Nielsen, J. (2009). Klasseledelse, problemadfærd og fællesskab, i: Jensen og Løw (red) (2009). *Klasseledelse*, s. 167-184. Kbh.: Akademisk Forlag

Klasseledelse, problemadfærd og fællesskab

Af Jørn Nielsen

Klassen som socialiseringsfaktor

Der er skrevet meget om klassens og klassemiljøets betydning for børns trivsel og indlæring, og der er udviklet mange didaktiske og metodiske strategier for pædagogisk personale til at fremme ønskede adfærdsformer hos eleverne (se eks. Nordahl et.al. (2008), Lohman (2008), Egelund et.al. (2005) m.fl.). Strategierne har først og fremmest til formål at udvikle personalets didaktiske og metodiske niveau, at implementere en forebyggende og proaktiv klasseledelse og på et mere konkret plan at udvikle intervenerende og korrigerende strategier overfor uhensigtsmæssig adfærd.

Denne artikel søger at gå et skridt videre. Den fokuserer på klassen som socialiseringsfaktor, og den vil fremhæve betydningen af klassens diskurs[1] for udviklingen af både den enkeltes identitet og fællesskabets samværsformer. En diskurs, der skabes i samspil mellem børnene, de signifikante voksne og de øvrige betydningsfulde kontekster, som især skolen og dets støttesystemer udgør.

Der er ikke tvivl om, at især pædagogisk personale og forældres holdningsmæssige og metodiske tilgang til klassens miljø har stor betydning, men det vil være endnu mere potent og virkningsfuldt, hvis der udvikles et samskabt (kollaborativt) miljø, hvor voksne og børn har et *fælles* ejerskab og sammen arbejder på at løse opståede konflikter og især udvikle foretrukne samværsformer. Jeg vil her argumentere for etableringen af udviklende fællesskaber som et vigtigt indsatsområde i en tid, hvor børns oplevelse af at tilhøre et fællesskab er i risiko for at svækkes, og hvor enkeltindivider er i risiko for at havne i udsatte positioner (jf. også Nielsen, 2008a).
En dansk undersøgelse viser, at vi i Danmark har tradition for, at håndtering af konflikter og problemadfærd ses som individuelle, adskilte dele og primært løses mellem den voksne og barnet (Christiansen og Hohnen, 2002). Inddragelsen af børnenes fællesskab som socialiserende faktor er ikke særligt udbredt i pædagogisk praksis. Selv når inddragelse af eleverne omtales i litteraturen (det såkaldte aktørperspektiv), er det oftest som et voksenansvar. Et fælles ejerskab mellem børn, forældre og personale til udviklingen af bæredygtige fællesskaber giver nye perspektiver.

Lad os indledningsvis besøge to scenarier, som vi vel alle kender:

> En skoleklasse arbejder med et emne eller et fag, hvor der veksles mellem forskellige arbejdsformer. Børnene hjælper hinanden, der snakkes og diskuteres ivrigt i forsøgene på at forstå emnet og løse de relevante opgaver, og eleverne ved, hvad der forventes af dem. De har selv været inddraget i planlægningen af emnet og arbejdsformen, og de voksne medvirker i undervisningen på forskellig vis (traditionel undervisning, konsulentarbejde, sparring, vejledning m.v.). Arbejdstempoet varierer i forhold til børnenes læringsstile og energiniveau, og man fornemmer, at stemningen er varm, involverende og udviklende. Besøget viser, at der

[1] Diskurs henviser her til et sæt af mere eller mindre sammenhængende udsagn eller fortællinger om den verden, man befinder sig i. Begrebet udtrykker organiserede samværs- og adfærdsformer. Diskursen er udtryk for skrevne og uskrevne samværsformer og regulerer både magt- og interpersonelle relationer.

jævnligt arbejdes med at forstå hinandens baggrunde og hensigter, og at der lægges stor vægt på fælles overvejelser om klassens miljø.

En skoleklasse undervises i et emne eller et fag, mens støjniveauet er højt, og en stor del af kommunikationen børnene imellem og mellem læreren og børnene er præget af adfærdskorrektion, udskældning og barske tiltaleformer. Størstedelen af børnene venter på instruktioner for, hvad de skal foretage sig, mens andre tydeligvis ikke kan løse opgaverne. Konfliktniveauet imellem børnene og mellem eleverne og læreren er højt, og man fornemmer, at stemningen er præget af ubehag, distance og forsøg på at forhindre yderligere uhensigtsmæssig adfærd. Besøget viser, at der bruges megen tid på at "løse" aktuelle eller (især) tidligere opståede konflikter, og der fokuseres på, hvem der har gjort hvad, hvornår og hvorfor. Bestræbelserne fører ofte til aftaler og henvisning til regler for adfærd og samvær.

Enhver vil umiddelbart fornemme, hvilket scenario, der er mest behageligt. Der er stor sandsynlighed for, at læringsmiljøet og dermed rammerne for børnenes trivsel, udvikling og læring oplagt er bedst i det første. Fællesskabet i det andet scenario er bekymrende. Men ud over disse trivielle konstateringer siger forskellene mellem scenarierne os noget væsentligt om børns socialisering og dermed om de udviklingsmuligheder, vi tilbyder.

Der er i dag blandt forskere, teoretikere og praktikere stort set enighed om, at al udvikling finder sted i relationer og i kontekster. Derved fremstår der en klar vision for klassens diskurs og for personalets klasseledelse med at skabe udviklende fællesskaber. Maturana og de Rwezepka formulerer visionen (1997) således: *"(den centrale opgave for uddannelse er)…at skabe et relationelt rum (mellem elever og lærere), hvor børn kan udvikle sig som selvrespekterende, socialt bevidste og ansvarlige individer…".*
På mange måder udtrykker visionen selve pædagogikkens væsen og i øvrigt også en væsentlig pointe i klinisk børnepsykologi: Behandlingen af problemer og fastfrosne livsformer består ikke alene i at "løse" problemer og konflikter, men i at skabe betingelser og miljøer for mening og udvikling, så børnene opnår en høj grad af Oplevelse Af Sammenhæng[2] (Antonovsky, 2000). I artiklen her forstås arbejdet med konflikter især som en indsats, der retter sig mod daglig opbygning af et udviklende lærings- og arbejdsmiljø.
Den måde, mennesker er sammen på, konstrueres i sociale fællesskaber. Vi forstår vores liv i forbindelse med de sociale fællesskaber, vi befinder os i, og ud fra de værdier og fortællinger, der knyttes til fællesskabet. Sådanne fortællinger er med til at konstituere vores identitet.
Pædagogisk personale oplever i dag, at nogle børn fremviser en problemadfærd, der kan være belastende for undervisningen og samværet i det hele taget. Ofte bliver enkeltindivider tillagt "skylden" for et belastet klassemiljø. Der findes afgjort enkeltindivider, som umiddelbart fremtræder adfærdsmæssigt belastende og vanskelige. Der er typisk tale om børn, der befinder sig i meget uhensigtsmæssige og fastlåste situationer og relationer. Ofte er der tale om et længere forløb i familien, daginstitutionen og skolen med konflikter, udstødning, smerte og ustabile relationer. Deres adfærd opleves ofte som uhensigtsmæssig og destruktiv i en stor del af tiden. Pædagogisk personale vil derfor let fokusere på problemadfærden og på at stoppe eller i det mindste reducere denne. Forståelsen af situationen bliver problemmættet og problembeskrivende, tilgangen bliver reaktiv og relationen til barnet og den unge præget af negativ emotionalitet, afmagt og oplevelsen af personlig fiasko.

---

[2]Antonovsky udvikler i *Helbredets mysterium* begrebet *Sense of Coherence, Oplevelse af Sammenhæng (OaS).* Afgørende for mestringen af tilværelsen er vores OaS, som dækker *begribelighed* (comprehensibility), *håndterlighed* (manageability) og *meningsfuldhed* (meaningfulness).

Pointen er her, at der er tale om to sider af samme sag: De børn, der oplever sig udenfor og måske ikke-ønskede, er ofte(st) de børn, som personalet og andre kan opleve som adfærdsmæssigt belastende. Derfor er udviklingen af hensigtsmæssig adfærd og arbejdet på, at alle oplever at tilhøre et fællesskab, samtidig et arbejde, der vender afmagt og personlig fiasko til en meningsfyldt og håndterbar indsats. Dette er muligt, hvis de relevante personer er fælles om opgaven.

Socialisering er i dag et meget komplekst og multifaktorielt anliggende (se eks. Dencik (1999) og Nielsen (2004)). Vi ved, at børn i stigende grad opdrager børn. Børns socialiserende indflydelse på hinanden er enorm. Det betyder, at børn kan ekskludere hinanden fra betydningsfulde fællesskaber, og de kan ligeledes inkludere hinanden. Opgaven bliver derfor at invitere børnene og de signifikante voksne til at blive ansvarlige aktører i og for det fællesskab, der er afgørende for trivsel og læring. At inddrage børn i ansvaret for hinanden er ikke at belaste dem – det er at give dem den gave, at de kan lære *om* og *af* forskelligheder og at kunne *håndtere* forskelligheder.

Et fokus for det pædagogiske arbejde i klassen er derfor at skabe tilhørsforhold med mening og udvikling. Det at tilhøre et betydningsfuldt og bæredygtigt fællesskab er et af de mest afgørende kriterier for børns trivsel. Hvis et barn – eller et menneske i det hele taget – oplever fravær af tilhørsforhold, oplever ikke at høre til eller at være ønsket, er det grundlag for voldsomt ubehag, mistrivsel og uhensigtsmæssig udvikling. For nogle børn bliver ubehaget så voldsomt, at de søger såkaldt alternative fællesskaber med helt andre diskurser og moralkodekser end de almindelige.

Tidligere opfattelser af, at socialisering primært fandt sted i familien, med forældre og søskende som agenter, er i dag afløst af begreber som dobbeltsocialisering eller multipel socialisering, hvor også pædagogisk personale sammen med forældre og – jf. fokus for denne artikel – *samspillet med andre børn* i en skoleklasse og i kammeratskabsgrupper, har stor betydning. Derfor bliver samværsformen, læringsmiljøet og det emotionelle miljø i en klasse en socialiseringsfaktor med stor betydning for fællesskabets og det enkeltes barns læring, trivsel og identitetsudvikling. Klassens diskurs som et udtryk for socialt konstruerede fællesskaber er kontekst for udviklingen af læring og for opfattelsen af sig selv og af andre. Opmærksomheden på klassens diskurs bliver et alvorligt og etisk anliggende.

Klassens diskurs som kontekst for udvikling og læring

Den nødvendige opmærksomhed på klassens diskurs gælder også for de børn og unge, der tilsyneladende – og på baggrund af meget komplekse forhold – med deres adfærd fravælger fællesskabet. Som svar på fravalget skal der holdningsmæssigt og med konkrete tiltag gives muligheder for tilvalg. Der må etableres konkrete tilbud, der tilstræber succes og tilhørsforhold, overskuelige sammenhænge og passende krav, der kan ændre de dominerende opfattelser og uhensigtsmæssige relationer. Dette perspektiv rækker langt ud over traditionel undervisning, løsning af aktuelle konflikter, mægling mellem to parter og brug af teknikker til regulering af adfærd. Livet i en klasse handler om hvilke dominerende samværsformer, der etableres, hvorledes disse forstås og tillægges betydning, og om hvilke dominerende antagelser og fortællinger om fællesskabet og om den enkelte, der udvikles. Hvilken mening konstrueres i det sociale fællesskab, som en klasse udgør? Svaret herpå har betydning for udviklingen af både den enkeltes og det, man kan kalde fællesskabets identitet – må jeg her foreslå ordet ”we-dentity” som et centralt udtryk?

Den enkeltes og fællesskabets identitet (we-dentity) skabes - eller rettere samskabes - i fællesskabet som en vekselvirkning mellem det, vi gør, og den mening, vi tilskriver det, vi gør. Børnene i en klasse får en mængde erfaringer, der kædes sammen over tid. Erfaringerne tilskrives mening og betydning ud fra den enkeltes og ud fra fællesskabets hensigter, værdier, ønsker, viden, drømme m.v. Der er en gensidig vekselvirkning, hvor de tidligere erfaringer er med til at forme børnenes nutidige oplevelser og fremtidige ønsker, ligesom de nutidige og fremtidige ønsker er med til at ændre på betydningen af de tidligere erfaringer. De sociale erfaringer, børnene gør, føjes ind i billedet om dem selv og andre. Billederne er bestemmende for de nye erfaringer, således at vores identitet formes af vores fælles og samskabte fortælling eller historie.

Opmærksomheden på diskursen i klassen er mindst en tovejsproces. Meningen skabes ikke fra nogen til nogle andre. Mening og foretrukne værdier udvikles som en gensidig, samskabt – og derved meget smuk og kreativ – proces. Forestillingen om, at det er er andre, der skaber betydningen i vores liv, er udtryk for en reduktionisme, der udvisker betydningen af, hvad vi hver især gør og siger: Vi er alle aktører i fællesskabet.
Hvis en klasse er præget af udstødning, mobning og et uhensigtsmæssigt læringsmiljø dannes grundlag for en opfattelse af, at nogle hører til, mens andre ikke gør det. Af at vi kan behandle hinanden uden respekt, og at indlæring af fagligt stof og det at hjælpe hinanden til at få udbytte af undervisningen kan opfattes uforpligtende. Næppe opfattelser og værdier, som vi ønsker at give børnene med til senere i livet.

Klassen som en del af noget større – en kontekst i kontekst

Hvad er en skoleklasse? Og hvordan forstår vi en skoleklasse? Klassen som fænomen skal – som alt andet – forstås i en større kontekst. Hvis vi udelukkende betragter kulturen i en klasse som et udtryk for samspillet mellem børnene, havner vi i en uhensigtsmæssig reduktionisme. Den enkelte klasse er en del af noget "større", som giver mening til det, der foregår i klassen – det større er med til at skabe livet og diskursen i klassen. I det væsentlige består denne kontekst af de signifikante voksne omkring klassen og af den måde, de organiserer sig på. Nogle af de vigtigste faktorer i diskursen for de voksnes fællesskab er:
Samarbejdet mellem forældre og personale: Forældres adfærd og værdier spiller sammen med det pædagogiske personales tilgange til klassens liv en væsentlig rolle. Det bliver derfor afgørende, at der etableres et samarbejde mellem skole og hjem om et kvalificeret hverdagsliv med oplevelser og udfordringer for børnene. Samarbejdet er mellem forældrene til *alle* børn i klassen og det pædagogiske personale. Samarbejdet retter sig i sin essens mod at skabe et fælles fremtidsperspektiv, hvor alle forholder sig proaktivt til de vanskeligheder, der måtte opstå. Dette etableres bedst under bl.a. følgende overskrifter:

- Samarbejde er ikke et mål i sig selv, men et middel til at etablere bæredygtige fællesskaber
- Samarbejdet, fællesskabet og kendskabet etableres lettest i "fredstid", dvs. før vanskeligheder opstår
- Samarbejde baseres på kendskab, respekt og gensidighed
- Samarbejde er ikke alene et spørgsmål om teknik og aftaler, men især et spørgsmål om måder at forholde sig til hinanden på.

Konkret betyder dette, at det er nødvendigt tidligt at etablere af et tidligt samarbejde, hvor forældrene, det pædagogiske personale og børnene aktivt drøfter, forholder sig, udvikler, planlægger og udfører aktiviteter, der fremmer de foretrukne værdier for et udviklende

læringsmiljø. Et stærkt fællesskab kommer ikke af sig selv, men skabes via åbne, visionære dialoger og konkret stillingtagen efterfulgt af handlinger. Åbenhed forudsætter og skabes på baggrund af en stor opmærksomhed på processen og på etikken i denne[3].
Specielt skal det fremhæves, at samarbejdet om en pro-aktiv indsats, hvor børnene kan indgå i udviklende fællesskaber, i høj grad afhænger af alle forældres deltagelse. Ofte fokuseres der på samarbejdet med forældrene til de børn, som enten udviser uhensigtsmæssig adfærd eller til dem, som er "ofre" for denne. Samarbejdet med disse forældre er naturligvis vigtigt, men det er samarbejdet med og opbakningen fra de øvrige børns forældre sandelig også. Deres stillingtagen og aktive medvirken i forhold til klassens trivsel har stor betydning for holdningsbearbejdelse, nye oplevelser, konkrete aktiviteter m.v. For at kunne etablere et bredt samarbejde må skolen tidligt i skoleforløbet og i forhold til konkrete situationer etablere en kultur, hvor de enkelte forældres interesser rækker ud over deres eget barn. Langt de fleste forældre ønsker en skole, hvor alle trives. Hvis de tidligt inviteres ind i en kultur, hvor fællesskabet angår alle børns trivsel, vil forældre opleve, at de er en del af en diskurs og et beredskab, og de vil kunne se deres indsats som en del af noget større og fælles.

I en tid, hvor der er meget stort fokus på den enkeltes udvikling, rettigheder og behov, risikerer de sociale fællesskaber så at sige at nedsmelte (Ekelund, 2007). Dette efterlader på mange måder et tomrum og en oplevelse af fællesskabets svagere betydning. For den enkelte er dette et reelt problem, da individuelle forhold som selvfølelse, autonomi, selvrealisering m.v. er socialt skabt og bestemt af kvaliteten af vores samvær med andre. Fællesskabet indeholder stærke kræfter, der både kan bekræfte og afkræfte den enkeltes oplevelse af at være noget værd. Derfor er individets udvikling snævert forbundet med et fællesskab, hvor alle er både aktører og modtagere.
På den baggrund vil jeg argumentere for etableringen af en kultur og et fællesskab blandt de voksne, hvor de kan se og tilslutte sig, at det vi gør, er til gavn for mere end det enkelte barn, at det er til gavn for fællesskabet – hvorved det enkelte barns trivsel, læring og udvikling styrkes. Den modsætning, der kan opstå mellem hensynet til det enkelte barn og til trivslen i fællesskabet, er en falsk modsætning. Styrkelsen af fællesskabet gavner den enkeltes trivsel og tilsvarende gælder den anden vej.

Men et samarbejde består ikke alene i at etablere dialoger – samarbejdet handler også om aktivt og konkret at fremme de foretrukne værdier. Dette gøres gennem drøftelse, klargørelse, præcisering, konkretisering og udførelse af tiltag, der fremmer foretrukne måder at behandle hinanden på, sproglige omgangsformer, måder at danne grupper på, måder at inddrage hinanden i fritiden, undervisningsformer der tager hensyn til alle, frikvartersformer, konflikthåndtering osv.

En anden vigtig faktor i de voksnes fællesskab er *skolen som organisation og kultur*: Dette er der naturligvis skrevet meget om, men en af de nyere og mest fremherskende forskere på området er den norske professor Thomas Nordahl (2005), som påpeger betydningen af, at skolen som organisation har både en bevidsthed og et beredskab på en række områder:
- Klargøring af skolens værdier og pædagogiske platform
- Mål for skolens arbejde med adfærdsproblemer
- Et sæt tydelige forventninger og regler ved skolen
- Brug af ros og opmuntring
- En strategi for social kompetenceudvikling
- Tackling af vold og alvorlig udadrettet adfærd

[3] For yderligere beskrivelser af vigtigheden af samarbejdet og af forældrenes rolle for læring, trivsel og udvikling henvises til Nordahl (2008).

- Plan mod mobning
- Samarbejde med skolens støttesystem

Ovenstående er grundlag for skolens etablering af et *forudsigeligt miljø* med høj grad af enighed om vigtige værdier og holdninger, et *påvirkeligt miljø* med medbestemmelse til børn og unge i såvel skole som fritid og familie, således at deres interesser og meninger tages alvorligt, og de får den fornødne indflydelse ved interessekonflikter, samt et *emotionelt bekræftende og intellektuelt stimulerende miljø,* således at børn og unge får den fornødne støtte og accept, men også relevante udfordringer (Ogden, 2004).
I forlængelse heraf bliver kvaliteten af det interne samarbejde dels mellem ledelse og medarbejdere, dels mellem medarbejderne internt i team o.l. af afgørende betydning.

Forståelse og fokus

Baggrunden for børns problemadfærd kan være mangeartet. Men fælles er, at børn med problemadfærd ofte betragtes som en byrde. De opleves som en belastning for fællesskabet og som individer, det kunne være mere behageligt at være fri for. En sådan diskurs vil i sig selv have en udstødende og marginaliserende effekt. Sprogkulturen i fællesskabet blandt børn, forældre og personale vil føre os andre steder hen, hvis synet på børn i udsatte positioner ændres til, at disse betragtes - også - som en *gave* til fællesskabet: Disse børn er en del af os alle og ikke en særlig, adskilt art. De bidrager på deres måde til fællesskabet, de lærer os noget om forskellighederne i fællesskabet, de er med til, at vi alle lærer og udvikler at omgås hinanden med vores forskelligheder, de gør os opmærksomme på, hvis der er forhold i vores faglige og sociale samvær, der skal ændres, og de lærer os måder at håndtere forskelligheder og konflikter på. Vores fællesskab ville være fattigere, hvis der ikke var plads til forskelligheder.

Indrømmet; det kan være endda særdeles vanskeligt at acceptere, at børn med problemadfærd kan ses som en gave til fællesskabet – især hvis man oplever at stå alene med opgaven og er præget af afmagt. Derfor er en forudsætning for denne forståelse, at alle omkring klassen oplever tryghed i form af at være fælles om opgaven. Det er kun muligt at få øje på ”gaven”, når man ikke er alene. Etableringen af en sådan tryghed går på tværs af faggrupper, forældre-personale, ledelse-medarbejdere m.v. og omtales derfor af Hertz (2008) som ”transdisciplinær tryghed”.

På et mere konkret plan må man være opmærksom på den dominerende diskurs, især i klasser med udstødende og problemfyldte adfærds- og samværsformer. Diskursen er snævert forbundet med magt og har betydning for alles holdning, indbyrdes relationer og konkret adfærd. Ofte kan diskursen udtrykkes i enkle, problemmættede udsagn såsom: ”Nu kan/vil jeg/vi ikke mere”, ”der skal gøres noget” (evt. af andre), ”han ødelægger vores klasse”, ”vi har prøvet alt” osv. Det er langt fra altid, at disse diskurser italesættes, idet de ofte er en del af det implicitte sproglige og sociale miljø – men ikke desto mindre har de stor betydning. Hver gang der findes magt, findes der samtidig muligheder for etablering af modmagt, for udvikling af andre diskurser etableret ved fælles refleksion, erfaringsudveksling, værdiorientering, frembringelse af fælles visioner og konkrete tiltag.

En af vejene til udvikling af mere udviklingsorienterede og visionære diskurser er at have fokus på *det fraværende men implicitte* i komplicerede sociale og adfærdsmæssige problemstillinger (se Nielsen 2008b). Udtrykket stammer fra den franske filosof Derrida og er senere videreudviklet af den australske terapeut Michael White (2000).Tankegangen er, at der i enhver situation er indeholdt

en information, en oplevelse, et forhold eller et ønske, som oftest ikke omtales eksplicit, men som har afgørende betydning for situationen – og som indeholder et nyttigt og konstruktivt fokus for intervention og udvikling. Der er tale om en narrativ forståelse af, at enhver hændelse, adfærd og information er bestemt af noget fraværende, men implicit. Med andre ord ligger der en viden *ud over* det umiddelbart tilgængelige, som kan være nyttig, hvis vi giver den opmærksomhed og værdi. Hvis man fx arbejder med en klasse med sociale vanskeligheder, kan det fraværende men implicitte forstås som et ønske om hjælp til at få venskaber og til at få fællesskabet til at fungere. For børn, forældre og pædagogisk personale kan forståelsen heraf umiddelbart omsættes til en fælles indsats, der organiserer mindre sammenhænge og aktiviteter, der er motiverende for alle deltagere, og som giver nye oplevelser.

Jeg har andetsteds (Nielsen, 2004 og 2008a) mere udførligt beskrevet forskellige måder at forstå problemadfærd og har argumenteret for en kontekstuel forståelse, og jeg har begrundet et samarbejde om en udviklings- og ressourceorienteret indsats, der bygger på resultater fra bl.a. resilienceforskningen. Denne forskning giver os viden om børn med en høj grad af modstandsdygtighed (Borge 2003), og vi kan anvende denne viden ved at tilbyde børn med problemadfærd og i udsatte positioner det, som er med til at udvikle modstandsdygtighed. Andre, fx Nordahl et.al. (2008), har ud fra en række undersøgelser vist, at læringsmiljøet har stor betydning for håndteringen af adfærdsproblemer hos børn. Hertz (2008) har tilsvarende beskrevet, hvordan problemadfærd kan forstås som invitationer – bl.a. til at vi er opmærksomme på de umiddelbart uanede muligheder, der umiddelbart er uanede for derved at opnå et udviklingsperspektiv for indsatsen. Grundantagelsen er, at arbejdet med problemadfærd ikke består i alene at fokusere på denne, men i at skabe bæredygtige fællesskaber som grundlag for at udvikle potentialer, tilknytning og foretrukne samværsformer – en proaktiv tilgang, der anvender viden og kreativitet til at fremme det ønskede.

Forskningen i hhv. risikofaktorer og beskyttende faktorer (Carr 2002) og Nordahl et.al (2008) giver ligeledes forskningsmæssigt belæg for en sådan indsats. Denne forskning gør os bl.a. opmærksom på risikofaktorer som temperament, svage sociale kompetencer, koncentrationsvanskeligheder, svag impulskontrol, forældreholdninger, dårligt klassemiljø, særskilt undervisning m.v., men også på beskyttende faktorer som verbale og sociale færdigheder, succesoplevelser, forældreopbakning, emotionel tilknytning, tilknytning til prosociale jævnaldrende, forventninger og opmuntring til prosocial adfærd, positive relationer til pædagogisk personale, en samlet skolepolitik og handleplan m.v. Tilsvarende resultater findes i moderne neuropsykologisk forskning, der viser, at også vanskeligheder begrundet i biologiske faktorer kan afhjælpes og udvikles, da de hjernemæssige funktioner er foranderlige størrelser. Udviklingen afhænger af de relationer og kontekster, børnene befinder sig i (Hart 2006).
Som det tydeligt ses, giver disse pointer klart indhold og materiale til en fælles indsats, der kan realisere de endnu uanede muligheder.

Denne konstruktive tilgang har størst effekt, hvis den trives i en klassediskurs baseret på foretrukne værdier for fællesskabet. Problemadfærd er ikke noget der ”løses” alene i forbindelse med opståede konflikter og uhensigtsmæssig adfærd, men et forhold, der drejer sig om udviklingen af fælles værdier og hensigtsmæssige samværsformer.

Indenfor hele børne- og ungeområdet ses en øget tendens til individualisering af problemstillinger med fokus på individuelle og deficitbaserede beskrivelser af problemer (Hertz, 2004 og 2008, Nielsen, 2008a). Individualiseringen bygger på en reduktionisme, der her foreslås erstattet med en

grundantagelse om, at det ikke er muligt at skille individets tilstand fra dets kontekst. Tværtimod er det omstændighederne, de meningsskabende forhold, der gør det muligt at skabe nye forståelses- og livsformer (Marzillier, 2004). Forandringsmulighederne afhænger af den kontekst og de relationer, børnene indgår i.

For børn med en såkaldt problemadfærd har dette store implikationer. Disse børn bliver tit beskrevet i det, vi kalder strukturalistiske identitetskategorier, dvs. i termer, der prøver at beskrive, hvordan børnene "er" og især, hvilke vanskeligheder de "indeholder". Her er det nu vigtigt at påpege, at individet ikke kun indeholder faste og strukturelle kategorier, men i langt højere grad skal forstås ud fra dets intentioner, håb, værdier, principper, styrker, interesser osv. Barnets problemadfærd kan forstås som vanskeligheder med at få forskellige intentionaliteter til at spille sammen. Derved bliver opmærksomheden på vanskelighederne også en invitation til opmærksomhed på barnets udviklende intentionaliteter og værdier. Fokus rykker sig væk fra, hvordan barnet og børnene "er", til hvad de aktuelt viser og især til, hvordan vi i fællesskab kan styrke barnets håb og værdier. Problemer for den enkelte og for fællesskabet bliver derved samtidig et anliggende, der giver muligheder for at udvikle nye formål og værdier samt muligheder for at få øje på nye erfaringer, der skal gøres.

Den norske filosof Vetlesen (2007) skelner mellem forskellige miljøer, der har betydning for menneskelige samhandlinger:
Det fysiske miljø: Det er et kendt forhold, at det fysiske miljø forstået som kontekst for fællesskaber spiller en stor rolle. En proaktiv indsats for at skabe venlige, udfordrende og inviterende fysiske rammer for børnene i både undervisningssituationer, frikvarterer og i SFO'en bliver derfor et vigtigt indsatsområde.
Det moralske miljø er usynligt – men ikke mindre virksomt og betydningsfuldt. Moral forstås her som udtryk for foretrukne værdier, og kan således opfattes som det omgivende "klima" af ideer om, hvordan vi bør leve sammen. Det moralske miljø udruster os således med normer for adfærd, det giver os erfaringer med os selv, med hinanden, med os som gruppe – og er på den måde med til at forme både vores identitet og vores "we-dentity".

Overfor tendensen til individualisering af problemer og vanskeligheder står således en kontekstbaseret forståelse af, at *"Al læring og udvikling foregår i relation til nogen eller noget"* (Kristensen, 2006). Hvis vi skifter fokus fra individuelle beskrivelser til kontekst- og relationsbaserede udviklingsmuligheder - hvis individet ses i sin sammenhæng og i relation til signifikante personer - vil udviklingspotentialerne blive lettere at få øje på. Fællesskaber omkring børn og unge kan således inkludere dem – men de kan sandelig også ekskludere dem. Begreber som tolerance, (næste)kærlighed og accept af forskelligheder er ikke mainstream-fagudtryk i arbejdet med problemadfærd og børnefællesskaber. Men det skal de måske til at være?

Klassen som refleksionsrum

Dette medfører, at invitationer til at reflektere over og samtidig udvikle foretrukne værdier for samværet i fællesskabet bliver et indsatsområde, der rækker langt ud over det rent undervisningsmæssige og langt ud over at skabe ro og orden. Der er tale om invitationer til at finde sig selv og andre i et fællesskab.
Mere konkret finder jeg, at dette refleksionsrum kan etableres ved tidligt og kontinuerligt at invitere børnene (og de signifikante voksne) til at deltage i tre former for samhandling:

- Observation: Klassen med børn og voksne kan observere sig selv og andre som grundlag for
- Refleksion, hvor klassen med børn og voksne inviteres til udviklende samtaler med henblik på at udvikle foretrukne samværsformer, fx i form af
- Aktiviteter, hvor klassen med børn og voksne gør nye erfaringer med at være sammen på den foretrukne måde[4].

De tre samhandlinger indgår naturligvis i et cirkulært og gensidigt udvekslingsforhold med hinanden. Det, vi gør, dvs. erfaringer over tid (handlingens landskab), giver grundlag for udvikling af den mening og de værdier, vi tilskriver vores erfaringer (identitetens landskab), der så igen er grundlag for tilegnelse af nye erfaringer (White 2004). Udviklingen af klassens samvær forstået som kontekst for læring, samvær og som socialiseringsfaktor retter sig mod udvikling af intentioner, værdier, refleksioner og erfaringer. De erfaringer, børnene lever med hinanden og med de voksne i skolen, skal gøres til genstand for observation, refleksion, samtale og udvikling af nye samværsformer. Samtalen med og mellem børnene vil således bevæge sig mellem handlings- og meningslandskabet og have til hensigt at give nye forståelser og nye erfaringer.

I de fælles refleksioner med klassen vil det som nævnt være væsentligt at fokusere på udviklingen af de foretrukne værdier og samværsformer. Tankegangen er, at fokus på problemer ofte vil skille mennesker, mens visioner samler dem. Naturligvis kan der sættes fokus på problemer som konflikter, mobning, udstødning, vold, destruktiv adfærd, uhensigtsmæssigt sprog, afstandskabende relationer m.v. Det afgørende er, hvordan der sættes fokus på disse.

Når der sættes fokus på vigtige temaer, som de her nævnte, vil vanskelighederne kunne ses som invitationer til refleksion for at kunne dekonstruere problemerne og vanskelighederne. Dekonstruktion henviser her til den proces, hvor der lyttes efter det, der er sket og sagt, men også efter det, der ikke siges. De dominerende antagelser om hændelser og hinanden gør det ofte umuligt at finde en bevægelse eller løsning, men i fortællingerne ligger også ønsker om ændring, gode hensigter, fælles ønsker osv. Derved adskilles problemer ofte fra personer, og der gives mulighed for at finde nye, fælles værdier og veje (Monk m.fl. 2006).
Det skete undersøges for at få afdækket vigtige temaer, og der afdækkes undtagelser til den dominerende problemhistorie. Herved opnås flere forhold, der er med til at gøre eleverne bevidste og aktive medskabere af den kultur, de selv er en del af:
For det første vil eleverne opnå en følelse af fællesskab (we-dentity); hvordan fungerer vi sammen og hvordan ønsker vi at fungere? Hvordan kan vi give plads til og bruge forskelligheder som en ressource og til at lære af? Hvordan finder vi balancen mellem hensynet til forskellige ønsker og balancen mellem hensynet til den enkelte og til fællesskabet? For det andet bliver eleverne bevidnere til hinanden; det vil sige, at de med udveksling af deres erfaringer vil opleve, at de vanskeligheder den enkelte eller flere har, er velkendte for andre. Ved at dele beslægtede temaer styrkes fællesskabsfølelsen, og ved at dele erfaringer med at håndtere situationer, inspirerer børnene hinanden til at udvikle nye samværsformer. Og for det tredje vil eleverne udvikle kompetencer til at håndtere forskelle og konflikter, hvorved de i høj grad gives mulighed for at blive aktører i eget liv. Her skal der mindes om de voksnes ansvar for som signifikante personer for klassen ve aktivt at indgå med at etablere rammerne for børnenes deltagelse og for konkret at arbejde med at fremme de foretrukne værdier.

[4] På det konkrete plan findes en række øvelser og aktiviteter, der kan danne grundlag for og fremme disse samhandlinger, fx rating, observationer, skalering, positiv feedback, formulering af ønsker, kropslige øvelser som lege og massage, opmærksomhedsøvelser, spil, non-verbale spil/øvelser, tegneøvelser, kreative øvelser, formaliserede spil med sociale formål m.m.

At arbejde med konflikter

Konflikthåndtering og mediation har gennem de seneste år haft stor opmærksomhed, se fx Det Kriminalpræventive Råd (2007). Fælles for disse tilgange er, at de udføres som forhandlinger mellem (oftest) individer eller to parter med henblik på opnåelse af en fælles løsning, som begge parter kan leve med. Med al respekt for disse tilgange argumenterer jeg her for, at konflikthåndtering bør anvendes i forbindelse med udviklingen af foretrukne værdier i klassens fællesskab.
Inspirationen hertil kommer fra den norske konflikt- og fredsforsker Galtung (2008), der har udviklet en tilgang, hvor man i arbejdet med konflikter og med at udvikle fælles veje bevæger sig i spændingsfeltet mellem *fortid og nutid* og mellem *det ubehagelige* (fx frygt) og det *behagelige* (det ønskede, fx drømmene).
Drømmene om det ønskede er et ankerpunkt for samtalerne, og for at nå dertil kan det være nødvendigt at bevæge sig rundt i det negative fra fortiden, og derfra til det behagelige i fortiden, og fra det, der frygtes i fremtiden til det, der ønskes for fremtiden.
Bevægelserne er mulige, hvis deltagerne føler sig hørte og respekterede, og hvis samtalen styres og processen flytter sig fra personificeringer af konflikter til udviklingen af nye, fælles mål. Derved bliver konflikthåndtering til en kreativ og visionær proces på baggrund af (op)levede erfaringer.

Et eksempel

Den udviklingsorienterede, kreative og samskabende tankegang, denne artikel bygger på, kan illustreres med et eksempel, der er taget fra den klasse, der omtales i indledningens andet scenario:

> Per er 10 år og går i 4. klasse. Gennem længere tid og i perioder er han sat uden for klassens fællesskab – og han har via sin adfærd selv sat sig udenfor. Det pædagogiske personale er præget af afmagt, samarbejdet med forældrene er karakteriseret ved gensidig skyldspålæggelse, og de andre elever er bange for Per.
> I en samtale med Per kommer det frem, at han efterhånden selv er desillusioneret og på vej til at give op. Han giver udtryk for, at han både hjemme og i skolen, blot ønsker at være som de andre, og især at han ønsker at komme med på den kommende lejrtur, som han indtil videre er blevet udelukket fra på grund af sin opførsel. Samtidig fortæller han, at han ikke ved, hvordan han kan ændre på tingenes tilstand.

I eksemplet ønsker Per selv at være som de andre. I andre tilfælde formuleres dette ønske ikke, og så må *vi* bevare troen på, at alle ønsker at være en del af et fællesskab og så arbejde på de muligheder, dette giver.

Herefter starter et arbejde på flere niveauer:
- Det pædagogiske personale og forældrene begynder at etablere kontakt og dialoger. De tager udgangspunkt i, at deres samarbejde i øjeblikket er en del af problemet, men at de må arbejde på at blive en del af løsningen. De to parter udveksler erfaringer, synspunkter og især ideer til fremtidigt samarbejde og fælles opbakning.
- De øvrige forældre i klassen inddrages med henblik på at udnytte deres erfaringer og ideer til at få klassen til at bakke op om målet; at alle børn kan deltage sikkert og i et fællesskab på både kort og lang sigt.

- Der iværksættes klassesamtaler, hvor Per og de øvrige elever deltager, med henblik på at udvikle muligheder og konkrete øvelser, aktiviteter og samværsformer, så Per kan få mulighed for at deltage på turen, uden at andre skal være bange for ham.
- Det pædagogiske personale begynder at samarbejde om konkrete tiltag. Der bygges på nye og andre forventninger, billeder, relationer og undervisningsmæssige situationer til fremme af det ønskede mål: at også Per kan blive en del af fællesskabet.
- Der iværksættes et forløb med Per, hvor han selv bliver observatør, evaluator og kreatør i forhold til sit bidrag til at opnå målet: på kort sigt at deltage i turen og på længere sigt at være som og sammen med de andre.
- Alle orienteres løbende om udviklingen og effekten af den indsats, der er etableret. Ved at lære af de erfaringer, der er gjort, får både drengen, forældrene, personalet, den samlede forældregruppe og klassens øvrige elever troen på, at ændring er mulig – til gavn for alle.

Lyder dette troværdigt? Døm selv, men som den norske professor i socialpsykiatri, Tom Andersen, engang sagde: *at tro på noget er at tage det første skridt i retning mod det.*

Litteratur

Antonovsky, A. (2000*). Helbredets mysterium.* København: Hans Reitzels Forlag.
Borge, A.I.H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling.* Oslo: Gyldendal Akademisk Norsk Forlag.
Carr, A. (2002). *What Works with Children and Adolescents? A Critical Review of Research on Psychological Interventions with Children, Adolescents and their Families*. London: Routledge.
Christiansen, C. & Hohnen, P. (2002). *Betingelser for børns sociale ansvar.* København: Socialforskningsinstituttet.
Dencik, L. (1999). Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. I: L. Dencik, L. og P.S. Jørgensen. (1999*). Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
Det Kriminalpræventive Råd (2007). *Grib konflikten – om konstruktiv konflikthåndtering i skolen.* København: Det Kriminalpræventive Råd
Egelund, N. et.al. (red.) (2005). *Rummelighed og konsekvens.* Vejle: Kroghs Forlag.
Ekelund, T. (2007). Psykoterapi – ein kulturkritikk, i: *Matrix,* nr 2, 101-121, København: Dansk Psykologisk Forlag.
Galtung, J. (2008). *Familien som konfliktscene: Overskridelse, ikke kompromiss.* Bergen: 8. Nordiske Kongress i Familieterapi.
Hart, S. (2006). *Betydningen af samhørighed – om neuroaffektiv udviklinspsykologi.* København: Hans Reitzels Forlag.
Hertz, S. (2004). Diagnose i kontekst. I: *Psykolog Nyt* 15: 12-17.
Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder.* København: Akademisk Forlag.
Kristensen, R. (red.) (2006). *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær*. København: Dafolo.
Lohman, G. (2008). *Klasseledelse og samarbejde – analyser og muligheder.* København: Gyldendals Lærerbibliotek.
Marzillier, J. (2004). The Myth of Evidence-based Psychotherapy. I: *The Psychologist,* nr. 7, 392-395.
Maturana, H., de Rwezepka. (1997). Human Awareness. Understanding the Biological Basis of Knowledge and Love in Education. Artikel præsenteret på the *6th Conference of the International Association for Cognitive Education in June and July,* 1997, at Stellenbosch, South Africa, entitled

"The Challenge to Cognitive Education for the Empowerment in the Information Age for Developing and Developed Countries." Se:
http://members.ozemail.com.au/~jcull/articles/arteduc.htm
Monk. G. m.fl. (2006). *Narrativ terapi i praksis. Håbets arkæologi*. København: Akademisk Forlag.
Nielsen, J. (2004). *Problemadfærd – børns og unges udfordringer til fællesskabet*. København: Hans Reitzels Forlag.
Nielsen, J. (2008a). Valg af interventionsformer. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 3, 223-240.
Nielsen, J. (2008b). Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. I: Alenkjær, R. (red.): *Den inkluderende skole i praksis.* København: Frydenlund.
Nordahl, T. (2005). *Vurdering i PP-tjenesten. Teorigrunnlag og Vurderingsverktøy.* www.skolepsykolog.dk
Nordahl, T. m.fl.. (2008). *Adfærdsproblemer hos børn og unge – teoretiske og praktiske tilgange.* København: Dansk Psykologisk Forlag.
Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole – hvordan skaber man et bedre samarbejde?* København: Hans Reitzels Forlag.
Ogden, T. (2004) *Social kompetence og problemadfærd i skolen – kompetenceudviklende og problemløsende arbejde i skolen.* København: Klim.
Vetlesen, A. (2007) *Hvad er etik?.* København: Akademisk Forlag.
White, M. (2000). Re-engaging with History. The Absent but Implicit. I: *Reflections on Narrative Practice.* Adelaide: Dulwich Centre Publications.
White, M. (2004). Adressing Personal Failures, I: *Narrative practice and exotic lives*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

Om forfatteren

Jørn Nielsen, klinisk psykolog, ph.d., Vejle

Jørn Nielsen er privatpraktiserende psykolog og har gennem mange år arbejdet med børn med særlige behov og sociale problemstillinger. Han har skrevet artikler om arbejdet med udsatte børn, samarbejdet mellem forskellige instanser og om etablering af konstruktive netværk. I 2004 udgav han bogen *Problemadfærd – børns og unges udfordringer til fællesskabet* (Hans Reitzels forlag). I 2005 redigerede han sammen med Søren Hertz et temanummer af *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 5.-6. med titlen: *Oplevelse af sammenhæng – et fælles ansvar.*

Jørn Nielsen træffes på JN@kliniskpsyk.dk