikke udelukkende tænkt som en pragmatisk betegnelse for noget derude, der kan genkendes, men også som en teoretisk betegnelse for de lokale situerede gruppebevægelser indenfor praksisfællesskabets rammer, og hvor der udvikles et nært dagligt *vi* praksisforholdemåder. Begrebet praksisklynger demonstrerer at der indenfor et givet praksisfællesskab, på trods af fælles ydre kendetegn, godt kan være organiseringer af menings- og handleprocesser, som har deres særtræk indbyrdes, og som også definerer sig i kontrast til naboklyngerne. ”*Vi er ikke dem, der brokker os*” (underforstået: det er der andre, der gør), siger Henning, og ”*hos os er der mere flower*” (Underforstået: der er mindre blomstrende hos de andre), siger Sille.

Andy Hargreaves benytter udtrykket ”balkanisering” om den måde lærere i det postmoderne samfund splitter deres arbejdsfællesskaber på (Hargreaves 1994). Begrebet balkanisering, som er inspireret af Balkan områdets borgerkonflikter, er en krigshistorisk metafor. Begrebet praksisklynger tænkes ikke at konnotere den grad af modsætninger og gensidig fjendtlighed, omend bordklyngerne identificerer sig som noget andet end nabobordene.

Forholdet mellem praksisfællesskaber og praksisklynger kan nærmere ses som to ringe inden i hinanden. En mindre ring (praksisklynge) i en større ring (praksisfællesskab). Det betyder at lærerne identificerer sig med praksisfællesskabet udadtil, når der for eksempel indløber kritik fra forældre, eller når lærere som faggruppe kritiseres i medierne. Men indadtil identificerer den enkelte lærer sig ofte med klyngen i de daglige praksisudfordringer.

Man kan indvende at praksisklynger blot er mikro praksisfællesskaber som ikke behøver sin egen betegnelse, men fordelene ved underbegrebet praksisklynger er at begrebet inviterer til ekstra opmærksomhed på interne diversiteter og sammensætninger. Det kan diskuteres, når vi går så tæt på en social enhed, om klyngerne overhovedet kan læses som dele af et praksisfællesskab. Wenger påpeger fx, at "frokostgrupper" ikke kan forstås som praksisfællesskaber, da de er vilkårligt sammensatte, og fordi der er fravær af fælles virksomhed (Wenger 2004: 146). Praksisklyngerne er imidlertid mere end tilfældige sammensætninger eller lejlighedsvis frokostgrupper. De indeholder "vedvarende gensidige relationer", "fælles måder at engagere sig på" og "fravær af indledninger" for nu at nævne tre af Wengers "tegn" (ibid: 90), der adskiller praksisfællesskaber fra en frokostgruppe, som man måske kunne sammenligne med *klyngerne*. Disse tegn er i spil når Annette eksempelvis kommer i havn hos de nære kollegaveninder ("vedvarende gensidige relationer") efter en vanskelig time i 9. klasse. Snakken fra sidste frikvarter kan genoptages direkte fra hvor man slap den ("fravær af indledninger"). Annettes kropssprog aflæses, og hun mødes med forståelse og genkendelse ("fælles måder at engagere sig på").

Sille fremhæver at sofagruppen snakker om pædagogiske løsninger, at gruppen er åben og behagelig for vikarerne. Det er ikke sofaens varme stofflige tiltrækning, der gør sofagruppen til en praksisklynge, men det fælles virke, engagement og repertoire.

Mobbeforståelser i lærertilblivelser

Vi har nu gennemgået tre læreres fortællinger om lærerarbejdet, og om de forståelser af mobning der bygger herpå. Vi vil nu nærme os hvordan disse processer også kan forstås som læring. Praksisfællesskaber er, som ovenfor anført, et begreb i situeret læringsteori (Lave & Wenger 2003). Vi får også her en tilblivelses tilgang hvor identiteter betegner, hvordan læring ændrer hvem vi er og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber (Wenger 2004). Praksisfællesskaber er således en begrebspakke, hvor praksis, fællesskaber, læring og identitetsudvikling hænger sammen.

Lærernes praksisser i elevmobbing og andre relationelle skolesammenhænge fortæller også historier om lærerens identitetsopbygning som lærer. Med dette teoretiske afsæt kan man spørge hvad læringen er rettet mod hos de tre lærere fra de tre forskellige lærerværelsesklynger? For **Henning** kan lærergerningen forstås som et anliggende, der handler om at være en lærer, der forsøger at løse elevmobning direkte og aktivt overfor individet. Han definerer bl.a. dette lærerskab ved markeringer af hvordan han på forskellige områder adskiller

sig fra nogle af lærerkollegaerne. Han oplever sig som ”*mere empatisk*” og mere forstående overfor f.eks. teenageeleverne. For **Annette** er bevægelser mod at være ”*en god lærer*” kendetegnet af ønsket om at udvikle uformel intersubjektivitet, som en del af den pædagogiske indsats skolefaglighed videregives igennem. **Sille** har afgrænset hvad hun ikke vil, og hvad hun gerne vil. Sille ønsker ikke være mobbe ignorerende som sine egne lærere, og hun vil ikke ”*blive til et møbel*”, men hun vil gerne lære at ”*give plads*”, som hendes udpegede positive kollegamodel gør det.

I Annette, Henning og Silles læreprocesser er der gennemgående fællestræk. Ét fælles træk handler om bestræbelserne på at skabe ikke-konventionel kontakt til eleverne, som en vej de tre lærere finder virkningsfulde for klassens sociale liv og for enkeltelevers udvikling. Henning peger f.eks. på Silles sprælskhed, Annette forsøger at skabe en uformel nærhed mellem lærere og elever og Silles kollegamodel er offensivt positivt anerkendende. Lærerne er via denne ikke-konventionelle indgang på forskellige måder engageret i at få fællesskabet omkring klassen til at fungere som én social enhed. Fællesskabsambitionen kan umiddelbart tydes som en modsætning til de individualiserede forklaringer på mobning, som Annette og Henning har til fælles. Fællesskabsambitionen og de individualiserede mobbeforklaringer kan dog krydses ved at personlige sider hos elever (eller hos læreren) tydeliggøres for de involverede lærere når forventningen om undervisningsfællesskabet med eleverne kolliderer.

Et andet fælles tilblivelsestræk er, at alle tre lærere er meget optaget af forskelle mellem en god og en dårlig lærer. Annette rammes på professionsstoltheden når eleverne i 9. klassen dømmer hende som en ”*dårlig lærer*”, hvilket sætter spor i sagen om Michelle fra den 7. klasse hvor Annette trives godt. Henning forstår ikke de kollegaer, der ikke kan give elevnærhed, og Sille oplever sig som en ”*dårlig lærer*” når hun ikke opdager mobbesituationer mellem eleverne.

Læreren som *intravenerende*

Ikke alene indgår lærernes mobbeforståelser som byggesten i lærertilblivelse, forståelserne får også konsekvenser for de involverede elever på Havre Skolen. Nogle elever hjælpes på vej i vanskelige interaktioner, andre elever melder sig ud når de oplever at de ikke kan få hjælp. Lærerne udgør dermed ikke betydningsløse betingelser for eleverne at agere i, men fremstår som skolens kulturelle repræsentanter i den daglige elev-lærerkontakt. Lærerne indgår via denne elevlærerkontakt i de elev-mobbende sammenhænge. De bliver en del af mobningens kontekst, og udvikling af lærerforståelser om mobning via subjektpraksisser er ganske vist læreprocesser for lærerne, men ikke nødvendigvis positivt udviklende for relationen mellem lærer og elev, og mellem elev og elev.

Lærerne er dog ikke udelukkende betingelsesobjekter for eleverne, men også subjekter i fælles lærerpraksisser. Læreren som både objekt og subjekt i elevmobning rykker ved forestillingen om at læreren kun er på besøg i elevernes mobbeland, og at deres position kun er af

intervenerende art. Annette, Henning og Sille træder ind i elevernes mobbemønstre, og lærerpraksisser i mobbesager kan på den måde forstås både som intervenserende og intravenerende¹. Intra betyder indvendig, og intravenerende er således ikke bevægelser udefra og ind i situationen som i intervention, men mere bevægelser indefra og *ind* i situationen. Spørgsmålet har dermed rykket sig fra *hvorvidt* lærerne er en del af mobbende sammenhænge, til *hvordan* de udgør sammenhænge for eleverne og for hinanden.

Fire forskellige mobbeforståelser i spil

I de forrige afsnit gennemgik vi hvordan forståelser om mobning bliver til gennem deltagelse i lærerpraksisser og indgår i lærertilblivelsen. Det vil sige, her gik vi *fra* deltagelsespraksis *til* mobbeforståelser og fik øje på mobningens kontekst. Her vil jeg imidlertid afslutte analyserne ved at ordne selve mobbeforståelserne i en form for taksonomi af meningsfuldheder.

Hvis vi nu kaster et blik henover empirien igen, så vil vi få øje på en vifte af forståelser, der i sine variationer nuancerer den almindelige todeling i forklaringer af mobningens årsager. Todelingen beskriver mobning som enten et fænomen, der knyttes til personkarakteristika, eller som et fænomen, der knyttes til sociale dynamikker (Hansen 2005). Denne dikotomi er velegnet til en overordnet præsentation af de mobbefaglige modpoler, men det viser sig at der mellem disse to yderpunkter er flere situerede mobbeforståelser i spil blandt lærere, der skabes gennem læreres forskellige oplevelser og kampe med oplevede muligheder og begrænsninger i lærerjobbet. Opfattelser og forståelser af elevmobning er dermed ikke alene abonnementer på specifikke ontologisk begrundede mobbeafgrænsninger, men præges, som ovenfor gennemgået, i høj grad af lærerliv. Forståelserne, som de kommer til udtryk hos Annette, Henning og Sille, kan på denne baggrund samles i følgende fire taksonomier: 1) *Mobning forstået som individuelt baseret fænomen*, 2) *mobning forstået som et fænomen med basis i skoleklassers sociale mønstre*, 3) *mobning forstået som et fænomen, der hænger sammen med hvorvidt eleven er tilpasset skolen* og 4) *"mobning" som tilstande andre fejlagtigt betegner som mobning*.

Taksonomierne er ikke typiseringer af lærere, men systemer af forståelser, og den samme lærer kan derfor godt levere stof til flere forskellige mobbeforståelser.

Mobning forstået som individuelt baseret fænomen

I denne forståelsesform af elevmobning tillægges personlige egenskaber og personlige problemer central betydning, men der er en spændvidde her, som er værd at bemærke. Lærerteamet i 7. a

¹ Inspirationen til at diskutere det at intervenere overfor intravenere er hentet fra Barads neologisme om "interaction and intraaction" (Barad 2007).

mener at Michelle ikke er et mobbeoffer, men at hun afviser omverdenen; Henning påpeger at Anna ikke mestre at tilpasse sig elevgruppen; *mig, mig, mig* diskursen fungerer som referenceramme på lærerværelset når det skal forklares hvorfor børn mobber hinanden og mangler fællesskabsegenskaber; og Sille mener hun overser mobning på grund af egne personlige begrænsninger. Individualiserende betydninger i forståelser af mobning er velkendte i de mobbefaglige debatter i skolemiljøet, men det nye ligger i at forklaringerne har forskellige afsæt, hvilket den anden ende af spændvidden tyder på: Her er Hennings en-til-en strategi i mobbesager, præget af hans positive erfaringer med at være handlende og inddrage konkrete hensyn til det enkelte barns situation i hans interventioner. Individuorienterede indgange til mobbeproblematikken kan dermed både være præget af individuel skyldudpegning og individuelt hensyn. Henning trækker på begge disse rationaler, og man kan derfor indvende at det at tage hensyn til individer, udspringer af at tænke i individuel skyld. Men skyld- og hensynsstrategier er ikke nødvendigvis lineært forbundet. Skyldpådragelse i mobbesager kan eksempelvis resultere i behandlings- og straffestrategier hvor konkrete personhensyn tilsidesættes, som jeg argumenterer for i artiklen "Straf mod mobning og skoleuro" (Hansen 2009).

Den henholdsvis skyldmotiverede og hensynsmotiverede tilgang til elevers mobbepraksisser kan også tydes som henholdsvis ekskluderende og inkluderende lærerstrategier, men fælles for strategierne er fortsat at det er personlige egenskaber, der adresseres som relevant.

Mobning forstået som et fænomen med basis i skoleklassers sociale mønstre

Inden for denne måde at forstå mobning på får skoleklassens dynamikker betydning, men på modsætningsfyldte måder. På den ene side har vi lærerteamet i 7.a, der har italesat klassen som "*en god klasse*", hvor eleverne er undervisningsvillige. Det gør det (ekstra) svært for den oppositionelle elev, Michelle, i netop denne klasse at vinde forståelse for sin position som offer for mobning. På den anden siden har vi Sille, der lægger et andet slags snit i rationalet om skoleklassers socialitet. Hun forholder sig som tredjemand til skoleklassers varierende historier og relationshistorier med lærere og forældre. De to sæt af forklaringer om skoleklassernes socialitet adskiller sig fra hinanden ved forskellige placeringer af det problematiske.

Mobning forstået som et fænomen, der hænger sammen med hvorvidt eleven er tilpasset skolen

Denne forståelsesform læner sig op ad de individualiserede forklaringer, men her tillægges det særlig relevans at eleverne passer skolegangen og er i positiv kontakt med deres lærere, som f.eks. Anna og Leo og eleverne i Annettes 7. klasse. Disse elever ses som *dialogiske*, og det jeg vil vælge at kalde for *skoletilpassede*, i den betydning at her er elever som, ifølge læreren, er undervisningsvillige. Med skoletilpasning menes ikke i denne sammenhæng at eleven

nødvendigvis opleves som værende skolefaglig dygtig i lærernes øjne, men om eleven kan og vil tilpasse sig undervisningen som et forpligtende fællesskab. Anna og Leo opleves af Henning som skoletilpassede, og deres position som mobbeoffer genkendes. Ikke-genkendelige offerpositioner findes i gruppen af elever der, med denne forståelse som udgangspunkt, kan kaldes for de skoleutilpassede. Michelle anses eksempelvis for at være en elev, der ikke vil i dialog med lærerne og som ikke er undervisningsparat. Ifølge Henning er der elever, der afskærer dialogen ved ikke at lytte. Det er elever der til gengæld godt kan genkendes som udøvere af mobning. Det skoletilpassede og det skole-utilpassede udgør det centrale meningsgivende i denne mobbeforståelse, men der synes at være et *genkendelsesparadoks*. Der er tendens til at de skoletilpassede elever (f.eks. Anna og Leo) kan genkendes af lærerne som ofre for mobning, men ikke de skoleutilpassede (f.eks. de elever, der får hjemmebesøg). Omvendt står det til for udøvere af mobning. Her er tendensen at de skoleutilpassede genkendes som udøvere af mobning (f.eks. "bryderne"), men ikke de skoletilpassede (f.eks. Michelles klassekammerater). Når elever forstyrrer og kommer på tværs af lærerens kerneopgave, ser det ud til at få indflydelse på lærerens forståelses og interventionsvillighed ved klager over mobning.

"Mobning" som tilstande andre fejlagtigt betegner som mobning.

Denne mobbeforståelse består af mobbebenægtelser. Det betyder ikke benægtelser af at der findes mobning, men læreres benægtelser af at givne hændelser eller tilstande, der er på tale, skulle være mobning. Det betyder, at der i en del verserende mulige mobbesager ender med at være situationer og elever der skrives ud af mobbeforståelserne, såsom eleven Michelle eller de pjækkende elever, som Henning besøger.

Det kan læses som en sproglig ejendommelighed at kalde benægtelser for en mobbeforståelse, fordi jeg dermed skaber en forståelse ud af en forholden sig til hvad andre betegner som mobning. Ikke desto mindre får de hyppige benægtelser og deraf perspektivkampe konsekvenser for hvorledes klager fremmes som en mobbesag, afvises eller hjemvises til klageren selv som et personligt problem, og benægtelserne fungerer dermed som en mobbeforståelse i sig selv.

Mobbebenægtelser kan have et semantisk træk i form af "at se" eller "ikke se" mobning, som når Annette siger: "... hvis du spørger mig, om det er fordi, hun bliver mobbet, så kan jeg ikke se det". Eller Sille der ikke kan se pga tourette. At man ser, eller som i disse eksempler *ikke ser*, er dagligdags udtryk for om man har forstået eller er enig i, hvad der er på færde når noget skal perspektiveres. Udtrykket bruges også i artiklen her i analyseformuleringer, f.eks. når noget "kan ses som". Lærer-ord om *at se* kan læses som sansemetaforer, der udtrykker en bagvedliggende forventning om at mobning materialiserer sig i bestemte og synlige former. Hvis de forventede materialiserede mobbeformer ikke viser sig, så forklares det med at der slet

ikke er tale om mobning men om f.eks. personlige problemer, almindelig uenighed, blindhed og fravalg af det fælles.

Afslutning og opsamling

Jeg har i denne artikel taget læseren med på arbejdsbanen i tre læreres lærerliv og vist hvordan forståelser af elevmobning kan ses som informerede af arbejds erfaringer og tillærte gennem deltagelse i lærernes praksisfællesskaber.

Forståelserne forhandles frem i en blanding af individuelle og fælles læreroplevelser organiseret i mindre *praksisklynger* indenfor praksisfællesskabets rammer. Klyngerne udvikler differentierede forståelser af hvordan mobning skal forstås. Forståelserne samler sig i fire taksonomier: 1) *Mobning forstået som individuelt baseret fænomen*, 2) *mobning forstået som et fænomen med basis i skoleklassers sociale mønstre*, 3) *mobning forstået som et fænomen, der hænger sammen med hvorvidt eleven er tilpasset skolen* og 4) *"mobning" som tilstande andre fejlagtigt betegner som mobning (mobbebenægtelser)*. En gennemløbende interesse hos de tre lærere er ønsket og ambitionen om at være en *"god lærer"*. Lærersucceser og lærernederlag i det daglige arbejde synes at informere lokale udgaver af de gængse diskurser om egoistiske børn og vanskelige forældre. Det er endvidere gennemløbende, at hvorvidt en elev kan genkendes som mobbeudøver eller mobbeoffer er afhængig af, hvorvidt eleven er skoletilpasset eller skoleutilpasset.

De tre læreres praksisprægede forståelser af mobning får betydning for om og hvordan informanterne intervenserer i elevmobning. Der handles således ikke på situationer, der udskrives af mobbekategoriseringer. Jeg foreslår derfor at det intervenserende også forstås som *intravenerende*. I det intravenerende perspektiv hersker forskelle i, om mobning genkendes alt efter hvor skoletilpassede eleverne opleves og i hvor grad det lykkedes at komme igennem med lærergerningen.

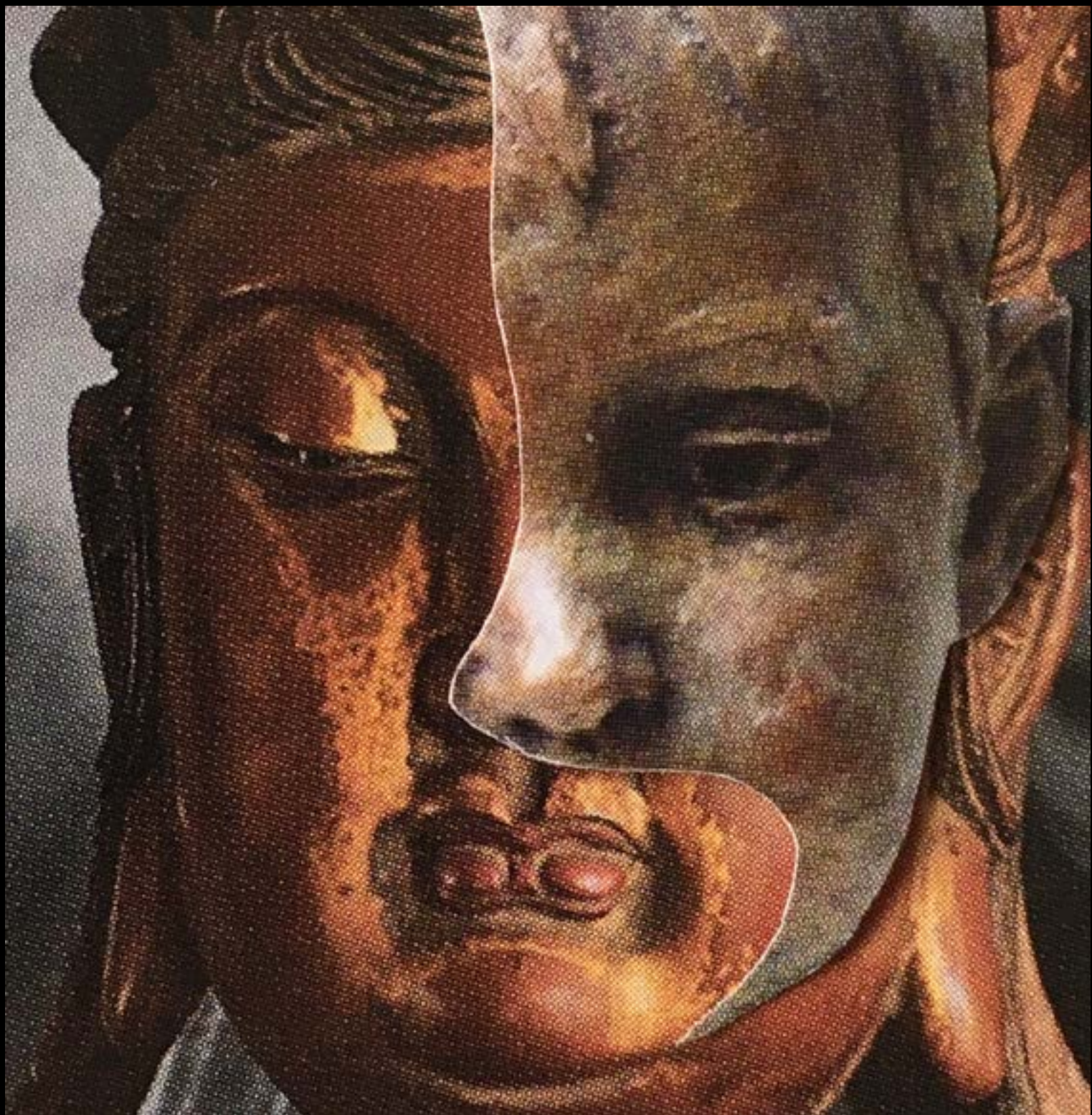
Referenceliste

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. London: Duke University Press.

Eriksson, B., O. Lindberg, E. Flygare & K. Daneback. (2002). *Skolan – en arena för mobbning*. Stockholm: Skolverket.

Hansen, R.H. (2009). Straf mod mobning og skoleuro. I: Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzel Forlag.

- Hansen, R.H. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Hargreaves, A. (1994). *Nye lærere, nye tider*. København: Klim.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2009). *Mobning sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & E. Wenger (2003). *Situeret Læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen, M. (2004). Communities og interPELLerende fællesskaber. I: Berliner, P. (red.). *Fællesskaber – en antologi om community psykologi*. København: Frydenlund.
- Nissen, M. (2002). Det Kritiske Subjekt. *Psyke & Logos* 23(1), 65-85.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhænge. I: Højholdt, C. & G. Witt (red.). *Skolelivets socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.
- Schott, R.M. (2009). Mobning som socialt begreb. I: Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Toulmin, S. (1994/1974). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- URBAN forside 29. 01.2007: "Mig, Mig, Mig". URBAN. Berlingske Media.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzel Forlag.



Former Right-Wing Extremists' Continued Struggle for Self-transformation After an Exit Program

Tina Wilchen Christensen

Danish School of Education, Aarhus University
Copenhagen, Denmark

Abstract

This article discusses the identity formation process former right wing extremists go through, during and especially after being involved in an exit program for those leaving right wing extremist environments. Based on an ethnographic investigation (and practice theoretical approach), the article argues that participation in culturally defined worlds – such as the extremist right – develops sensitivities and sensibilities that endure. This enables them to engage in social actions, gain a position and develop a correlated identity, but it is also the reason why it can be very demanding for the individual to leave an extremist environment. Perceived from the position of former right wing extremists, the article considers the challenges involved in (re)integrating into society by those stigmatized by a criminal and extremist past. It explores how individuals leaving a right wing extremist group handle themselves in a new world when their embodied knowledge and habitual responding are no longer appropriate, and investigates the many aspects individuals struggle with years after their engagement, when they do not know who to become and how to act.

Keywords: Right-wing extremism, disengagement, de-radicalization, desistance, identity transformation, exit-processes, situated learning.

Former Right-Wing Extremists' Continued Struggle for Self-Transformation After an Exit Program

The aim of this article is to investigate the identity transformation process of former right-wing extremists when they leave the extreme right. They (often) experience a disintegration of their former worldview, which leaves them in an 'in-between world', lacking the sensitivities required of them to act in a different 'world'. Identity, in this article, is perceived as an outcome of embodied knowledge, making former extremists' development of an alternative identity and associated sensitivities and/or sensibilities key

when they seek to reintegrate in society. In this regard, the article echoes Holland, Lachicotte, Skinner & Pain's (1998) reading of Pierre Bourdieu (1977), in that:

[I]t is fruitless to make up a set of cultural rules to account for people's behavior. The material and social conditions of activity vary in a plenitude of ways; even in highly restrictive environments, it is difficult to avoid unusual combinations of people and things. Rules that handle 'all possible combinations' in real world settings are impossible to devise. Instead, Bourdieu suggests, our bodies are repositories of a complex set of associations—of actions (movements), figures (categories), and contexts (environments)—sedimented from experiencing concrete instances of their combination, their work together. More complicated experiences, sequences of joint action coordinated among actors as a relation to particular 'qualities,' such as honor, produce sensitivities toward a set of culturally devised games or contexts of action [...], where there are general, dispositional motives and acts and ways of faring well and faring poorly. Agency lies in the improvisations that people create in response to particular situations, mediated by *these senses and sensitivities*. They opportunistically use whatever is at hand to affect their position in the cultural game in the experience of which they have formed these sets of dispositions. (Holland et al., 1998, p. 278-279; emphasis TWC)

In this line, the article argues that navigating social life remains an enduring challenge, as after years in an extreme and criminal environment, some former extremists lack the sensibilities for the new situations with which they have to engage for change to occur; they are reduced to *neophytes* at the same time as struggling with the 'Nazism stigma'.

The difficulties involved in leaving extreme groups have prompted the genesis of exit programs both in and outside Europe. One of these is EXIT, a Swedish organization established by former right-wing extremists in 1998 to provide support specifically to those seeking to leave the extremist right. EXIT offers a self-help program based on mentor-mentee relationships, to help them develop alternative worldviews, self-understanding and new identities through a combination of therapeutic dialogues and shared activities. The mentees, described as 'clients' are connected to a mentor or coach – an employee who has been part of the extremist right themselves (cf. Christensen, 2014). EXIT is an integrated part of a larger institution called Fryshuset (cold-storage warehouse), a youth center that runs a number of projects with the overall goal of empowering youngsters through activities, the building of social relationships and interaction with adults (Carlberg, 2008, p. 80).

In 2012 the author completed a two-months fieldwork project at EXIT, following the everyday routines in the office of Fryshuset, participating in two educational sessions for the staff, and conducting 21 interviews with 15 interviewees, both clients and staff. Out of these, 11 were EXIT clients – former right wing extremists in the process of transitioning. Some had just become clients, while others had been clients for up to fifteen years.

The interview quotes in the present article are mainly from interviews conducted with 'Eva', a young woman who had been part of a neo-Nazi oriented group for four years. At the time of the interview in 2012, Eva had left the group ten years before with the help of the EXIT program. Her narrative provides a particular insight into the process of transforming a life and an identity, and illustrates how long term and demanding it can be. The time that had elapsed might be one of the reasons why Eva was able to be so reflective about her experiences as part of the Swedish extreme right wing scene and of

the process she went through after leaving it. Quotes from other interviewees illustrate the generalizability of her narrative and the many steps involved in the process.

The main analyses in the article derive from the practice-theoretical framework of *lived identities* in ‘figured worlds’. *Figured world* is an analytical concept defined as “a socially and culturally constructed realm of interpretation in which particular characters and actors are recognised, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others. (Holland et al., 1998, p. 52)

Figured worlds are the outcome of collective meaning production, which takes shape within and simultaneously grants shape to the co-production of activities, discourses, performances and artefacts. They are formed and re-formed in relation to people’s everyday activities and associated meaning-production. Figured worlds constitute the horizon of meaning, or frame within which individuals come to act and interpret themselves and others. Figured worlds can also be defined as cultural realms peopled by characters such as academia, the factory or, as in this case, the extreme right, Fryshuset and EXIT (Holland, 2010; Holland et al., 1998; Christensen, 2015a, p. 45).

The article’s main argument is that the development of an alternative identity occurs as the outcome of an interaction, in which others point out material and non-material artefacts as *signs of significance* to the individual. The individual is thus an agent who has to participate in order to gain a position in a *figured world* through a situated learning process in which *signs* and *artefacts* are perceived as *mediating devices* of figured worlds, i.e. as symbolic structures of meaning.

The theory is based on the cultural-historical school of psychology, which perceives identity and agency as specific to practices and activities situated in historically contingent, socially enacted, culturally constructed ‘worlds’, as *figured worlds*. It merges the social and the psychological by perceiving the self and the development of identities as outcomes of both psychological and sociological processes. Identity formation is conceived as a process that figuratively combines the personal world with the collective space of cultural forms and social relations. In an article that aims to identify personal changes, this theoretical concept makes it possible to identify how changes in a person’s identity and embodied knowledge make it possible for them to be in several figured worlds simultaneously, as well as in between them (Holland et al., 1998; Christensen, 2015a).

Why Leaving an Extreme Group is Difficult

The extreme right wing is characterized as *extreme* both due to the nature of its ideology and the methods used to obtain political goals. Such groups reject the core ideals of liberal democracy, equality and tolerance, consider inequality between people as a nature-given principle, and reject the ideals of deliberation and voting in decision-making. Those who advocate the ideology perceive violence, in general, as a legitimate means to pursue political goals, and they approve of the use of non-democratic measures such as threats, harassments and violence against political opponents and others perceived as inferior.

Thus, the concept of an extremist is relative to a particular political system and its values, in this case liberal democratic society (Bjørge, 2009; Christensen, 2015a).

To develop into a right-wing extremist the individual goes through a process of repeated social and psychological interactions within a community of practice and the ideology it engenders (however diffused or unstructured) (Horgan, 2009b, p. 8). Individuals who join extremist right-wing groups experience two parallel and mutually reinforcing processes: socialisation into withdrawn and stigmatised communities, and the severance of ties with the 'normal' community. Engagement in an extreme group make some participants develop a 'black and white' worldview with rigid categories of 'friends and enemies' (Bjørge, 2009, p. 33). This is accompanied by very intense feelings of friendship and community, but also hatred, aggression and adrenalin highs. When individuals leave this environment, they can continue to perceive violence and aggression as legitimate ways of interacting with others.

Leaving an extreme group can be demanding and the stigmatisation by friends, family and society at large often makes just the thought of it anxiety-provoking. Common to leaving all types of extremist groups are feelings of being in a social vacuum, emptiness and loneliness, trauma, anxiety and depression. Studies indicate that such individuals often have to deal with violent impulses, lack of confidence, paranoia, substance abuse and a criminal record (cf. Bjørge 2009, p. 140; see also Christensen, 2015b; Christensen & Mørck, 2017). They also suggest that the process of disengagement and deradicalisation from an extremist group is as complex as that leading to the initial radicalisation (Horgan, 2009b). People who leave extreme environments, groups and gangs generally struggle with confusing feelings of who they are, who to become, of what to do and where to go in order to establish an alternative lifestyle and identity (Bjørge & Horgan, 2009; Horgan 2009a; Barrelle, 2010; Christensen, 2015b; Christensen & Mørck, 2017). As Eva recounted:

I think it's very important to understand how much the one leaving the group has invested in it, for that's what people do not seem to understand. I did not just leave a group; I left an entire life, I left my views, I left my friends, or what I, moreover, had come to see as my family. They were the ones I could do anything with; at least, I thought so. I left a whole lifestyle! I may have developed a lifestyle that did not work in any other context than in the group, really, a way of being, a behaviour, a way of supporting myself which could not work afterwards. And you have invested a number of years in it, be it two years or ten, you have still invested quite a large part of your life in it, and it remains important to understand that: it's a bit like leaving oneself. So, for someone to leave such a group is as if Svensson¹ would have to pack his bags and leave his wife, children and house to go to Tunisia to live in a tent. That's almost as likely! It's not something you just do in a jiffy, and it's not easy.

When Eva decided to leave, she had been involved in the extreme right for several years. During her years as a member she had orchestrated aspects of her personal history and identity around a complex ground of sentiments, sensibilities, feelings, skills and practical knowledge, developed over time as a result of her engagement in a neo-Nazi group which made society at large position her as a Swedish right-wing extremist (Holland et al.,

¹ Svensson is a typical Swedish surname, but in this context it is used as slang to convey an image of a sort of average middle class Swedish person, working from 9 to 5 with 2 children, a wife, a villa and a Volvo.

1998).² As Eva points out, people who identify with a given figured world invest themselves in it to gain a position, to become somebody in that world, to be perceived by others as being part of it.

The Initial Questioning of an Identity as a Neo-Nazi

The formation of one's identity and sense of self is an ongoing and never-ending process. Yet, especially the first time after the individual's desire to leave an extremist group, and in the years after leaving, these processes are experienced as confusing and demanding. Immersion in the everyday practice of this sort of symbolic world, people – extremist or not – form bodily and mental dispositions towards it as their behavior becomes informed, not determined, by their figured world (Holland, 2010, p. 270-271).

Several of the individuals interviewed for this research were aware that at a point in time they had changed their hairstyle and way of dressing, recognizing this in retrospect as an outward sign of their identification with the extremist group. Yet this occurred over time and without reflective awareness (Holland et al., 1998, p. 140). It was not until the decision was made to leave the group and start the process of transformation that their social position as a (former) right-wing extremist became a conscious matter, and indeed concern. To be part of an extreme group or gang involves a high speed level of activity, including daily phone calls, social activities and alcohol and/or drug use, which prevent reflection about their engagement and the consequences of it (Christensen & Mørck, 2017). For Eva the first period she had time to reflect on her life as an extreme right-winger occurred when she was imprisoned on remand in solitary confinement. This isolation made her review her situation and the trajectory of her life, which had resulted in her incarceration facing a very serious preliminary charge while still in her early twenties, and began the process of disengagement.

As Eva's statement above indicates, people engage in activities within a culturally defined world, become familiar with it and learn its meanings, to the point that they take it for granted. They become attuned to types of people and actions relevant to that world, which reflect its particular horizon of meaning. They develop sensitivities and sensibilities that automate coordination with other participants, facilitating their engagement in it. The figured world of the extremist right wing comes, as Eva points out, to define her identity. She came to personify that world by her way of acting, her appearance and perceptions of herself and society, making it difficult to leave and start over again.

People involved in the extremist right become accustomed to a way of thinking which involves notions of conspiracy against society, and a belief that all people outside the group are enemies to be fought (Lodenious, 2014). The extreme right is – like other extremist groups – characterized by a black and white mindset with taboos and exclusive categories of 'friends and enemies', providing an explicit relation to others in society. To be categorised as a 'neo-Nazi' was – until 'Islamic state', ISIS or Daesh and the position as a Jihadist emerged – one of the most stigmatised positions in mainstream society, resulting in almost immediate isolation from family and friends beyond the extremist group (Bjørge, Halhjem & Knudstad, 2001; Christensen & Bjørge, 2018).

² I use the terms 'right-wing extremist' and 'neo-Nazi' as synonyms, although I am aware that not all right-wing extremists are neo-Nazis, whereas all neo-Nazis are right-wing extremists.

This isolation and unambiguous identity might be one of the reasons why Eva and others emphasise the difficulties involved in leaving the extremist right behind, because “*everything was so obvious, who I was and who I ought to be and what the meaning of my life was*”. When she realized that she wanted to change, she got in touch with EXIT, which started her process of disengagement, with a consequent huge impact upon her perception of herself and others.

The Disintegration of a Personal Worldview

When individuals have been immersed in the extremist right, they become used to acting according to unquestioned assumptions, as, according to EXIT staff, doubts and questions in general are discouraged by the extremist group so that participants develop a similar outlook – at least in their public pronouncements.

When Eva got in touch with EXIT, it soon impacted her perception of the world and of herself. As she said:

You learn to close your mind by classifying others as inferior [when you are active on the extremist right wing], and since they are inferior, we do not need to feel sorry for them: as they cannot compare themselves with me! That's why, for example, some people refer to Islam as AIDS, or you refer to them as animals and stuff. And that's what makes you unempathetic as they are not on a par with me and my friends. But when you start getting back to that, all people are of equal value [...] especially when I had been a lot at EXIT [...] they challenged my prejudices about immigrants, and I began to understand this about socio-economic status and the significance of living in certain places, not integrated – how hopeless it all then becomes.

Eva was a newcomer in the figured world of EXIT and in unfamiliar surroundings that operated according to a socially and culturally differently constructed realm of interpretation than the one she had shared with her friends in the extreme right. As none of the staff at EXIT referred to other people as inferior, they indirectly questioned what Eva took for granted. At EXIT and in Fryshuset, Eva experienced how people around her did not classify others in terms of a hierarchy, but rather contextualized them and their situation – such as the significance of living in deprived areas and being marginalized. The staff at EXIT introduced her to alternative perceptions of people and explanations of societal issues, which gave her a different perspective on others and their situations, as well as her own.

Initially, Eva met with her coach from EXIT during the day and her friends from the extremist right wing in the evening. This proved difficult, as she underlines:

To sit at home with my friends when they launched their usual talk, I almost felt it tickle in my tongue to repeat. But I'd started realizing, and I knew I could not do it; it would just become nonsense [...] Even though I knew it was not good for me, but when it had been hard, they [friends on the extremist right] had been there for me, and although they were no good, they had their problems. But they were the ones who had put up with me when it was hard, for example, when I had to move who then collected the furniture [...]. In a way, it is like saying that I cannot keep them, because they are not ready to handle themselves, and I cannot fix my life with them, for they will always just drag me down.

Eva got additional information on immigrants and social issues through dialogue with the staff at EXIT, but defined and understood with reference to a different horizon of meaning than the one she was accustomed to, making her question her own perceptions. She

became aware that the interaction with people at EXIT was growing her understanding of societal and personal issues. Her dialogue with her coaches and employees helped her identify new signs of significance. Through this process Eva realized how her friends' talk and actions had subjected her to a situated learning process, where approval was assigned to certain acts – e.g. violence and aggression – and particular explanations and perceptions were valued over others (Holland et al., 1998; Lave & Wenger, 1991). The outcome was that she and her friends came to perceive some categories of people as inferior, as the quote above illustrates, which – in her perception at that time – justified her negative attitude and periodic aggression towards them, as well as violence in general (Christensen, 2015b). This insight made Eva understand that in order to change herself, she needed to change her social environment.

When people can no longer identify with their usual associates they also start to question who they, themselves, are, which brings about a sense of loss and loneliness. Eva no longer fully identified with her friends, as she was floating in between several figured worlds, without fully identifying with any one of them. She realized the huge difficulties involved and had never felt more confused in her life.

Part of this confusion was the result of EXIT coaches' dialogue with clients, which followed the model of 'motivational interviewing', which allows the client to draw their own conclusions. As Eva explained:

The thing was that I was so used to people trying to help me, the social service and stuff, that they told me what was wrong, while Joachim (Eva's coach at EXIT) taught me to tell it myself. In the sense that we talked, and instead of him expressing it for me, that I was impossible and contrary, it was I who came up with it and told him what it was I found annoying. They call it 'the Motivational Dialogue' and just that I had to form the idea myself; that what happened around me was not okay, and I had to find out myself what was wrong and see the flaws [...]. I was never angry with him when he was there, but I could be really furious with him when he wasn't, because he disturbed my world a bit all the time, and I was pissed off by it.

Eva emphasized in the interviews how her coach Joachim throughout their dialogues did not tell her what she and her friends in the extremist right-wing group did was wrong, rather he made her become aware and reflective about the potential consequences of their actions by asking her questions which made her expand her understanding of the context of the situation. When Eva was describing what she and her friends had done, Joachim would ask her further questions, which made her describe the context and thus become aware about things she, until then, had not thought about. Thereby she felt that Joachim helped her identify the consequences of her actions and choices, which she said made it much harder for her to push the new insights aside. At the same time, Joachim represented a different world – and did not confirm her views. On the contrary, he introduced her to alternative perspectives by pointing out different signs of significance, providing her with additional information, bit by bit, which supported different conclusions than her usual ones.

Eva at this point did not share Joachim's figured world, but was on the brink of knowing it, which left her in limbo. She lacked the understanding of the figured world of Fryshuset and EXIT and thus the tools to act within it, which initially made it seem undesirable for her to start investing herself in an alternative position, which she nonetheless started to question reluctantly.

This is a stressful situation, since individuals who are in a different figured world with which they do not identify, are pushed to question previously unquestioned, collectively approved truths that they have so far taken for granted. Eva was, as she said when thinking back, *“pissed off with Joachim because he disturbed me, by questioning my perception and by making me add nuances to it, exposing the flaws”*, which in turn kindled her desire to leave the extremist right.

Eva continued by emphasizing how demanding it was to be in a liminal phase (Turner, 1999/1968), in which her previous perception of herself and others had dissolved, but a new perception and identity had not yet been established:

It has probably been the most chaotic part of my life, really, also because it was up and down. I couldn't ignore the fact that I could come from Joachim, where I had formulated a thing about, let's say, hypocrisy, and even have explained to him the damned hypocrisy of it all. And then I came home, and I would almost be desperate to remove it from my head, and occasionally I succeeded. Because it is a huge step to take [...] even in brief snatches.

In the beginning, Eva managed to ignore some of the insights she had gained from her discussions with Joachim. She felt she was in a state of chaos as there was no longer an obvious frame of interpretation that determined who she was and ought to be. She experienced a very different feeling, of pure chaos and was in search of a new way to figure herself. As the extremist right is linked to a one-dimensional world view, a lot of nuances disappear, which might be one of the reasons why Eva and others felt it was obvious what kind of actors they were, and indeed were expected to be when they were active. But when Eva was in the company of Joachim, she was between two different figured worlds, with many more nuances and alternative interpretations. Her uncertainty as to which perspective to interpret from, or indeed evaluate herself and others from, also made it hard to determine how to act to obtain approval in the alternative figured world.

Eva spent time with both the staff at EXIT and her friends, so she felt that she accommodated both. As time passed she felt that EXIT had invested so much in her that she could not let them down, which was a sign that she had started the process of identifying with their world and had come to care about their perception of her. Eva's feelings reveal that she had started developing a sense of what counted in the coaches' world, which are signs of loyalty to and identification with the coach, EXIT, Fryshuset and their associated values. Both loyalty and identification with particular agents in figured worlds is what is required for people to reinforce their engagement with it.

Eva also experienced a different kind of emotional relationship with Joachim as she realized that she could talk to him about her difficult situation at home. She experienced that, even when she was sad, she did not have to *“keep a straight face, since everybody has problems and feels bad, but at EXIT, I did not need to keep up the façade”*. Eva's meetings with Joachim, EXIT and Fryshuset introduced her to an alternative realm of interpretation based on different norms, values and meaning. Since Eva was in a different world than the one she had been used to, she also had a standard for comparison. This made her question further what she had so far taken for granted. A new standard also made Eva – and anybody else on the brink of leaving the figured world of the extremist right – become a neophyte within the new figured world where she was not yet an active participant. She still needed to develop the sensitivities and sensibilities, which over time become dispositions, to obtain a position in that world – elements that finally shape an alternative identity (Holland, 2010, p. 271).

Who am I? To Develop an Alternative Identity is a Demanding Process

Participants in groups on the extreme right have developed a particular dress code, posture, habits and dispositions by their immersion in their groups and activities. The individuals' actions seem also to be performed based on the desire to reinforce their identity as right-wing extremist and their position in relation to others. Identities are claims to social categories and relationships with others (Holland et al., 1998, p. 127-128; Holland, 2010). The position of a right-wing extremist is also a claim to power, as being part of a group recognized as violent in mainstream society influences how people react to it and its members.

For many of the informants³ the development of their identity as a neo-Nazi happened without their being aware of it. Yet, their desire to leave the extremist environment was based on a reflective desire to re-transform themselves. Joachim describes the complete loss of identity many of his former clients had experienced during the process by quoting one of them:

When I left it, this closed environment that had affected me incredibly intensely during all these years, I wondered who I was. What music do I like? Because I've been groomed that White Power music is the best, but what do I really like? Have I ever listened carefully to jazz or hip-hop? Have I listened to it? No, and then to try somehow get back to it. Which style do I like? Which clothes? I have always been wearing black military clothing, but what do I really like? What films do I like? All this, literature, everything associated with my identity. WHO AM I? [...] When you leave the environment, who am I really? And who am I in relation to others when it is not about intimidation and fear, who am I, and how should I behave?

The extremist right is, like the quote illustrated, evoked by symbolic and material signs of significance, and people engaged in the environment learn to perceive certain objects and actors as being superior to others through a situated learning process. The former right-wingers in this study had also come to personalize the extreme right wing through their way of dressing, the music they listened to and the political agenda they came to identify with and be identified by, through these symbolic signs of belonging.

To distance themselves, symbols such as tattoos, flags, stickers and clothes are among the first things an individual lets go of in the transformative process. These indicators are a result of what Holland et al. (1998) term a *lived identity*, encompassing one's interests and feelings and one's active self-expression of those interests and points of view. Yet of greater importance are the dispositions accompanying a lived identity, as it encompasses a sense of what sort of actor one is or – as Bourdieu (1977) stated – to learn a feel for the game (cf. Holland et al., 1998, p. 142-143), i.e. an unarticulated 'gut' sense of one's standing in social interactions. When individuals start reflecting about themselves and their lives they realize that, without leaving the extreme right behind, it is impossible to

³ In anthropology and the present article, an informant is understood as the 'native' person, who is an indispensable source of information because he/she belongs to the group being researched and is thus regarded as a representative of the group, its views and social practices. Yet, this approach commits to a clear understanding of how the knowledge produced is the outcome of conversation between the anthropologist and the person interviewed, and the individual nuances involved when interviewing a person. This is why anthropologists often interview several people and do field observation (Hylland-Eriksen, 1998). I do not perceive my 'informants' as, e.g., 'co-researchers'.

change oneself. As Eva pointed out above, there is not much left to act upon, resulting in a loss of direction and meaning, and feelings of emptiness.

Several of EXIT's former clients underwent a radical transformation of their perception of themselves, their worldview and their position in society. Yet, who they are today is still a result of their improvisation on the sediments of past experiences, in other figured worlds with a different horizon of meaning. Many of the informants of this study continued to listen to the same sort of music, for example, but with different lyrics than those of the White Power movement. Others continued to work out and lift weights, but now in order to keep some discipline in their daily lives, whereas before they did it to develop a hyper-masculine look and strength to protect themselves and gain status. Some also kept a similar dressing style as they had before, but stripped of any references to the extreme right, and now accompany the style with an awareness of the importance of politeness and friendliness towards those around them.

The extreme right-wing offers participants a one-sided world with a political agenda that defines the world and their direction within this world. As informants explained, this struggle for a political goal had an impact on their actions, and gave them a higher meaning in their lives. Leaving the extremist scene meant the loss of a clear goal, and of a social and economic position. It also required many more competences to become part of a society consisting of many different figured worlds. The world will never again be experienced as homogeneous, so they needed to develop more skills to successfully perform the many different everyday activities linked to the multiple figured worlds of mainstream society.

How to React when I Cannot Act as I am Inclined To

EXIT makes their clients participate in diverse activities in order to help them develop rudimentary sensitivities towards the unspoken norms of social life, to be able to renegotiate their position and to (re)integrate into mainstream society. One of the outcomes of the coaches' interaction and activities with clients is that these come to constitute a sort of *mediating device* in a Vygotskian sense – a tool for reflection constructed by assigning meaning to an object or behavior as it develops within a locus of social activity (Holland et al., 1998). Coaches introduce clients to 'ways of acting' by, for example, visiting museums together, cafés, cinemas and the like so that clients can use the coach's example as a mediating device for further improvisation in the future (Christensen, 2015b).

The individual who is developing an alternative identity struggles, especially in the beginning, with the establishment of a basic sense of who they are, as well as insecurity about how they are supposed to (re)act in a given situation. Individuals' actions are informed by 'history in person', which is the sediment from past experiences upon which one improvises using the cultural resources available; in response to the subject positions afforded in the present (Holland et al., 1998, p. 18). It often entails conflicting emotions and leaves the individual in a confused state as to how to react. As Eva explains:

I think the thing was that, when I came out [of the extremist right-wing], I was an adult, and this thing about grey areas, compromises – for example, to try to see both sides of the coin – took so MUCH damned time [to get to that point]. And it might be what made it so turmoilish with me in the beginning when I left, especially in my personal life, to try to find

out about all these things; that I knew, who I was, but I did not know, who I should be and how to learn it, and I can still feel confused; WHAT DO I DO NOW? Well, it has to do with having an instinct, but you also know somewhere that the instincts I have about how to behave is not like you ought to behave if you consider how society perceives it. Because I often feel like... I am in such a way that if I get mad, I can get really mad, and I realize that now I am very angry about a tiny little thing, and I need to back off. But I am still beside myself with rage over things, for example I will be furious at someone, and then I must just try to back off and say; 'I'm very sorry, I know I overreacted'. But the fact is that it is not all natural, and it may well be that it will never be in such a way that it becomes natural to think twice and see.

Identity formation entails a form of self-organization, and in the beginning Eva is dependent on social support from her coach Joachim to be able to perform in different situations. Yet, as she recounts, it can still be frustrating for her today – ten years later – to be unable to follow her inclinations, and she still becomes confused about how she is supposed to react. This quote could be interpreted as a sign of Eva acting as if she has changed, as she admits that it does not feel natural to back off when she gets angry. Yet today, she feels it is appropriate to excuse herself for her anger because she has become aware of it and feels it is not fair towards others. This is the outcome both of her perception of the extremist right as being hypocritical, which originally reinforced her motivation to change, and her dialogue and interaction with Joachim who helped her to understand this. Meanwhile, it is as much a result of her genuine desire to uphold her new social position in the different figured worlds she is part of now.

Eva has since changed her life course and political convictions dramatically; she has started an education and has a job. To gain a position in different figured worlds she has invested herself, because people's perception of her matter and have come to impact on her acts. For example, she has to control herself to keep her position, as one of the constraints in the new world is that she cannot 'win' an argument through aggression. In the figured world of education for example, she would be sanctioned and expelled if she used violence, as these strategies are not an accepted part of that world. Eva is still struggling with her temper, which can make her furious to the extent that she fears she might relapse into her old behavior. She finds her old ways of acting unacceptable now – and her old strategies will inevitably lead to her losing face, since she will be judged within the new figured worlds in which she is now positioned. Using violence would single her out and position her as a complete 'loser'.

Eva's example shows how figured worlds require people to develop strategies to gain a position in them. A coach at EXIT, Gunnar, who had been a member of both a right-wing extremist terror organization and then a gang for many years, explained:

Through the support of Passus [EXIT's sister organization for former gang members (cf. Christensen 2015a)] I have learned to handle the authorities in a wholly different way and to have a different kind of relationship with them. I think that the way I reasoned before, I had like a violence capital or threats or other tools that were indecent, and which I got a kind of confirmation or sense of power out of using. They do not really fit if you are to be a responsible parent. It had to change, and I realized that I have a lot of things [in the sense that he has to deal with a lot of things about his behaviour, perceptions, etc.] and it's going to take a long time. And it was also very frustrating to realize how much I had harmed my

children's lives, and I have struggled to face up to the fact that one thing is that I had chosen the wrong things in life, but also to have to realize that I have harmed my children.

Through his work as a coach and by his positioning of himself as a responsible father, Gunnar no longer perceived his former methods as legitimate with reference to the figured world of family life, EXIT and Passus. He is – like Eva – in an ongoing process of re-positioning himself and developing sensitivities and sensibilities within new worlds. Yet some parts of his previous life as a high-ranking gang or extremist group member can be impossible to let go of, as the individual possesses knowledge that they have agreed to keep secret from anybody outside these groups. To keep such promises may be a question of life and death as it can be a condition of a gang's acceptance of the individual's disengagement. But it can also make it impossible for the individual to fully discuss their participation, and may hinder the processing of traumas, which for many is necessary to develop a different identity. It also requires the individual to remain vigilant about what he/she says about their previous life, which allows the previous gang or extremist group to retain a degree of control over them.

Other consequences of no longer being part of an extremist group are the loss of the struggle for a higher goal, the loss of the preoccupation about enemies and the everyday kick of adrenaline involved in such a lifestyle, that makes everyday life seem boring and meaningless in comparison, even years later. As Eva explains:

Some days I am so happy just getting home from work or school and 'oh, the couch' and then just lie there, and other days I just whiz around the flat and THIS cannot be the meaning of my life! It should not be like this! It's so damned boring and pointless! And it varies somewhat. If I had a day where I have been quite frustrated or angry, I would be very restless. Some days you come home and are just happily tired due to what you've done that day. I have been good, and other days, no. [...] So some days I know for myself that I am very restless and think the world is annoying, then I have to keep myself from going out in the evening to a bar or something. Then I stay at home instead, because then I have a tendency to relapse into the old behaviour, which is not necessarily so pleasant [she says ironically]. You also learn over time to identify it and to stay away. But everyone has days when you think that life sucks and you just lean back and think 'no'. But I think for some, especially when you have a bit of aggression and there are such days [...] it is required that you resist the desire to let go of the frustration and then get out and run in the woods or something, just to get rid of it. In my world or in my experience, if I'm not doing anything to get rid of it, then it just grows, it just gets worse and worse every day until you just explode.

Even though on some days, Eva was searching for meaning in her new life, she has still invested so much in it that she actively resists any temptation to relapse into her old behavior. This is despite the fact that none of her current investments in her new figured worlds seem as 'obvious' to her as did her identification with the extreme right. This might be due to the emotional side of being a right-wing extremist, which offered very intense adrenaline highs through e.g. participation in demonstrations or 'warming up' before them by listening to hardcore White Power music. For one of the coaches at EXIT, the emotions generated by the music had been so strong that he still got sweaty palms listening to it 15 years after he had left the extremist right.

Eva has developed insight into her own reaction pattern which makes her capable of identifying her feelings – aggression, restlessness, loss of meaning – and refraining from going out when she feels restless or annoyed and thereby avoid relapsing into her old behavior of drinking and being aggressive and violent. She knows that she has to manage her level of aggression for it not to take control over her. This is despite the extremist right, in Eva's case, having no power over her to tempt her in any way into giving up her present life.

Eva's and Gunnar's examples illustrate how they have developed sensitivities and sensibilities in alternative figured worlds than the extremist right, which is an outcome of their reflective struggle to invest themselves in different worlds, with the support of others.

Historical Nazi References Stigmatize the Individuals and Hinder their Reintegration into Mainstream Society

Holland and Lave (2001) refer to how identity and 'history in person' combine the intimate subjective world with the collective space of cultural forms and social relations, catching subjects in the tension between histories that have settled in them and the present. Yet, people are constrained in their identity formation, because a person's identity depends upon social support to come into existence.

Constraints are related to two different, but interconnected orders; the *time/space of local practices* and the *time/space of socio-historic productions*, which are linked to figured worlds and flow into one another in complex ways. Socio-historic productions are socio-historically produced, collectively recognized discourses, practices, policies /and artefacts that constitute history in the present and which shape local practices. The socio-historic productions, which individuals make part of their personal knowledge, transcend local networks and contexts (Holland, 2010, p. 273 – 276).

People are constrained in their identity formation because it depends upon social support to become real. Identity connects the intimate with the public, and our ability to gain a position linked to a potential identity largely depends on other's confirmation of our claim. Therefore, we cannot decide how we are categorised, but depend on others' perception of us to confirm our identity and allow us to take up a new position relative to others. Positional identities are linked to power, status, privilege and a wider moral universe as people draw upon cultural resources of socio-historic time in their identification and positioning of newcomers (Holland et al., 1998). The constraints that individuals report in this study are therefore significant, as Bjørgo and Hogan (2009) point out. Individuals with a past in racist and neo-Nazi groups are generally stigmatized by mainstream society and run a real risk of being rejected or stigmatized by their past in social and professional contexts. This is supported by my own research, as it remained an ongoing problem for my informants to handle their past in relation to new social relationships in both their private and professional lives (Christensen, 2015b).

Public perception of neo-Nazis in present day society references the totalitarian state of Nazi Germany and its crimes against humanity during World War II. This socio-historical link makes present-day members as well as former members of groups identified as neo-

Nazis some of the most reviled individuals in Western Europe, positioning them as deviants. The already very challenging process of altering their identity and position is therefore further complicated by society's vilification of what you have been, as Eva explains:

Many times leaving does not necessarily mean that you will be accepted by society. You have to prove yourselves, and I think that not all have the strength to do it, and it's not at all sure that, even if you are trying to prove yourself, you are accepted. They always say that 'once an addict – always an addict' and 'once a Nazi – always a Nazi', and it is often seen that way, which is also one of the reasons why you do not always like to talk to people about what you have been. As they nearly always question whether you are still like that. So I have full sympathy for all the people who do not come from there [mainstream society], because I have been wildly frightened and I most of all, I have just been lucky, and had I not, I would not have had a normal life. It's still a struggle to live a Svensson life.

An everyday understanding of identity, which is popularly understood to be the product of character or a core self, does not easily accommodate a complete transformation of self. An individual who undergoes a dramatic transformation is therefore hard to categorize and accept, which makes the claim to a new identity difficult to confirm. This can, as Eva points out, prevent some from even trying to leave a deviant group because they doubt they have the strength to overcome the odds. The expression that Eva refers to, 'once a Nazi – always a Nazi' is a caricature adopted by the extremist left and punk movement in the 1970s and 80s, but nonetheless conveys how people understand those adopting a Nazi identity. Terrorists and political activists are seen as marginalized people who seek out groups that confirm their ideological conviction, rather than people whose identity can develop from their participation in figured worlds (Christensen, 2015a). My research into a radical left-wing movement, as well as Bjørge's work, confirm that individuals often develop an ideological conviction after becoming involved in a group for other reasons (Bjørge 2009; Christensen, 2009, 2014, 2015b; Christensen & Lerche Mørck, 2017).

The everyday perceptions of identity as stable, and the stigmatization of those who have been associated with neo-Nazism, have an ongoing impact on former participants' lives. Several informants describe feeling constrained in terms of the opinions that they are entitled to express without running the risk of being judged in the light of their past. Gunnar and others with a past in extremist right-wing groups always fear being categorized along the lines of hyper-generalized 'cultural identities'. In everyday life we tend to categorize people along the lines of ethnicity, gender, race, nationality and sexual orientation (Holland et al. 1998, p. 7), but also as criminals, terrorists or right-wing extremists. These sorts of categories are broad, making stereotyping and branding an easy outcome.

Gunnar gives an example: his beliefs about the Israeli occupation of the Gaza strip, which he sees as a huge open-air prison controlled by the Israelis. A view, which in 2012 can hardly be perceived as controversial, as Gaza was then, and is still described as such by, for example, the Norwegian Refugee Council⁴ as well as mainstream media channels⁵.

⁴ <https://www.nrc.no/news/2018/april/gaza-the-worlds-largest-open-air-prison/> (28.05.2018),

Yet he would think twice about expressing it, because he fears his opposition to the political situation in the area might be interpreted along the line of him being a 'former neo-Nazi' and thus be understood as an expression of anti-Semitism and a 'Nazi view'. Gunnar points out that this constitutes something of a double standard when he is judged against a single standard that does not allow for multiple viewpoints:

When I work with a client from EXIT, I have to ask the right questions because it is very easy to judge people. Part of our job is to promote a democratic view. But you also need to maintain that you are allowed to say what you think and believe – which you can't [said with reference to his experience as a former neo-Nazi]. Because you may well be misunderstood, and then you are put into a category where your views are inconvenient and which makes the ones who leave the National Socialist (NS) world understand that that's the way it is. First they leave, and they may have problems with their old mates, and secondly, if they continue to be improper in their views, if I don't express myself in the right way, then I get problems with society, and you always have a stamp on you; they will always have a stamp.

Gunnar continues: *I do not have the same freedom any more, I have to be careful what I say, now you know, I am the type who does not give a fucking damn whether people will judge me, that's their right. Therefore ... the idea is ... if you have defected, you've got a job, you have become a father and you do not think actively about it, that is, you're not active in your thoughts, because it is a slow process which is ongoing [the process of change], you do not have the time to be active, you have to change nappies, you need to work, work out what the hell do I know. You are not a potential danger to society anymore. Tina: But I guess that you have the right to think whatever you want to think, as long as you do not act upon it?.*

My comment upholds the right to freedom of speech and the importance of separating actions from words, particularly when extreme statements are not synonymous with a willingness to act (Bjørge & Horgan, 2009; Horgan 2009a).

Gunnar: *Yes, exactly. But I see it like this, what are human beings? They indoctrinate people and say that there is a standard. If you have a standard for how people should be, then there is a system that has given this standard, and what is the difference between that system and neo-Nazi thinking? For me it's the same, I will be a free man and able to express myself and be free, and I think that's what most people want, and they are damned tired of damned standards designed to measure what they say, how to behave, who they talk to.*

Gunnar's statement can be interpreted in several ways. It can be understood as an expression of him being disengaged without being de-radicalised, as he is asking what makes one belief system better than any other? Implying that what we say we believe is simply a matter of who holds the power. His statement can indicate that, to him, 'a system is a system', it being a democratic one or a National socialist regime, they are both the same as they build on an ideology, which is upheld by people in power. His statement can also be understood as an example of how he will not be able to avoid being categorised as deviant because of his past position as a neo-Nazi, at least for many years to come,

⁵ <https://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/tales-from-gaza-what-is-life-really-like-in-the-worlds-largest-outdoor-prison-8567611.html> (12.04.2013)

because of the recent historical association with Nazism, which makes it hard for him to express, e.g., his criticism of Israeli politics.

Gunnar's example can also be an example of how the individual's self-understanding is not necessarily reflected in other people's affordance of positions to newcomers because of strong negative sentiments towards neo-Nazis, with no distinction between active and former right wing extremists. Yet, becoming a neo-Nazi in present day Scandinavia is rarely a straightforward result of adopting Nazi ideology (Koonz, 2005; Baumann, 2001; Arendt, 2006). Rather engagement in right-wing extremist groups seems to be as much the result of the individual's participation in extremist groups that may have started benignly with identification with friends already involved in the extremist right, with a poor understanding of political processes, with a fascination with Nazi artefacts and/or social interaction, etc. (Bjørge, 1997; Arnstberg & Hållén, 2000; Fangen, 2001; Christensen & Mørck, 2017). This being said, participation entails the adoption of the ideology (Christensen, 2009; Bjørge 1997), and reasons for participation also seem to differ according to local context.

The Problem of *Becoming* in a Society Perceiving Identity as Unambiguous

Several of my informants' 'history in person' was reflected in their dispositions in the present, as they had been involved in the extremist right from between 4 to 10 years. A common problem among people who have left gangs and/or extremist groups, and who might have spent year(s) in prison, is that they have a deviant life course compared with the majority of the population. This also poses a challenge when they have to introduce themselves: when and what to – if at all – tell about the years they have been involved in the extreme right? How to handle their deviant frame of reference in relation to others? As Jeff – a coach at EXIT – pointed out:

We had some days here in Fryshuset where we were going to learn about other projects [...]. During these days I had to cooperate with two girls who come from 'United Sisters' and they were discussing quilted jackets [...] and I was approaching them, and I said, 'Hey, what are you talking about?' 'We are talking about quilted jackets', and I was kind of 'Can I sit down?', 'Sure' – and I sat down and I kind of thought about 'what is the first thing that comes to mind with quilted jackets?' They were discussing color, fit, how to get them, how much they cost and stuff like that. The first thing that came to my mind was that it is really hard to punch through a quilted jacket with a baton, you have to have like a steel pipe or something to get through to be able to hurt someone. When it is winter, you have to have a much more solid object to punch through, you have to have one of these expandable batons, it is kind of useless, it doesn't do much damage. That was the first thing that came to my mind, and I said, 'Well, you really have to have a solid baton to get through a quilted jacket.' They looked at me really strangely and said: 'Hey, you are from EXIT, right?' 'Yeah, I am from EXIT,' and they said: 'Is that your reference to a quilted jacket?', and I said: 'Yeah, that is my reference to a quilted jacket.'

Sediments from your past history might be a problem to express in the present as they position the individual in certain ways, requiring of others an openness in order to afford the other a position in his/her claim to an alternative identity – which these girls do by first asking Jeff if he comes from EXIT. By doing this, they confirm his position as coach and

part of Fryshuset, yet Jeff's references would be odd in most people's eyes and position him as a deviant. In this case Jeff's references are accepted by the girls who are able to confirm his position as coach and part of EXIT. This reference being the first thing that comes into his mind in relation to the jacket also surprises Jeff, as his first perception of the jacket is through the horizon of meaning relevant for a right-wing extremist in a fight. This action has not been part of his life for years, but nonetheless is part of his history and remains – in particular situations – in his frame of reference and interpretation.

Such everyday situations, where individuals who have entered a different figured world experience a lack of shared frames of reference in comparison to their new peers, can create feelings of loneliness, shame, guilt and the fear of expulsion. Former extremists are to some extent dependent on others' tolerance for their opportunity to gain a different social position, so need to develop strategies to handle their past in interaction with others. It is an issue of great concern to informants, as it has a crucial impact on their future relationships, and there are no simple solutions.

Per, who is both a former member of the extremist left and punk scene and subsequently of the extremist right, gives an example of the extent to which a person can lose control over his past, as he recounts:

Per: During that time [when he was a right-wing extremist] I had a complete uniform and was a skinhead and had boots and a bomber jacket, so I was completely in it and since... Well, I still think that it is tiresome to have it as part of my luggage, and always when you meet new people, then the feeling is there that: NOW... NOW it will be revealed, in a way.

Tina: In what sense or how do you think?

Per: I do not know ... well, for example, now I'm out on a dating site and the thing is that, if you google my name, it's so unfortunate that there is something about me in a Socialist forum, and it says... it is l..i..k..e... t..h..a..t... [he says very hesitantly] that I was a Nazi and such, but it says that I was a Nazi leader and things like that. It's amazing, they just speculate about me. But nowadays it is very common for managers and others to google people. It's a bit annoying.

Tina: Did you ever try to contact them and ask if they can remove it?

Per: Yes, but the group no longer exists... it is just kind of there, but it is not an active thing [he laughs a little with no joy]. I do not know how long it will exist, and there is no legal way of getting it removed. I have investigated the possibility of getting it off, and it does not seem to work.

Tina: And have you got anybody asking you why you are there? From these dating sites, for example?

Per: No, it hasn't gone that far, but I'm worried that they might figure it out because, normally, you do these days. So, it is easy to explain why or it is not simple, but there is an explanation that I can live with, why it was as it was. But if this is one of the first things that people find out about me, it's not good.

The context of Per's involvement with a neo-Nazi group, which does not appear on the internet, is his very difficult upbringing and him being a victim of mockery by a black girl and her brother in school.⁶ Prior to his involvement with the extremist right, he was a

⁶ Being mocked and attacked by individuals of darker skin is one of the reasons identified for youths' involvement in racist-oriented – or right-wing extremist groups – in marginalized neighborhoods (Bjørge, 1997; Christensen & Mørck, 2017).

dedicated member of the punk and extremist left-wing scene. By coincidence, the girl from school attacked him one day in the center of Stockholm and a skinhead from a neo-Nazi group, who later became his friend, defended him. The friendship got Per involved in the group for a little more than a year. But in the age of the internet, who would have the time or energy to investigate Per's story any further than a couple of clicks?

Another challenge for individuals transforming their identity is their loss of position and status in the extremist group and respect for their criminal competences that were part of it. When they leave they lose both status and the figured world, which rendered their criminal competences both prestigious and useful. Due to their criminal records and the interpretation of individuals with criminal and extremist records as deviants, employment is also a challenge. A job in this context is however important for reintegration and to support the individual's ongoing investment in new worlds after EXIT. However, as Gunnar says, it is:

A catch 22 to be quite newly released from prison, and you have a fairly significant status among friends, and you have work experience, and you think that it will be OK. Yet, you get a cold shoulder everywhere, it is a catch 22. I'm a vehicle body technician, and there are a lots of jobs, but I have no job, so there are forces that affect it all, or at least in that city. We are quite a few here [employees at Fryshuset, EXIT and Passus] who have the same experience.

Societies continuously discuss how to reintegrate people with a criminal record, an issue that touches upon guilt, punishment, revenge and the victims' perception of fairness. But in liberal societies the punishment of a criminal also entails their rehabilitation, as it is the only way for an individual to establish a pro-social life after serving time in prison (Marsden, 2017; Christensen & Bjørge, 2018). As Gunnar points out, where does one turn, professionally and privately, if society is unable to offer a real alternative to those with a criminal record? Without work the individual is left with a choice of surviving on welfare benefits or continuing with crime – non-desirable outcomes for both society and the individual. Leaving a gang or extremist group entails the loss of social prestige (in the group), and the giving up of criminality as a means of self-support on top of the already challenging process of changing one's lifestyle and identity. If the pathway of reintegration into society is too difficult, people in extremist groups and gangs may more easily end up not trying.

Conclusion

A radical transformation of self-understanding and identity is possible. Yet, successful reintegration of an individual with extremist experience requires both personal strength and motivation. It is also crucial that others are able to afford the person a new position in society, as personal transformation grows out of participation in figured worlds. This also requires tolerance towards others and the understanding that identity is context-dependent as much as a reflection of an inner core, and that the inner core can change in connection with different life experiences. 'History in person' is the sediment from past experiences upon which the individual improvises with the cultural resources available and within the positions afforded in the present (Holland et al. 1998, p. 18). However, as has become evident, the individual needs to abstain from improvising on some sediments of past

experiences and needs to be aware of them in order to keep the identity and position they establish after a life in an extreme group.

It is a complicated process to leave an extremist group and develop a different identity. A successful change of lifestyle and self-understanding requires participation in different figured worlds to come to embody a new identity. A successful transformation depends upon a tolerant society that is able to support the possibility of rehabilitation and the repositioning of individuals with extremist and criminal backgrounds. This bears on society's view of the function of prison as either punishment or a means of rehabilitation, or both. Rehabilitation is of benefit to both the motivated individual and society, though not perhaps easy to accept by the victims of right-wing violence, which further complicates the matter and is beyond the purpose of the discourse presented in this article.

References

- Arendt, H. (2006). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. New York: Penguin Books.
- Arnstberg, K. O., & Hållén, J. (2000). *Smaka Känga. Vägen tillbaka - Intervjuer med avhoppade Nynazister*. Stockholm: Fryshuset.
- Barelle, K. (2010, January 17). *Disengagement from violent Extremism*. Retrieved from <http://artsonline.monash.edu.au/radicalisation/files/2013/03/conference-2010-disengagement-from-violent-extremism-kb.pdf>
- Bauman, Z. (2001). *Modernitet og Holocaust*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Bjørge, T. (1997). *Racist and Rightwing Violence in Scandinavia, Patterns, Perpetrators, and Responses*. Oslo: Tano Aschehougs Fonteneserie.
- Bjørge, T. (2009). Processes of disengagement from violent Groups of the extreme Right. In T. Bjørge & J. Horgan (Eds.), *Leaving Terrorism Behind* (pp. 30-49). New York: Routledge.
- Bjørge, T., & Horgan, J. (2009). Introduction. In T. Bjørge & J. Horgan (Eds.), *Leaving Terrorism Behind* (pp. 1-15). New York: Routledge
- Bjørge, T., Halhjem, O., & Knudstad, T. A. (2001). *EXIT – Ut av voldelige Ungdomsgrupper. Kunnskap, Erfaringer og Metoder i lokalt tverrfaglig og tverretatlig Arbeid*. Oslo: Organisasjonen Voksne for Barn. Retrieved from <http://docplayer.me/116337-Exit-ut-av-voldelige-ungdomsgrupper-kunnskap-erfaringer-og-metoder-i-lokalt-tverrfaglig-og-tverretatlig-arbeid.html>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Carlberg, A. (2008). *Generationsklyftan hotar Demokratien*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.
- Christensen, T. W. (2009). Forrest eller bakerst i Demo'en – Aktivist i Ungdomshusbevegelsen. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 20(4), 236–250.
- Christensen, T. W. (2014). Eine schwarz-weiße Weltanschauung durch Grautöne ergänzen: Wie ehemalige Rechtsextremisten durch Vorbilder und soziale Unterstützung zum Wandel ihrer Identität angeregt werden können. In P. Rieker (Ed.), *Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen* (pp. 172-204). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Christensen, T. W. (2015a). *A question of participation: Disengagement from the extremist right. A case study from Sweden*. Roskilde: Roskilde Universitet.

- Christensen, T. W. (2015b). The challenge of researching Neo-Nazis struggling to leave the White Power Movement. In R. Deuchar & K. Bhopal (Eds.), *The complexities and dilemmas of researching marginalised groups* (pp. 252-265). London: Routledge.
- Christensen, T. W., & Mørck, L. L. (2017). *Bevægelser i og på tvers av ekstreme Grupper og Bande- og Rockermiljøet: En kritisk Undersøgelse og Diskusjon av "Cross-over"*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Christensen, T. W., & Bjørge, T. (2018). *Hvordan håndtere hjemvendte Fremmedkrigere og andre Syriaferere? Tiltak for ivaretagelse og oppfølging*. Senter for ekstremismeforskning: Høyreekstremisme, hatkriminalitet og politisk vold (C-REX). Oslo: Universitet i Oslo.
- Fangen, K. (2001). *En Bok om Nynazister*. Oslo: Oslo Universitetsforlaget.
- Lodenus, A. L. (2014). Ein Leben voller Hass und Gewalt hinter sich lassen. Die Geschichte von Exit in Schweden. In P. Rieker (Ed.), *Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen* (pp. 114-146). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Koonz, C. (2003). *The Nazi Conscience*. Belna: Harvard University Press.
- Holland, D., & Lave, J. (2001). History in Person: an Introduction. In D. Holland & J. Lave (Eds.), *History in Person: Enduring Struggles, contentious Practice, intimate Identities* (pp. 3-37). Santa Fe: School of American Research Press.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. London: Harvard University Press.
- Holland, D. (2010). Symbolic Worlds in Time/Space of Practice: Identities and Transformation. In B. Wagoner (Ed.), *Symbolic Transformation: The Mind in Movement Through Culture and Society* (pp. 269-284). New York: Routledge.
- Horgan, J. (2009a). Individual disengagement: A psychological analysis. In T. Bjørge & J. Horgan (Eds.), *Leaving Terrorism Behind* (pp. 17-30). New York: Routledge.
- Horgan, J. (2009b). *Walking Away from Terrorism: Accounts of disengagement from radical and extremist Movements*. London: Routledge.
- Hylland-Eriksen, T. (1998). *Små steder - store Spørsmål: Innføring i Sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marsden, S. (2017). *Reintegrating Extremists: Deradicalisation and Desistance*. London: Palgrave Pivot.
- Turner, V. (1999). *Midt i mellom: Liminalfasen i overgangsriter*. Oslo: Pax.

Dr. Tina Wilchen Christensen is currently working as Mentorship advisor for the Royal United Services Institute for Defense and Security Studies' (RUSI) program, focusing on preventing recruitment to violent extremist organisations in Kenya. She is also an assistant professor at the Danish School of Education, Aarhus University, Dk. Christensen's research examines ways into and especially out of violent militant groups with a particular focus on exit and the processes of developing an alternative identity than that of a violent extremist. Dr Tina Wilchen Christensen has a M.Phil in social anthropology from the University of Oslo, Norway and a Ph.D. from Roskilde University, Denmark.
Contact: Email: tw@humanculture.dk



RØDHÆTTES LÆREBOG

Katrin Hjort
Professor dr.phil.

RØDHÆTTES LÆREBOG

RØDHÆTTES LÆREBOG
Citatsamling ved Katrin Hjort

Vanløse, Februar 2017

Grafik, illustrationer og lay-out:
Jacob Hjort Bundgaard og Andreas Hjort Bundgaard

INDHOLD

Heksen med de store fødder bor ude i den mørke skov.
(Tusch: A.H. Bundgaard)

Rødhætte var selv skyld i, at hun blev ædt af ulven.
(Indledning ved K. Hjort)

Kapitel 1 om VIDEN

Om ikke at ville vide (S. Freud 1917)
Om at få det uønskede at vide (K. Hjort 2016)
Om ikke at vide hvad vi vil vide i fremtiden (K. Popper 1957)
Om at vride facts så de passer til teorien (Sir A. C. Doyle 1891)
Om at forstå det unikke (H-G. Gadamer 1960)
Om overtalelse og bagtalelse (Græsk mytologi)
Om den indlysende teori (K. Popper 1972)
Om kritisk viden (A. H. Bundgaard 1972)

Kapitel 2 om KUNNEN

Om retten til ikke at lære noget (G. Agamben 2011)
Om nærmeste udviklingszone (L. Vygotskij 1934)
Om læringsmål (J. H. Bundgaard 2007)
Om fremtidens arbejdspladser (F. Zakaria 2016)
Om målstyret læring (J. H. Bundgaard 2015)
Om kreativitetskrisen (R. B. Ness 2015)
Om de umådelige ambitioner (K. Hjort 2016)
Om styring via straf og belønning (H. Arendt 1958)
Om at have lært nok (K. Hjort 2016)

Kapitel 3 om VILLEN

Om at kunne destruere sig selv (P. J. Crutzen 2000)
Om liv og død (P. T. Clough 2007)
Om det personlige og det politiske (K. Hjort)
Om at sprænge sproget (Laclau E. & C. Mouffe 1985)
Om det fælles tredje (K. E. Løgstrup 1956)
Om nye våben (G. Deleuze 1975)
Om tilgivelse (J. Steinbeck 1952)
Om hullet i muren (K. Hjort 2017)

Referenceliste

Collage: A. H. Bundgaard



Rødhætte var selv skyld i, at hun blev ædt af ulven. Hun ville ikke vide det, hun vidste. Hun ville ikke se den truende fare i øjnene. Hun kunne med alle sanser fornemme, at noget var helt galt. Hun kunne med sine øjne se, at bedstemor så forkert ud. Hun kunne med sine ører høre, at bedstemors stemme lød forkert, og hun kunne sikkert også lugte, at hytten lugtede af ulv og ikke af bedstemor. Hun stillede nogle forstandige spørgsmål, men hun reagerede ikke, da svarene blev meningsløse. Og hun handlede ikke, da sandheden kom for en dag. Hun kunne have taget benene på nakken og være flygtet. Hun kunne have grebet den vinflaske, hun havde i kurven og være gået til angreb på ulven i bedstemorklæder. Men hun frøs bare til is og lod sig æde! Hvor dum kan man være?

Ja, ja, jeg ved godt, at Rødhætte var en kreativ og lykkelig ung pige, der elskede at plukke blomster og danse i skoven, selvom hun ikke måtte. Det skal hun ikke bebrejdes for. Tværtimod. Jeg ved også, at dansklærere som mig kan finde på at docere, at ulven simpelthen var så fremmed og faretruende og fascinerende, at hun måtte lade sig æde. Og det kan der være noget om. Men der er også et punkt, hvor fantasi kan blive til naivitet. Mod bedre vidende ignorerede hun den truende fare og overlod sin skæbne i klørne på ulven ... Eller hvis vi klamrer os til den beroligende og så vidt vides efterrationaliserede version af historien: Hun overlod sin skæbne i hænderne på en sikkert dødkedelig jæger, der tilfældigvis kom forbi og antagelig tog sig godt betalt for sin tjeneste.

Nej, Rødhætte har meget at lære. Derfor har jeg samlet en lærebog til hende med modeller og citater fra kloge mennesker.

Af første kapitel kan Rødhætte lære om VIDEN. Hun kan lære, at vi ikke altid vil vide det, vi ved, og at vi kan få viden, vi ikke altid kan ønske at få. Hun kan lære, at vi ikke i nutiden kan vide, hvad vi kommer til at vide i fremtiden, men hun kan også lære, at der er mange måder at skabe viden på, og at der ikke kun er én form for viden, der er den rigtige.

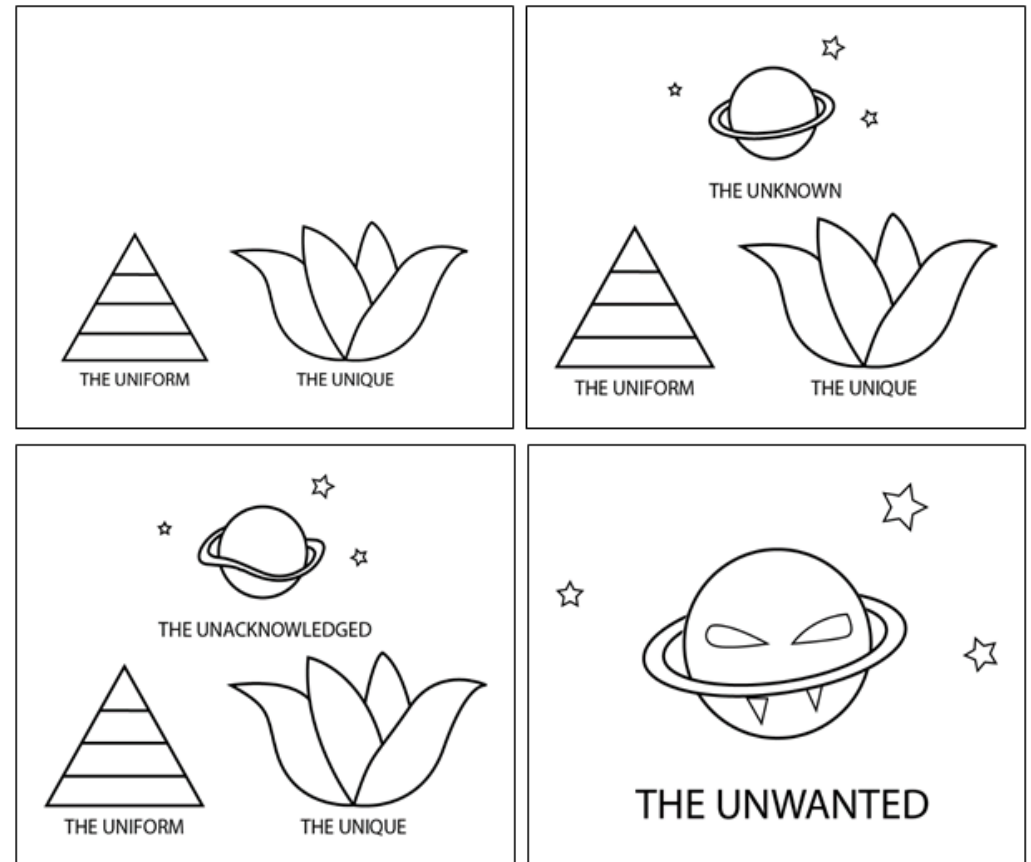
Af andet kapitel kan Rødhætte lære om KUNNEN. Hun kan lære, at vi ikke skal lære alt, og at der flere læringsmål, vi opstiller, der flere fejl kan vi begå. Hun kan lære, at vi ikke i dag kan vide, hvad vi skal kunne i morgen. Hun kan lære at straf og belønning kan føre til, at vi lader os styre af straf og belønning, og hun kan lære, hvornår vi har lært nok.

Af kapitel 3 kan Rødhætte lære om VILLEN. Hun kan lære, at vores handlinger som mennesker får betydninger for, hvilke verdener det bliver muligt for mennesker at leve i. Hun kan lære, at vi at det ikke kun er det personlige, der er blevet politisk, men at det politiske også er blevet personligt, og hun kan lære, at vi altid kan finde et hul i muren.

VIDEN

“It is a predisposition
of human nature to
consider an unpleasant
idea untrue, and then it
is easy to find arguments
against it”

Sigmund Freud (1917)[2016]:
A General Introduction to Psychoanalysis



“Vi kan ikke vide, hvad
vi vil vide I fremtiden,
for så ville vi jo allerede
vide det.”

*“We cannot predict, by rational or scientific
methods, the future growth of our scientific
knowledge (...) We cannot therefore predict the
future course of human history.”*

Karl Popper [1957]:
The Poverty of Historicism. Preface xii. Routledge Classics,
New York, 2001

“It is a mistake to theorize
before one has data.
Insensibly one begins to
twist facts to suit theories,
instead of theories to suit
facts”.

Sir Arthur Conan Doyle (1891/1892) in “The adventures of
Sherlock Holmes – a Scandal in Bohemia”, England: George
Newnes Ltd.

“The individual case does not serve only to confirm a law from which practical predictions can be made. It’s ideal is rather to understand the phenomenon itself in its unique and historical concreteness.”

Hans-Georg Gadamer [1960] (2013): Thruth and Method.
London: Bloomsbury 2013, p.4

HERMES er købmændenes og tyvenes gud. Han er gudernes sendebud og en mester i overtalelse, bagtaelse og i at tale folk efter munden. Det hævdes, at Hermes har lagt navn til fortolkningslæren, HERMENEUTIK. Hermes’ latinske navn er Merkur.

”Whenever a theory appears to you as the only possible one, take this as a sign that you have neither understood the theory nor the problem which it was intended to solve.”

Karl Popper (1972): Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford: Oxford University Press

“How can we take the critique of universality and objectivity seriously and at the same time still believe in the value of ethics and science?”

Bundgaard, Andreas Hjort (2012):
On Truth and Emancipation, Nordicum-Mediterranean Vol. 7.
No. 3.

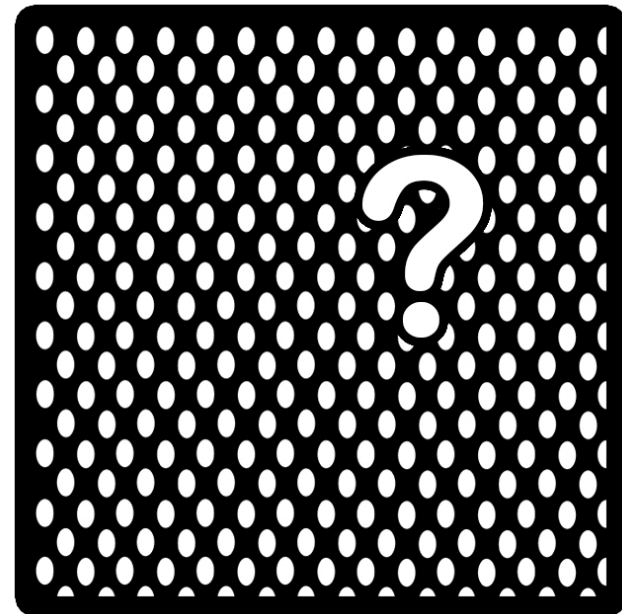
KUNNEN

”What is put at risk (in the learning society) is a sacrifice of our (im)potential, our capacity to be or not to be this or that within the orders of thing.”

Tyson E. Lewis med reference til Giorgio Agamben.

Lewis, Tyson E. (2011): ”Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity, and Impotence” in Stud. Philos Educ. 30: 585-599 NY: Springer pp. 585-599

Hvor er nærmeste udviklingszone?



Med referens til Lev Vygotskij (1896-1934)

”Tænkning og Sprog” [1934] København: Reitzel 1971

”Hvis man skal leve op til så mange mål, så skal man nok have en eller anden fejl.”

Jacob Hjort Bundgaard (13 år, 2007) i anledning af Århus Kommunes implementering af 203 læringsmålsindikatorer for alle børn mellem 1 og 6 år i kommunens institutioner.

”Unge mennesker, der læser denne artikel, vil komme til at arbejde for firmaer, der ikke eksisterer før om 10-20 år. Hvordan kan du uddanne dig til det?”

Fareed Zakaria, CNN, Information, 9. juli, 2016

”Hvis vi havde haft
målstyret læring for 25
år siden, sad vi stadig
alle sammen i dag og
programmerede i Pascal.”

Jacob Hjort Bundgaard, 2015

”De umådelige muligheder for videnskabelige landvindinger og innovation, som man troede på for 20 år siden (Ray Kurzweil, Google) ser ud til at skrumpe ind. Innovationshastigheden falder. (...) Det gælder inden for IT og medier, sundhedsvidenskab: neurovidenskab, biomedicin, genmanipulation, robotter/cyborgs, mentalisering/spiritualisering etc. :

- Virksomhederne iværksætter – ofte med en vis statsstøtte – strategiske forskningsprojekter, der bliver kortsigtede og snævre. Manglende sammenhæng og risikovillighed.
- Uddannelsernes stigende fokus på tests blevet fuldt af et fald i testresultaterne, selvom de studerende – målt med IQ test ikke er blevet dummere, tvært imod”.

Your innovative thinking tools are inspirational. But if I want to put forth some really unusual ideas, I would never succeed in my carrier. Is something being done about that? “ – Anonym studerende citeret af Ness p. 1

Ness, Roberta B. (2015): The Creativity Crisis – reinventing science to unleash possibilities. Oxford University Press.

ET BÆREDYGTIGT MÅLTID

Lav et ernæringsrigtigt og bæredygtigt måltid under hensyn til tilgængelige materielle, tidsmæssige og økonomiske ressourcer, den enkelte i familiens præferencer, herunder hensyn til variation og evt. intolerancer, undgåelse af madspild og overflødig transport samt den lokale, nationale og globale økologiske og økonomiske bærekraft.

Kommentar fra Katrin Hjort til den nye bekendtgørelse fra sygeplejeskeuddannelsen i Danmark 2016

”Problemet med de moderne adfærdsteorier er ikke, at de er forkerte, men at de tværtimod kan blive sande, at de virkelig er de skarpeste beskrivelser af visse åbenlyse tendenser i det moderne samfund”.

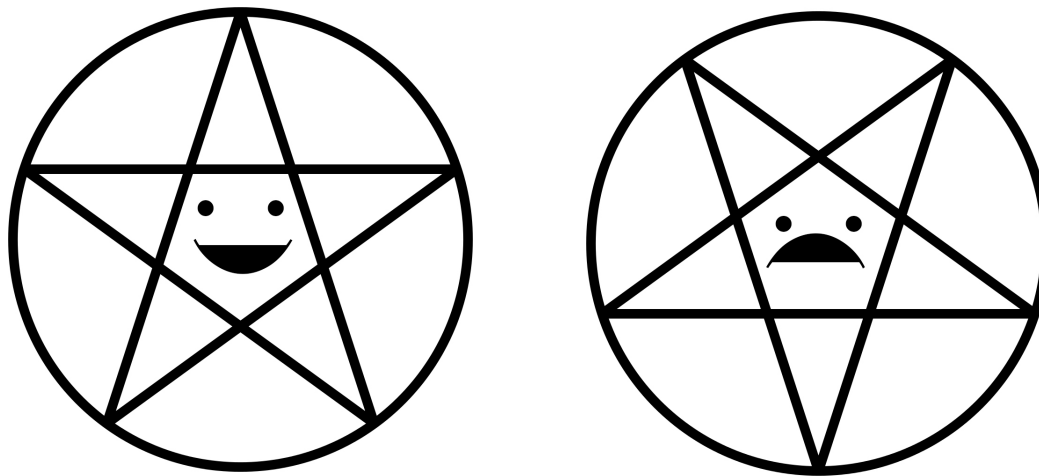
Hannah Arendt: Menneskets vilkår [1958], Gyldendal 2005

”Når du er kommet i tvivl
om, hvad du skal, har du
lært det, du skulle”

Katrin Hjort (2015)

VILLEN

Det antropocæne – den posthumane vending – at mennesket i den antropocentriske periode - har forbundet sig med alt dødt og levende materiale i en grad, så det er blevet i stand til at destruere sit eget eksistensgrundlag.



”At navngive vores tid Antropocæn kan befordre en erkendelse af det afgørende, verdenshistoriske ansvar for klodens fremtid, som det moderne industrielle menneske har pådraget sig”

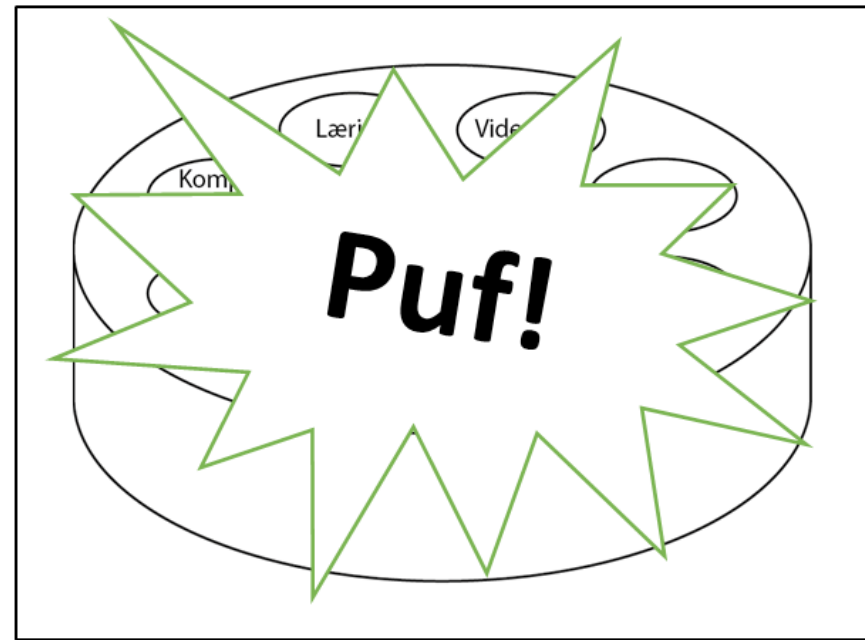
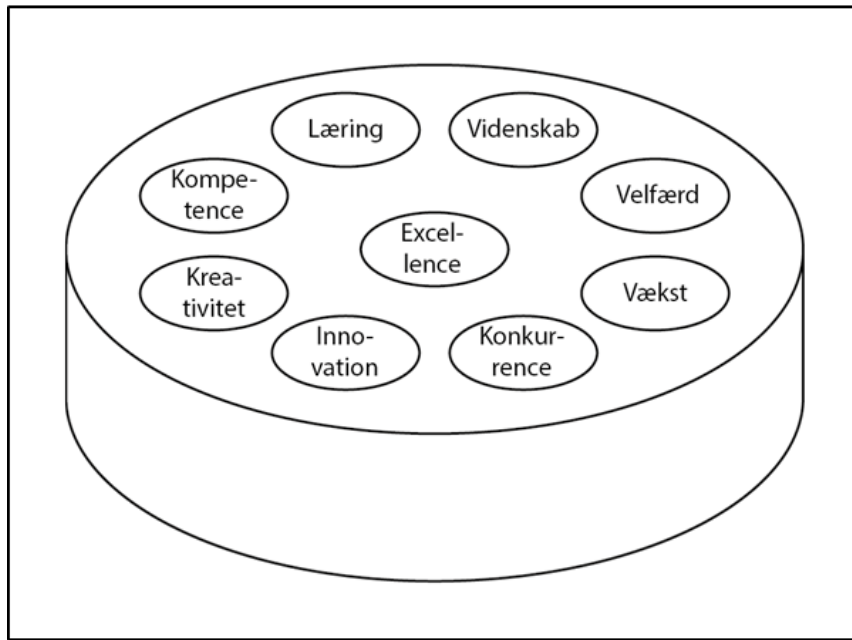
Paul J. Crutzen 2000, Nobelpristager i Kemi (”Is the Detergent of the Atmosphere Decreasing: Importance of Methane for the Radical Concentration and Atmospheric Photochemistry”. Europa Kommissionen 1986

”Liv og død er på nye måder blevet en politisk beslutning”

Clough, Patricia Ticheneto & Jean Halley (eds.) (2007)
The Affective Turn. Theorizing the Social. London: Duke University Press.

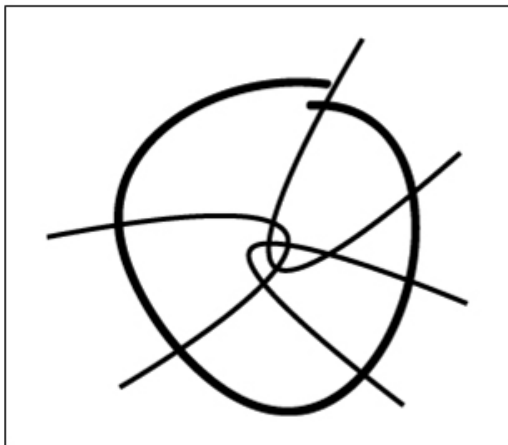
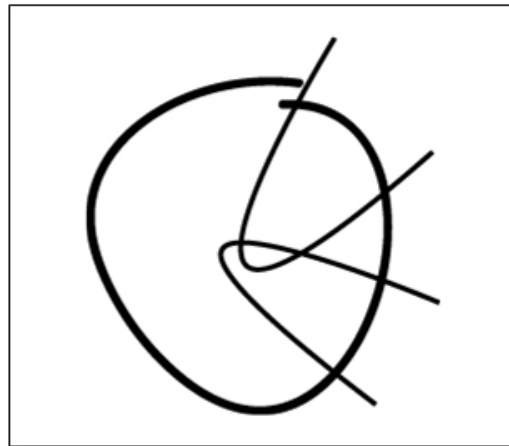
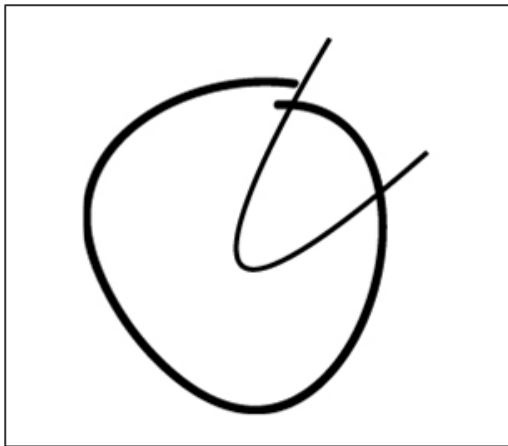
”Det personlige er blevet politisk, men det politiske er også blevet personligt”.

Katrin Hjort i Farvelfærdsstaten (2002). Ramme om doktordisputats. Odense: Odense Universitets Forlag.



“The practice of articulation therefore, consists in the construction of nodal points which partially fix meaning; and the partial character of this fixation proceeds from the openness of the social, a result, in its turn, of the constant overflowing of every discourse by the infinitude of the field of discursivity.”

Laclau, E. & C. Mouffe (2001 [1985]): Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics, London/ NY: Verso 113



“Det fælles tredje kan binde energien og give den udløsning i gode følelser af fællesskab”

Husen, Michael i Benedicta Pérseli, red.:
Kultur & pædagogik,
Hans Reitzels Forlag, Kbh. 1996, s.218-232

“Det ville dog være en uhyrlig farisæisme og en anmassende usaglighed, om den enkelte ville argumentere for den stilling, han indtager til et eller andet politisk eller etisk problem, med at den er han kommet til ved ikke at tænke på sine egne, men næstens interesser.”

K.E. Løgstrup: Den etiske fordring
Gyldendal [1956] 1991, s. 129

Syn på sagen?

Ide: Katrin Hjort
Grafik: Jacob Hjort Bundgaard

“It’s not of question of worrying or hoping for the best, but of finding new weapons”.

Gilles Deleuze (1925-1995): From “Two Regimes of Madness: Texts and Interviews 1975-1995” First published 1075. Semiotext(e) 2006 <http://semiotexte.com/>

TIMSHEL = DU KAN

I John Steinbecks roman Øst for Paradis arbejder den kinesiske tjener, Lee hele livet på, hvordan det kinesiske begreb ”Timshel” kan oversættes til engelsk. Betyder det ”Du vil” eller ”Du skal”? Til sidst beslutter han sig for: ”Du kan” (Thou Mayest). Det bliver de sidste ord, hvormed den døende fader, Adam velsigner sin søn Cal, der har dræbt sin bror Aron.

John Steinbeck [1952] (1957) Øst for Paradis. København: Gyldendal. Oversættelse: Elsa Gress og Mogens Knudsen.

Der er altid et hul i
muren.

Katrin Hjort (2016).

LITTERATURLISTE:

Arendt, Hannah [1985] (2005): Menneskets vilkår, København: Gyldendal

Bundgaard, Andreas Hjort (2012): On Truth and Emancipation, Nordicum-Mediterraneum Vol. 7. No. 3.

Clough, Patricia Tichenor and Jean Halley (eds.) (2007): The Affective Turn. Theorizing the Social. London: Duke University Press

Crutzen, Paul J. (2000). Nobelpristager i Kemi ("Is the Detergent of the Atmosphere Decreasing: Importance of Methane for the Radical Concentration and Atmospheric Photochemistry", Europakommissionen 1986).

Deleuze, Gilles (2006 [1975]): Two regimes of Madness: Texts and Interviews 1975-1995. [Http://Semiotexte.com](http://Semiotexte.com)

Doyle, Sir Arthur Conan (1891): The adventures of Sherlock Holmes – a Scandal in Bohemia", England: George Newnes, Ltd.

Freud, Sigmundt (2016 [1917]): A General Introduction to Psychoanalysis. ebooks@adelaide

Gadamer, Hans-Georg (2013 [1960]): Truth and Method. London: Bloomsbury 2013, p.4

Hjort, Katrin (2012): Farvelfærdsstaten. Ramme om doktordisputat. Odense: Odense Universitets Forlag

Husen, Michael i Benedicto Pécseli (red.) (1996): Kultur & Pædagogik Hans Reitzels Forlag Kbh.

Laclau, E. and C. Mouffe (2001 [1985]): Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. London/NY: Verso pp. 113

Løgstrup K.E.: Den etiske Fordring. Gyldendal (1991 [1956]) s. 129

Lewis, Tyson E. (2011): "Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity, and Impotence" in Stud. Philos Educ. 30: 585-599 NY: Springer pp. 585-599

Laclau, E. & C. Mouffe [1985] 2001: Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. London/NY: Verso 113

Ness, Roberta B. (2015): The Creativity Crisis – reinventing science to unleash possibilities. Oxford: Oxford University Press

Popper, Karl [1957]: The Poverty of Historicism. Preface xii. Routledge Classics, New York, 2001

Popper, Karl (1972): Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford: Oxford University Press

Steinbeck, John (1957 [1952]: Øst for Paradis. Oversat ved Elsa Gress og Modens Knudsen. København: Gyldendal

Vygotskij, Lev [1934]: Tænkning og Sprog. København: Hans Reitzels Forlag 1971

Zakaria, Fareed, CNN in Information, 9. juli, 2016

<http://www.leksikon.org/art.php?n=1099>

http://filosoffen.dk/filosoffen_skriver/laesninger/hermeneutik/hermeneutikkens-historie/

http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Guder_i_antik_litteratur/Hermes

Bundgaard, Jacob Hjort: Grafik

Bundgaard, Andreas Hjort: Collage

