

RELATIONSKOMPETENCE FRA
LÆRERUDDANNELSE TIL PRAKSIS
– EN LONGITUDINEL UNDERSØGELSE

Af Anne Maj Nielsen¹ & Per Fibæk Laursen²

Pædagogisk relationskompetence er de sidste 20 år blevet centralt i debatten om læreres og pædagogers uddannelse og arbejde. Interessen for relationskompetence har været kritiseret for at fjerne læreres opmærksomhed fra det faglige indhold og for at orientere lærere mod individuelle elevers psykiske tilstande frem for mod klassefællesskabet. Vi afviser denne kritik på baggrund af en longitudinel undersøgelse af et udviklingsprojekt på læreruddannelsen i Aarhus, VIA, hvor man gennem fire år arbejdede med at udvikle de studerendes relationskompetence. Undersøgelsens resultater viser, hvordan arbejde med relationskompetence i praksis kan bidrage til deltagelse, læring og trivsel i skolens fællesskaber.

Nøgleord: relationskompetence, deltagelse, læring, trivsel, skole

1. Relationskompetence højt på dagsordenen

Det har stor betydning for børns læring, trivsel og mentale sundhed i institutioner og skole med stimulerende og inkluderende relationer til hinanden, og at deres lærere kan stimulere og udvikle den slags relationelle samspil (Klinge, 2017; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008; Weare, 2013; Ågård, 2014). Det er samtidig mere krævende for lærere i folkeskolen at indfri disse forventninger, da skolen skal inkludere elever med flere forskellige forudsætninger og særlige behov end tidligere, og der er mere forstyrrende uro blandt eleverne – det mønster ses både i Danmark og andre lande (Jennings, 2011). Lærere møder derfor stigende krav til at håndtere udfordrende relationelle samspil.

1 Anne Maj Nielsen, Associate Professor in Educational Psychology, Danish School of Education, Aarhus University, Denmark. Correspondence about this article: amn@edu.au.dk.

2 Per Fibæk Laursen, Professor in Education, Danish School of Education, Aarhus University, Denmark, pefi@edu.au.dk.

Udfordringen rejser spørgsmål om, hvorvidt og hvordan det er muligt at lære at stimulere og udvikle inkluderende sociale samspil. På læreruddannelsen ved VIA i Aarhus søgte et unikt fireårigt udviklingsprojekt at løfte denne udfordring. At læreren skal kunne stimulere og udvikle inkluderende sociale samspil, er blevet kaldt for professionel relationskompetence. Dog er begrebet om relationskompetence blevet kritiseret for, at det:

“opfordrer til at se ind i mennesket (både den professionelle og barnet) frem for ud i relationen. Dette indebærer endvidere en risiko for, at man som professionel kan miste blikket for det faglige indhold. Derudover (...) at relationskompetencebegrebet har et individualiseret rationale, der atomiserer lærerens virke frem for at se lærergerningen som en helhed.” (Matthiesen, 2016, p. 139)

Kritikken er vigtig, og vi vil undersøge, om den gælder de nyuddannede lærere, der deltog i udviklingsprojektet på VIA. Er deres orientering præget af, at de “ser ind i mennesket frem for ud i relationen”? Mister de blikket for det faglige indhold? Bidrager arbejdet med relationskompetence til at “atomisere lærerens virke frem for at se lærergerningen som en helhed”? Ud fra undersøgelsen mener vi at kunne svare benægtende på disse spørgsmål.

I undersøgelser og definitioner af relationskompetence skal læreren kunne tilbyde hver eneste elev mulighed for at blive en del af undervisningssammenhængen, hvilket stiller krav til lærerens forholdemåde i samspil med elever (Nielsen & Laursen, 2017). Derudover er det ikke entydigt, hvad der karakteriserer fænomenet relationskompetence, og ikke særlig velbelyst, hvordan det kan blive en del af lærerens professionelle repertoire. Kan det læres af alle? Hvordan kan det indgå i læreruddannelse? Hvilke betydninger kan det få for børns og læreres institutionsliv? Disse spørgsmål giver vi tentative svar på ud fra de seneste års forskning på området og et femårigt case-studie af det fireårige projekt med to hold på læreruddannelsen i Aarhus, VIA, som fik uddannelse i relationskompetence.

Først indkredser vi ideen om “relationskompetence” ud fra et kritisk perspektiv på kompetencebegrebet. Dernæst udfolder vi, hvordan relationskompetence viser sig hos nyuddannede lærere, der deltog i VIAs udviklingsprojekt. Endelig diskuterer vi, om disse læreres orienteringer bliver atomiseret i forhold til lærergerningen som helhed, og spørgsmålene om, hvilke betydninger læreres arbejde med relationskompetence kan få for børns institutionsliv i skolen, og om alle kan lære det?

2. Ideer om relationskompetence

Relationskompetence blev sat på pædagogers og læreres dagsorden af Helle Jensens og Jesper Juuls bog *Pædagogisk relationskompetence* fra 2002. Her definerede de begrebet som:

“den professionelles evne til at “se” det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten (...) og påtage sig det fulde ansvar for relationens kvalitet.”

(Juul & Jensen, 2002, p. 128)

Relationskompetencebegrebet kritiseres ud fra et sociologisk perspektiv på virkning af begrebet “kompetence” i nutidens globaliserede konkurrence-samfund (Hermann & Kristensen, 2004), hvor “kompetencebegrebet og kompetenceudvikling på forskellige samfundsfelter kan ses som konvergerende svar på globalisering som nye konkurrencevilkår og individualisering fortolket som almengørelsen af det dynamiske, fleksible og refleksive selv som senmoderne mønstersubjektivitet” (op.cit., p. 494).

Et af disse samfundsfelter er pædagogik og uddannelse, hvor det senmoderne individualiserer gennem ideen om mønstersubjektivitet, der opfatter det personlige som et fleksibelt og refleksivt selv, der skal udvikle personlige kompetencer til at medvirke i samfundslivet (ibid.).

I deres *magtkritiske analyse* (op.cit., p. 511) fremhæves modsætningen mellem *på den ene side* værdier som autonomi, kreativitet, selvbestemmelse og personlig frihed, der afspejles i begreber om personlige kompetencer, autenticitet og trivsel, og *på den anden side* arbejdsmarkedsaktørers anvendelse af psykologiske instrumenter til individualisering, personliggørelse og selvansvarlighed. Her bruges de samme ideer om personlige kompetencer til udbygning og tvang til “selvillet” kompetenceudvikling.

Begrebet er dobbelt: der er *risiko* for, at personlige kompetencer gøres til “arbejdsressourcer”, som den enkelte er selvansvarlig for og kan blive udnyttet igennem; og *mulighed* for, at ressourcer for arbejde og trivsel ses som ikke kun “personlige og tavse former for viden”, men også kan læres, trænes og reflekteres i faglige fællesskaber. Så kan psykologiske forhold i fx kommunikation og relationelle samspil blive genstand for bevidst undersøgelse og fælles refleksion.

2.1 Relationskompetence-forskning

Pædagogisk relationskompetence fra 2002 har inspireret flere undersøgelser. En viste, at gymnasielærere ikke så relationelle samspil med elever som en vigtig del af deres arbejde, men det har stor betydning for elevernes faglige interesse og motivation for at deltage i undervisningen (Ågård, 2014). Derfor fandt Ågård, at:

“lærerrollen skal udvides. Det er ikke nok, at lærerne er dygtige fagligt og didaktisk. De er nødt til at have øje for de relationelle opgaver, der følger med.”

(Romme-Mølby, 2014)

Det er en ledelsesopgave at gøre arbejdet med både det faglige, personlige og didaktiske relationsniveau i gymnasieskolen til en nødvendig del af uddannelsesopgaven, og forskning i relationskompetence i folkeskolen kritiseres for at overse, hvordan lærerens valg af fagligt stof, opgaver og arbejdsformer er en del af relationsarbejdet (Ågård, 2014). I en undersøgelse af læreres relationskompetence i skolen bruges psykologiske begreber om behov hos både børn og lærere, og hvad lærere kan og bør gøre for at agere relationskompetent (Klinge, 2017).

En undersøgelse af relationskompetence i samme udviklingsprojekt, som denne artikel ser på, udpeger fire elementer som centrale i relationsarbejdet:

1. *Anerkendelse og respekt for den andens erfaringsverden*
2. *Perspektivskifte, det at kunne se verden og situationen fra den anden parts perspektiv*
3. *Empati, dvs. evnen til at identificere sig med andre, genkende og forstå deres følelser*
4. *Opmærksomt nærvær: at være til stede, både over for den, man er sammen med, og over for sig selv.*

(Jensen, Skibsted & Christensen, 2015, p. 208)

Disse elementer i relationskompetence svarer til fokusområderne i undervisningen og aktiviteterne i udviklingsprojektet på VIA og til det personlige relationsniveau ud fra Ågård (2014).

3. Udviklingsprojektet om relationskompetence

Projektet på VIA-læreruddannelsen forløb i fire år med undervisning i relationskompetence gennem særlige aktiviteter. Projektets design og kursusdel var udviklet af psykolog Helle Jensen (foreningen Børns Livskundskab) i samarbejde med VIA. Det omfattede kurser til undervisere på læreruddannelsen, lærere på praktiskskoler knyttet til læreruddannelsen og til lærerstuderende, ud fra at “nærværs- og relationskompetencer hos VIA-undervisere, lærere og lærerstuderende er blevet set som en forudsætning for, at de selv kunne lære fra sig til hhv. lærerstuderende og elever” (Nielsen, 2016, p. 3, 24). På kurserne deltog alle i øvelser af “nærvær”, for at deltagerne blev fortrolige med deres egne relations- og reaktionsmønstre. Grundideen med

de lærerstuderendes arbejde med indadrettede og udadrettede øvelser var at udvikle: "... kontakt til kroppen og åndedræt og til hinanden" (op.cit.).

Rela-projektet, som det blev kaldt, byggede på intentioner om, at relationsarbejde kan bevidstgøres og kvalificeres. Det er ikke nok at drøfte relationsarbejde teoretisk. Praksisser, som giver deltagerne mulighed for at blive bevidst opmærksom på egne responsmønstre, er nødvendige. Praksisser i rela-projektet blev udviklet ud fra meditative praksisformer og viden om deres virkninger (Jensen et al., 2015). Da det for mange er vanskeligt i hverdagen at prioritere meditation (Herskind & Nielsen, 2011), indgik rela-projektet som tilbud i alle fire år på læreruddannelsen for to hold, et med dansk og et med matematik som linjefag.

"Relationskompetence" som fænomen blev introduceret i undervisning i psykologisk teori om relationers betydning i menneskers udvikling med nyere udviklingspsykologi (fx Sommer, 1996; Stern, 1991). Eksempler på relationelle samspils betydning i pædagogisk praksis, nogle levende beskrevet af praktikere, illustrerede teorierne. Aktiviteter, der gav de lærerstuderende mulighed for egen-erfaringer med relationelle samspil, var en del af undervisningen. Det var fx gensidig massage, kropslige balanceøvelser og dialoger om oplevelser af dem. I praktiske øvelser blev de studerende guidet til at iagttage deres opmærksomhed, fornemmelser, følelser, tanker og associationer m.m.

Udvikling af et fælles sprog for oplevelser af relationer og samspil gav gennemgående begreber som "at være ude af sig selv", "at være hjemme i sig selv" og "at mærke sig selv". At være "ude af sig selv" betegnede oplevet affekt eller følelse fylde hele opmærksomheden, så man ikke kunne forholde sig til egne behov, ønsker eller fornuftige overvejelser i situationen. Affekter og følelser kunne være angst, uro, irritation, vrede eller sorg, der gav uønskede reaktioner. At være "hjemme i sig selv" blev en fælles betegnelse for at mærke sit grundlag og den retning, man ønskede at bevæge situationen i, og følelser af ro, sikkerhed, klarhed eller overblik.

Udtrykket "at mærke sig selv" blev brugt om opmærksomhed på sin oplevede følelse, sit mål og retning og sine aktuelle muligheder for at bevæge situationen i denne retning. Det kunne være ved at mærke fødderne på jorden, åndedrættets beroligende virkning eller tankernes forestillinger. Et middel til overblik gennem tanker var ideen om at være "60 % hjemme i sig selv" og kun "40 % ovre i den anden", dvs. rette opmærksomhed mod sin aktuelle tilstand og se den adskilt fra oplevelsen af den anden i samspillet.

Vi undersøgte oplevelser af relationskompetence hos lærere ud fra fire kvaliteter ved kompetence, (Hermann & Kristensen, 2004): handlekvaliteten "hvordan gøres det", tavs, kropslig, praktisk viden "hvilke fornemmelser/sansninger/viden i praksis", situeret kontekstuel mening "hvilken situation, sammenhæng og mening med den" samt de integrative/holistiske kvaliteter hos hele mennesket "hvordan var det at være dig, og hvad brugte du aktivt ved dig selv".

4. Undersøgelsens teori og metode

Undersøgelsen af de lærerstuderendes, senere læreres, oplevelser af relationskompetencer gennem udviklingsprojektet var i et kropsfænomenologisk perspektiv. Her er mennesket som kropsligt væsen forbundet med sin (naturlige, sociale og kulturelle) omverden – i det aktuelle nu, i et erfaringsbaseret biografisk og i et fremtidsorienteret forestillet perspektiv (Merleau-Ponty, 1945/2014; Waldenfels, 2011). Dermed er relationelle samspil intersubjektive møder ud fra forforståelser, som gør det muligt umiddelbart at opleve en vis gensidig forståelse, men også vanskeligt at spørge til oplevelser og forhold, som kan være forskellige. Menneskers relationelle samspil er lært og kultiveret gennem kropslige samspilsformer fra den tidligste barndom (se fx Fuchs, 2016; Stern, 1991; Vedfelt, 2003). Barnet erfarer i de første levemåner både verden og sig selv gennem omsorgspersonernes berøringer, stemmeføring og helhedsoplevelse af væren. Disse førsproglige responsformer i relationelle samspil er en del af barnets historiske selvforståelse og personlige historie i form af kropslig hukommelse (Køster & Winther-Lindqvist, 2018). Derfor er mange grundlæggende erfaringer med relationer ubevidste (Fuchs, 2011; Vedfelt, 2003). Samtidig er de grundlæggende relationelle erfaringsmønstre en ressource til at forstå andre og dermed for relationskompetence. Arbejdet med personlige erfaringer med relationelle samspil kan give grundlag for, at professionelle bliver bevidst opmærksomme på egne særlige samspilmønstre og dermed potentielt kan forandre dem.

Vi deltog i mange kursugange for at observere deltagerens udtryk for oplevelser. For viden om deres oplevelser af samspil med elever interviewede vi deltagere om specifikke oplevede situationer i deres praktikforløb og senere i arbejdet som lærere. I det første år svarede alle de lærerstuderende også skriftligt på udvalgte spørgsmål (se nærmere om undersøgelsen i Laursen & Nielsen, 2016; Nielsen & Laursen, 2016, 2017).

4.1 Forskerpositionering i undersøgelsesprocessen

Vi var følgeforskere på udviklingsprojektet og havde ikke indflydelse på projektets form og indhold. Ud fra forskning bidrog vi til begrundelser for et *longitudinelt* forløb på læreruddannelsen. Valg og udformning af indhold, aktiviteter og arbejdsprocesser var vi ikke involveret i.

Vi deltog i de fleste projektaktiviteter og interviewede lærerstuderende undervejs år for år. Undersøgelsen er gennemført som vores frie forskning, og vi har ikke haft økonomiske eller andre forpligtelser i forhold til projektet. Midtvejs i undersøgelsen fik vi doneret 300.000 kr. til rejser, formidling og andet om undersøgelsen fra foreningen AarhusOpensYou. Donationen var ikke forbundet med krav til undersøgelsen.

Vi præsenterede hidtidig forskning i enkelte oplæg for deltagerne. En mulig intervieweffekt heraf kan have rettet deltagere mod at bekræfte vores interesser. Det har vi søgt at undgå ved i interview at spørge til sansemættede

beskrivelser af dels særlig udfordrende og dels vellykkede specifikke situationer fra lærerpraksis. Sådanne beskrivelser giver mulighed for indsigt i deltageres oplevelser i stedet for deres eventuelle fortolkninger eller vurderinger (Nielsen, 2018). Vores egne meditationserfaringer gjorde det muligt at spørge til flygtige fornemmelser, som ellers kunne være overset i interview og analyse. I analysearbejdet har vores forskellige fagligheder (hhv. psykologi og pædagogik) gjort det nødvendigt at tydeliggøre kriterier for analyse-temaer og eksempler på tematiske variationer i det samlede materiale.

Deltagerne har oplevet andre forhold som betydningsfulde, end vi ventede. Derfor måtte vi søge og udvikle nye teorier. Gennem projektårene har tillidsfulde relationer mellem deltager og os gjort det muligt at få indsigt i både gode og svære oplevelser. Denne tillid er en forudsætning og styrke ved det lange forløb, men kan også medføre manglende kritik, se diskussionsafsnittet.

4.2 Design

Undersøgelsesdesignet var gennemgående i de fire års uddannelse, og samme interviewform blev gennemført med ni af deltagerne, da de havde gennemført uddannelsen og haft lærerjob i ca. et år.

| | 2012-13 | 2013-14 | 2014-15 | 2015-16 | 2017 |
|--|--|---|---|--|--|
| Deltagere: 51 lærer- studerende, 2 hold: dansk og matematik | Da: 24 18 K /6 M Ma: 25 12 K/13 M | Da: 24 18 K /6 M Ma: 25 12 K/13 M | Da: 24 18 K /6 M Ma: 25 12 K /13 M | År 4 = valgfrit Da: 16 m/k Ma: 9 m/k | Færdig- uddannede: 9 nye lærere Da: 4 / Ma: 5 1 studerer videre |
| Kursus- aktiviteter | 1 dag/md. m. undervisning og øvelser | 1 dag/md. m. undervisning og øvelser + arbejde m. kursusmeto- der i div. fag | 1 dag/md. m. undervisning og øvelser + arbejde m. kursusmeto- der i div. fag | 1 dag/md. m. undervisning og øvelser + seminar | |
| Forsknings- metoder | Deltager- observation på kursus- dage Spørgeske- maer m. åbne spørgs- mål, inter- view | Deltager- observation på kursus- dage Gruppe- interview | Deltager- observation på kursus- dage | Deltager- observation på kursus- dage Gruppe- interview | Individuelle interview |

Tabel 1.

Interview blev lyd-optaget, transskriberet og analyseret sammen med noter fra deltagerobservationer. Resultatet er hovedtemaer og begreber om, hvordan de lærerstuderende deltagere i rela-projektet oplevede det i uddannelsen og i arbejde efter knap et år som lærere.

Først viser vi, hvordan rela-projektet gav mening for de lærerstuderende gennem deres uddannelse, dernæst hvordan de færdiguddannede lærere oplevede krævende og udfordrende relationelle samspil i deres arbejde.

5. Hvordan opleves og udvikles relationskompetence hos lærerstuderende?

Oprindelig var projektledernes ide, at de studerende skulle lære og udvikle egen meditations- og nærværs-praksis til senere brug i praktik. Det viste sig dog at være erfaringer fra praktikken om øvelsernes brugbarhed i klasseledelse, der gjorde praksisserne meningsfulde for de lærerstuderende (Nielsen & Laursen, 2016). I begyndelsen af projektet på læreruddannelsen var en del af deltagerne skeptiske: Hvad skulle disse åndedrætsøvelser gøre godt for? Gennem det første år voksede forståelsen for øvelsernes relevans i læreruddannelsen, og deltagerne forbandt det særligt med, at mange øvelser var gode redskaber i klasseledelse og til at skabe ro og koncentration hos elever (Herskind, Laursen & Nielsen, 2014).

I interview med 12 projektdeltagere i slutningen af andet studieår beskrev de oplevelser af, at vejtrækningsøvelser og fokus på 60/40 hjalp til at balancere og holde ro og fokus i udfordrende situationer. De beskrev det som en hjælp til at hvile i sig selv, bevare autenticitet og til at forstå lærerrollen som en arbejdsfunktion, de kunne indgå i på forskellige måder, så de både kunne være personer og vælge at gå ind i lærerrollen. Ved sammenligning med interview med ti lærerstuderende på samme trin i uddannelsen, som ikke deltog i rela-projektet, beskrev rela-projektdeltagerne et eksperimenterende forhold til lærerrollen, hvorimod de øvrige studerende søgte at finde sig til rette i lærerrollen.

Interviewene to år igennem den fireårige uddannelse tydede på, at de studerende efterhånden udviklede en oplevelse af at være ansvarlige for relationen til elever. Flere beskrev fra deres praktik en reflekteret *intention* om at skabe eller forandre en relation til en eller flere elever, fordi den aktuelle relation ikke var tilfredsstillende. Det var udfordrende, og de studerende skulle ofte tage sig sammen eller overvinde uro eller angst for at kunne forholde sig roligt, venligt og invitere til en anden form for samspil og relation end forinden. Til forskel fra mere tilfældige og heldige gode relationer fortalte de om en grundlæggende intention, som de tog sig sammen for at realisere i sådanne situationer. Reflekterede og målrettede indsatser for at forandre ikke-tilfredsstillende relationer til elever kalder vi "intenderet relationsarbejde".

10 af de 12 fra rela-projektet beskrev intenderet relationsarbejde, mens to omtalte situationer med tilfældigt heldigt relationsarbejde. I gruppen, der ikke fulgte projektet, fortalte ni af de ti interviewede om heldigt relationsarbejde, mens kun én beskrev intenderet relationsarbejde. De studerende i rela-projektet opfattede altså relationsarbejdet som så meningsfuldt, at deres intentioner rettede sig mod at tage et ansvar for relationer til elever, også når det var vanskeligt og angstprovokerende (Nielsen & Laursen, 2017).

Gennem uddannelsen var der tydelige forandringer i deltagerenes oplevelser af relationsarbejde, funderet i de opgaver, de lærerstuderende oplevede som mest presserende: i det første år at “undervise og lede en klasse”, i andet og tredje år at opleve og identificere sig selv som lærer og i fjerde år at arbejde fagdidaktisk med autoritet og ansvar som lærer. Der var igen forandringer hos de færdiguddannede, hvor det var opgaver i jobbet, der optog dem.

6. De uddannede læreres oplevelser af relationskompetence

Som det fremgår i tabel 1, interviewede vi ni af de nyuddannede lærere, som deltog i rela-projektet alle fire år. En af de ni studerede videre på en kandidatuddannelse, det interview udgår, da vi fokuserer på de nyuddannedes oplevelser i arbejdet som lærere.

De otte i lærerjob er fire fra projektets matematikhold, to kvinder og to mænd, og fire kvinder fra projektets danskhold. Seks af de otte arbejdede på folkeskoler, en på højskole, og en havde skiftet job fra en efterskole til folkeskole en måned før interviewtidspunktet.

De syv, som var fortsat i første job, trivedes med elever og beskrev hjælpsomme kolleger, der anerkendte de nye læreres interesser og engagement i forhold til eleverne. Det eneste afvigende eksempel fra fortællingerne om hjælpsomme kolleger var hos den nye matematiklærer Aya³, som fik job på en efterskole, hvor ældre kolleger afviste hendes interesser og ønsker om at arbejde på god kontakt til elever, der havde det svært. Aya endte med “ikke at være mig selv” og mistede troen på at kunne magte arbejdet. Hun blev opmærksom på sin ringe trivsel, søgte andet arbejde og oplevede en helt anderledes fælles interesse på sin nye skole, og “at jeg kan mærke, at nu er jeg mig, som jeg gerne vil være, den lærer, jeg gerne vil være”.

Eksemplet illustrerer arbejdsfællesskabets store betydning for læreres trivsel, og en handlekraft, der muligvis var forbundet med Ayas træning i at blive opmærksom på sin tilstand og forholde sig til den som noget, der kunne forandres.

3 De nyuddannede læreres navne er pseudonymer.

6.1 *Relationel responsivitet og relationel opmærksomhed*

De øvrige syv lærere brugte aktiviteter fra rela-projektet til at blive opmærksomme på deres tilstand i udfordrende arbejdssituationer og til at berolige sig selv. Så reagerede de ikke umiddelbart med fx irritation, men forholdt sig til samspillet i forhold til deres mål og ønsker i situationen. Det sås både i forhold til kolleger, elever og deres forældre.

Inspireret af Fuchs (2016) betegner vi personers prærefleksive fornemmelse af relationelle samspils betydning for dem som *relationel responsivitet*. Relationel responsivitet viser sig som arousal, affekter og følelser, og de kan blive genstand for refleksioner, ideer og intentioner om at skabe forandring. Når det sker, forandres den relationelle responsivitet til *relationel opmærksomhed*.⁴

6.2 *Kollegiale relationer*

De nyuddannede brugte rela-projektets praksisser i forhold til elever og kolleger. To beskrev samspil med kolleger, hvor praksisserne fik betydning:

Mads fortalte:

”Jeg sørger for, at jeg hver eneste dag ser mine kolleger i øjnene, så hende, jeg har 7.a sammen med, vi skal lige kikke på hinanden i løbet af dagen. [...] Der var en dag, jeg kunne se på hende, der var noget galt [...] – så satte jeg mig på hug og lagde hånden på hendes skulder og spurgte, om hun var okay? Så begyndte hun at ryste og var tæt på at græde og havde haft en rigtig, rigtig ubehagelig oplevelse.”

Mads handlede ud fra sin fornemmelse og talte med kollegaen, der siden takkede ham for at have hjulpet til at bearbejde den svære oplevelse.

Bjørn lagde vægt på, at kollegerne på skolen generelt talte godt om børnene. Da han oplevede en ældre kollegas mobning af ham på et møde, tog han afstand fra kollegaens udsagn. Trods den ansændte situation lykkedes det ham at bevare roen ved at mærke sine fødder:

“Mine fødder, de var helt flade nede i jorden, og jeg havde altså – jeg kan jo ikke væltes lige der – jeg blev ved med at tale stille og roligt og sige, at det synes jeg ikke er okay – at sætte en grænse om mig selv var nok det, der gjorde, at jeg bevarede roen – jeg kunne mærke fødderne i jorden og vælge sådan kontrol og styre mig selv – det var en fed følelse!”

4 Det teoretiske grundlag for disse begreber udfoldes i Nielsen og Petersen, in prep.

Gennem fornemmelsen af føddernes bevægelse kunne Bjørn observere sin relationelle responsivitet og i situationen forholde sig til kollegaen med relationel opmærksomhed.

6.3 Lærer-forælder-relationer

Mads brugte også nærværspørelser fra rela-forløbet med fokus på vejrtækning og jordforbindelse i svære forældresamtaler, fx med en forælder, som var uenig i lærergruppens vurdering af hendes barns behov for specialundervisning. Mads fortalte:

“Hun snakkede hele tiden om de ting, hun følte var gjort forkert. [...] jeg lyttede og fokuserede på, hvad jeg kunne sige, der var konstruktivt fremadrettet [...] jeg sad egentlig bare og prøvede at trække vejret lidt, lidt dybt ned i maven, uden at det lød, som om jeg sad og sukkede.”

Mads omtalte en øvelse i at acceptere, at andre kan have behov for noget, han selv finder irrelevant:

“Bare det her med at acceptere, at for dem, der snakker om det, er det nødvendigt [...] og så egentlig bare finde roen i det og tage det, som det er – det bruger jeg rigtig, rigtig meget. [...] Jeg har lært mig selv at lære og erkende i det her projekt.”

6.4 Lærer-elev-relationer

De nye lærere viste stor interesse i deres elever: “Eleverne skal vide, at kommer de til mig [med deres problemer], så finder jeg en udvej for dem,” fortalte Mads og beskrev en pige i 9. klasse, der brød sammen i gråd, da hun ikke kunne fortælle sine forældre om det pres, hun oplevede. Mads talte med hende om det, hun fik derpå talt med forældrene, og problemet blev løst. Han har lært den måde at tale om forskellige perspektiver på gennem dialogøvelser på rela-projektet.

Lea beskrev en situation i fysik i 7. klasse: Eleverne lavede forsøg med saltsyre og magnesium, og var anvist nøje mængdeforhold og sikkerhedsforanstaltninger. Alligevel lavede to drenge blandingen i meget større mængde, mens Lea vejledte andre. Hun fortalte:

“[...] og så havde jeg ikke set at de havde hældt alt det her i, og lige pludselig så lyder der bare et kæmpe brag og så eksploderede det her glas jo – med alt syren i, det var over det hele! [...] Det gik jo megahurtigt, men jeg tænkte på det i situationen – de første sekunder var jeg der nok ikke lige, og så tænkte jeg: Hov! Nu skal jeg lige slappe lidt af, lige finde de der 60 % igen. [...] Det der med, at man kan styre sine følelser lidt – ligesom sådan en atombombe, man lige får kølet ned. [...] Jeg [...]”

tænker på en dyb indånding og giver lige min hjerne tid til at tænke over, hvad der skal ske.”

Den praksis har forandret hendes måde at reagere på: “I mit tidligere liv, i gymnasiet, der har jeg grædt eller blevet knaldrød i hovedet eller simpelthen flejnet en kriger, til stemmen knækker over.” Den reaktion oplevede Lea ikke efter at have deltaget i rela-projektet. I stedet kunne hun samle sig og fokusere på det faglige og arbejdet med eleverne. Bagefter fik hun oplyst, at den ene elev var sendt hjem i specialklassen, og i lærergruppen var der postyr over, hvad drengene havde gjort. Lea tænkte på drengene og følte, at de blev svigtet: “Jeg havde jo også ham den anden, som i forvejen har det rigtig svært og er ked af det.”

Bjørn underviste på 7. klassetrin, og her stod en dreng ofte i døråbningen og tog imod og nærmest bad om et kram:

“Vi har en far med kræft, og moren er også rigtig syg, og (drengen) han kommer så og vil have en krammer. [...] Han får sin krammer [...] hvis en krammer kan gøre, at han bliver set og hørt, og han bliver mærket, så [...] og så er han til stede, så sætter han sig egentlig ned (og er med i undervisningen).”

Bjørn overvejede om det at kramme elever kunne blive misforstået:

“Det kan jo blive en supersvær sag, hvis der skulle blive et eller andet på et tidspunkt, hvor der er nogen, der tænker, det var godt nok underligt, så jeg prøver sådan ... at finde en balance – hvor jeg prøver at mærke, har de brug for det altså? [...] Mange af eleverne er lidt mere umodne, de vil gerne give en krammer ... og så er der nogen, der ikke gør det helt, de får lige sådan en highfive ...”

Alle syv, som var i første job, beskrev intuitive skift til “den andens” mulige perspektiv.

6.5 Opsamling

Aya, Bjørn, Mads og Lea mærkede “sig selv” i deres relationelle responsivitet, hvor oplevelse af “hele mig” mærkes gennem respons på den anden/de andre: kolleger, en forælder og elever. De kropslige praksisser var trænet gennem rela-projektet, hvor de lærerstuderende sammen talte om deres oplevelser af dem og arbejdede reflektivt med at forstå og acceptere deres forskellige reaktionsmønstre og forandringsmuligheder.

7. Diskussion: Hvordan “virker” begrebet og undervisningen i relationskompetence?

Ud fra undersøgelsen diskuterer vi, om deltagernes orienteringer er rettet “ind i mennesket frem for ud i relationen”? Mister de blikket for det faglige indhold? Bidrager arbejdet med relationskompetence til at “atomisere lærerens virke frem for at se lærergerningen som en helhed”? Hvilke betydninger kan læreres arbejde med relationskompetence få for børns institutionsliv i skolen – og kan alle lære det?

7.1 Ser lærerne ind i mennesket frem for ud i relationen, mister de blikket for det faglige indhold?

I lærernes beskrivelser af oplevelser er omdrejningspunktet overvejende det faglige arbejde. Deres interesse var at engagere elever fagligt, og desuden at elever trives i skolen. Det sås i perspektivskift, som blev tydeligere, jo længere de lærerstuderende nåede i uddannelsen: I begyndelsen var de optaget af, hvordan de kunne undervise og lede eleverne i deres klasser. Jo flere erfaringer i praktik og med rela-projektet, jo mere blev de optaget af relationer til elever som betydningsfulde for at engagere eleverne i det faglige arbejde. Der er ikke tegn på, at de mister blikket for det faglige indhold, det faglige er grundlag for deres arbejde med relationer, så de arbejder reflektivt på det faglige relationsniveau (jf. Ågård, 2014).

I relationsarbejdet så vi de lærerstuderende forholde sig til deres eget og til elevens perspektiver som noget, der kan være forskelligt. Svarer det til at “se ind i mennesket i stedet for ud i relationen”? Det er delvis et spørgsmål om definitioner. Matthiesens (2016) tekst om “ind i mennesket” ser vi som et fokus på den enkelte persons affekter, følelser, tanker m.m. i stedet for et fokus på handlinger og betydninger i det aktuelle samspil mellem to eller flere. Spørgsmålet er dog, om det giver mening at adskille det “indre” fra det “ydre”?

Når Bjørn fx opfatter det meningsfuldt at tilbyde kram til en dreng med alvorligt syge forældre, er Bjørns fokus så rettet ind i drengen eller ud i relationen? I fænomenologisk perspektiv er dette et intersubjektivt møde, hvor deltagerne har mulighed for intuitiv kropslig forståelse af hinanden. I kraft af deres kropslige hukommelse og dynamisk ubevidste forståelser (Fuchs, 2011, 2016) kan de intuitivt fornemme ressourcer og behov hos “den anden” og “sig selv”. I dette møde er der ikke en skellen mellem ydre-indre, den konstitueres først gennem refleksionen. Vi så, hvordan Bjørn reflekterede over sin oplevelse af mening med at give drengen “en krammer”. Her indgik hans viden om forhold i drengens livssituation, og i fortællingen fremtræder drengen som noget ydre i forhold til Bjørn, som han forsøger at “se ind i”. I et fænomenologisk perspektiv er der både prærefleksive former for forståelse og orientering ud fra kropslig hukommelse og dynamisk ubevidste ople-

velser af mening (Fuchs, 2011; Køster & Winther-Lindqvist, 2018) og samtidig reflektive former for forståelse og orientering hos Bjørn i situationen.

I et fænomenologisk perspektiv giver det ikke mening at adskille relationelle samspil i “indre” og “ydre”, de er begge dele.

7.2 Bliver disse læreres orienteringer atomiseret i forhold til lærergerningen som helhed?

Spørgsmålet er bl.a. grundet i kritikken af kompetencebegrebet, som ifølge Hermann og Kristensen (2004) betegner noget dels personbundet og dels mange former for “delkompetencer” eller “delaspekter”, personer skal kunne. Det er også sket med begrebet om relationskompetence: Jensen, Skibsted og Christensen (2015) udpegede fire centrale elementer i relationsarbejde: anerkendelse, perspektivskifte, empati og opmærksomt nærvær (op.cit., p. 208), og Klinge (2017, p. 177) udpegede tre primære elementer i læreres relationskompetente handlinger: afstemmere, omsorgsetiske handlinger og understøttelse af elevens selvbestemmelse. Elementerne er også komplekse, og hvis vi forestiller os, at en lærer skal kunne alle delelementer i relationsarbejde, så er det mange elementer, der skal kendes, og som kan tage lærerens opmærksomhed fra det faglige arbejde.

De nye lærere ser ikke ud til at være optaget af sådanne elementer. De beskrev situationer organiseret om faglig undervisning eller faglige samarbejder, hvor de intuitivt brugte perspektivskift og kropslige praksisser, der hjalp dem til at balancere arousal, affekter og emotioner og til intuitive forståelser af “den anden/de andre”. Det gav tid-rum til, at de kunne genvinde balance og fastholde orientering i retning af den meningsfulde aktivitet, fx undervisning eller møde.

De kommende og nye lærere brugte sproglige betegnelser til at minde sig selv om kropslige praksisser, de oplevede relevante – fx at trække vejret på en beroligende måde og huske det ved at tænke på “60-40 %”. Sproglige redskaber er særlig vigtige ved nye praksisformer (Nielsen, 2018), og i nogle undersøgelser gennemført midt i rela-projektperioden⁵ ses fokus på nye “teknikker” hos de lærerstuderende. Gennem uddannelsen talte de mindre teknisk om disse praksisser og brugte dem integreret i arbejdet som kropslige repertoarer i relationelle samspil.

Vores undersøgelse gennem hele perioden tyder på, at de *færdiguddannede læreres praksis* ikke præges af atomiseret orientering, de beskrev mere sammenhængende faglig-relationelt arbejde, end de gjorde under uddannelsen. Det er snarere teorier og analyser, der adskiller disse fænomener.

5 De er publiceret i Skibsted & Matthiesen, 2016.

7.3 Hvilke betydninger kan læreres arbejde med relationskompetence få for børns institutionsliv i skolen?

Tidligt i praktikarbejdet viste det sig, at øvelsesaktiviteter i rela-projektet kunne samle elevernes fælles fokus og skabe enten ro eller mere energi i klassen. I praksis er det befordrende for elever, at lærere bruger et repertoire af aktiviteter, som kan give fokus, energi eller ro gennem afvekslende didaktisk relationsarbejde, der ifølge Ågård (2014) kan stimulere motivation, læring og trivsel.

Det er vigtigt med opmærksomhed på både konteksten og deltageres behov og interesser som grundlag for at bruge "rela-aktiviteter". Undervisning og pædagogisk arbejde er situationsafhængigt, og derfor må professionelle kunne vurdere, hvad der er relevant at gøre i den aktuelle situation, gennem faglige og pædagogiske skøn (Fink-Jensen, 2006). Relationskompetence ses i et repertoire af forholdemåder i intersubjektive møder, den udfoldes i interaktionen og den aktuelle kontekst. Projektdeltagerne viste intentionel orientering og handling i forhold til relationelle udfordringer. Dette har fælles træk med Matthiessens begreb om "dømmekraft" som "ansvar i uforudsigeligheden" (Matthiesen, 2016, p. 139).

De nye lærere brugte kropslige praksisser til at blive opmærksomme på deres intuitive oplevelse af, hvad der var vigtigt for elever, kolleger og for dem selv. Fx kan det være fornemmelse af længsel, Bjørn genkender i mødet med drengen, hvis forældre er syge. Bjørns accept af fornemmelsen som væsentlig betyder, at han i mødet kan åbne sig mod drengen og "give ham en krammer". Det giver drengen mulighed for at mærke sin egen betydning og tilstand som virkelig, menneskelig og væsentlig at forholde sig til. Bjørn fortalte, at drengen slapper af og kan orientere sig mod det, der foregår i klassen. Både drengen og læreren kan i situationen opleve at "være hele mig/være mig selv". Det er et øjeblik med overensstemmelse mellem det, der personligt kan fylde, i form af følelser og anspændthed, og det, der socialt anerkendes som virkeligt i det relationelle møde. I sådanne møder kan lærerens opmærksomhed på sin relationelle responsivitet og accepterende orientering mod "den anden" som forståelig og værdifuld give eleven en oplevelse af at være værdifuld og forståelig. Det kan forvandle følelser og orientering hos eleven, så det bliver meningsfuldt at deltage sammen med andre værdifulde og forståelige personer i klassen.

Eksempler på nye selvforståelser og forholdemåder i flere interview tyder på, at rela-projektet har forandret deltageres personlige udvikling og kompetencer. Fænomenologisk kunne deres relationelle responsivitet blive genstand for opmærksomhed ved observation og ændring af sanselige fornemmelser som åndedrættet eller føddernes kontakt med underlaget. Det kan give en oplevelse af at kunne regulere og styre "sig selv", så arbejdet med relationel opmærksomhed og perspektivskift forvandler helhedssituationen.

På det grundlag vurderer vi, at uddannelse med kropslige praksisser i relationel opmærksomhed og de etiske grundopfattelser i relationskompetence-

begreberne kan give lærere mulighed for at agere i overensstemmelse med deres oplevede og etisk reflekterede værdier i samspil med børn og kolleger.

Subjektets orientering sker i en bestemt kontekst. Vi så betydningen af de helt forskellige muligheder beskrevet af Aya og de andre nye lærere. Den enkelte lærers relationskompetence kan gøre en forskel i lærerens intersubjektive møder med børn og kolleger, men det forudsætter, at der er tid og rum til det, herunder ledelsesmæssig opbakning.

Opsummerende kan læreres arbejde med relationskompetence få betydning for børns institutionsliv på flere måder:

- Klassearbejde kan blive afvekslende, levende, engagerende og fokuseret
- Læreres brug af rela-aktiviteter kan få betydning for elevers daglige liv, engagement og trivsel
- Læreres bevidste arbejde med relationel opmærksomhed og brug af øvelser til egen ro og fokus bidrager til god kontakt med elever og kolleger, med særlig betydning i vanskelige situationer. Også i grupper, klassearbejde og mødedeltagelse ser det ud til at fremme klarhed, tillid til at acceptere tilstande og værdier, som gør det meningsfuldt for den enkelte elev og lærer at være "sig selv" og samtidig en del af et fællesskab i skolen og på lærerkollegiet.

7.4 Kan alle lære relationskompetence?

Forskning i meditation og mindfulness (Jensen & Holde, 2016) viser, at (næsten) alle kan lære at registrere og observere deres tilstand. Det, der kaldes frem og fornemmes hos subjektet, omfatter både den aktuelle situation og personens tidligere oplevelser og erfaringer med lignende situationer (Køster & Winther-Lindqvist, 2018). I relationelle samspil har deltagerne erfaringer og livshistoriske oplevelser med relationer betydning for, hvilke affekter, emotioner og betydninger der danner grundlag for personens videre udvikling af fornemmelse for, hvad der har betydning for den enkelte selv og andre. Derfor kan der være store forskelle på forskellige personers repertoire for relationel responsivitet og relationel opmærksomhed og dermed forskellige grundlag for at forstå ideer om relationskompetence i praksis og om omsorgsetiske handlinger (jf. Juul & Jensen, 2002; Klinge, 2017). Ud fra dette og erfaringerne fra udviklingsprojektet vurderer vi, at alle i princippet kan lære det grundlæggende for relationskompetence. Her må dog undtages personer, som har været udsat for så alvorlige omsorgssvigt, at deres relationelle responsivitet er skadet eller for rudimentært udviklet til, at det er muligt at indgå i relationspraksisøvelser i uddannelsessammenhæng.

I rela-projektet kunne deltagerne opleve og gøre sig erfaringer med egne relationelle repertoarer og med andres oplevelser af dem gennem praksisøvelser, fælles refleksioner over oplevelser og gruppesupervision – så de har et solidarisk og socialt funderet meningslandskab at lære med. I mere almin-

delig undervisning har Edwards vist, hvordan den enkeltes “relational agency” er forankret i arbejdsstedets praksisformer med kollegial udveksling (Edwards, 2005, 2009). I rela-projektet er det unikt, at der er arbejdet i fælleskab med udvikling og opmærksomhed på de lærerstuderendes relationelle responsivitet og med praksisser, der kan forandre responsmønstre og gøre dem synlige og mærkbare for relationel opmærksomhed.

7.5 Gælder undersøgelsens resultater for alle?

I rela-projektets begyndelse var lærerstuderende på to nye hold automatisk tilmeldt, og da der på uddannelsens fjerde år skulle vælges, fortsatte 50 % af de studerende, og 50 % valgte anderledes. Det er sandsynligt, at en stor del af dem, der ikke fortsatte på det fjerde år, ikke fandt “rela-arbejdet” meningsfuldt. Derfor kan vi ikke i denne undersøgelse dokumentere, at alle kan lære relationskompetence, eller vil finde det meningsfuldt. Den stigende interesse for rela-øvelser til klasseledelse i uddannelsens første to år gælder alle deltagerne. De fjerdeårsstuderendes og nye læreres anvendelse af rela-praksisser i mange situationer er kun baseret på de 50 %, der valgte rela-holdet i år fire og deltog i interview.

Undersøgelsen giver viden om, hvordan erfaringer med kropslige og meditative nærværpraksisser sammen med psykologisk indsigt i et uddannelsesfællesskab kan bidrage til lærerprofession og personlig udvikling hos deltagerne. Nogle fandt rela-projektet meningsfuldt fra begyndelsen, en del af dem havde tidligere erfaring med yoga, meditation, asiatiske kampsportsformer o.l. Nogle af deltagerne kan dermed have haft erfaringer med relevans for relationskompetence, allerede før de begyndte læreruddannelsen. Forskellige erfaringsgrundlag må altid tages i betragtning i vurderinger af uddannelsesvirkninger, men undersøgelsen har ikke systematisk viden om dette. De interviewede deltagere i rela-projektet beskrev samstemmende, hvordan rela-projektets procesformer har lært dem nuancerede forholdemåder med betydning for relationskompetence. Undersøgelsen er baseret på projektdeltagernes oplevelser og ikke andre perspektiver på praksis. Resultaterne må tages med det forbehold.

8. Konklusion

Som færdiguddannede professionelle havde lærere fra rela-projektet klare forventninger og krav til jobindhold og kolleger. Gennem uddannelsen havde de reflekteret over vigtige værdier fagligt og relationelt. Uddannelsesprojektet omfattede mange aktiviteter, der gav dem mulighed for at arbejde med personlige oplevelses- og erfaringsmønstre. Dette arbejde i et fagligt fællesskab med udvikling af fælles oplevelses- og erfaringsbaserede forståelser og sprog til deling af personlige oplevelser, som i mange andre sammenhænge opfattes som private, har fælles træk med terapeutisk supervision. I rela-

projektet har dette arbejde givet de studerende et fagligt perspektiv til at reflektere over almindelige menneskelige oplevelser i relationer, så disse ikke behøver være henvist til private og ubevidste dynamikker, men i stedet kan blive genstand for fælles bearbejdning, erfaringsdannelse og forståelse.

Undersøgelsen viser, hvordan deltagerne i rela-projektet har lært og udviklet forholdemåder i samspil, der svarer til de fire kvaliteter ved kompetence (Hermann & Kristensen, 2004): Deltagerne i rela-projektet beskrev handlekvaliteter, dvs. "hvordan gøres det"; tavse, kropslige, praktiske former for viden gennem "fornemmelser/sansninger/viden i praksis"; kontekstuel meningsfulde kvaliteter, dvs. "specifikke situationer, deres sammenhæng og mening", og de beskrev integrative kvaliteter i form af "hvordan de oplevede sig selv, og hvad de aktivt brugte i sig selv". Vi finder begrebet "*relationskompetence*" relevant at anvende som en samlebetegnelse for særlige omsorgsetiske intentionelle forholdemåder og forståelser i relationsarbejdet, samtidig med at undersøgelsen tilbageviser kritikpunkterne formuleret af Matthiesen (2016).

For at stimulere og udvikle inkluderende sociale samspil i uforudsigelige situationer må lærere forstå meningen med, "hvorfor" det er vigtigt. Derfor er udviklingen af et omsorgsetisk perspektiv grundlæggende for professionelle fællesskabs og den professionelle persons muligheder for relationskompetence. Et omsorgsetisk perspektiv forudsætter intentioner om inkluderende relationelle samspil (vurdering af, "hvad" der er væsentligt) og færdigheder til at kunne realisere disse intentioner (kendskab til, "hvordan" det kan gøres), fx det at kunne praktisere særlig kropslig væren (ved hjælp af ånde- og drætsøvelser, tanker om "grounding" eller "60/40"). Disse praksisser og tanker kan virke, når de er funderet i socialt og dialogisk meningsgivende sammenhænge og kropsligt trænedte praksisser.

Eksemplerne på relationskompetence i projektdeltagerenes praksis gav dem "*relational agency*" (Edwards, 2006, 2009) funderet i gode samarbejder, brud med uetiske værdier i fællesskabet og eksplicite personlige værdier og kriterier for vurdering og dømmekraft i vanskelige situationer. Disse lærere forholdt sig intuitivt kritisk, stillede krav til arbejdssituationen, til samarbejder og ledelsesopbakning – og kunne samtidig agere med kontakt, varme, perspektivskifte og empati for andre og sig selv. Det er en dobbelthed i *relationskompetence*, der betyder, at der både er tale om "personligt udviklede arbejdsrelevante forholdemåder", som gør dem til meget brugbar arbejdskraft, og det ser ud til at give dem potentielt kritisk agens ud fra deres oplevede mening og værdier.

Med det forbehold, at kun 50 % gennemførte rela-projektet i det sidste år, viser undersøgelsen, hvordan det i projektet var muligt at udvikle pædagogisk relationskompetence ved hjælp af særlige aktiviteter og indhold i læreruddannelsen. I det fænomenologiske perspektiv er kropslige erfaringer med relationel responsivitet nødvendige for at arbejde med bevidst relationel opmærksomhed og refleksioner om relationelle variationer i praksis.

Undervisningen i relationskompetence tilbød de lærerstuderende oplevelser af processer i deres kroppe og sind forbundet med tidligere erfaringer med relationelle samspil og selvoplevelser. Det gav kendskab til praksisser, som kan forandre egen og andres tilstande kropsligt, følelsesmæssigt og mht. fokus i arbejde og undervisning. Det giver bl.a. mulighed for at udvikle opmærksomhed på ens egen andel i relationen, jf. Jesper Juul og Helle Jensens fremhævelse af den professionelle særlige ansvar. Relationskompetence ser ud til at kunne udvikles som en integreret del af lærerkompetencen, der fremmer åbenhed over for elever, kolleger og forældre.

De erfaringsbaserede undervisningsformer i rela-projektet har givet deltagerne mulighed for at udvikle kompetencer til at handle ud fra intuitiv forståelse i uforudsigelige situationer. Det er kvaliteter, som i andre former for undervisning er meget vanskelige at opnå, og som forudsætter de studerendes personlige åbenhed og engagement. Spørgsmålet er, om man kan kræve det i professionsuddannelser? Kan man forsvare at undlade det?

Tak til

De lærerstuderende på rela-holdene, til læreruddannelsen på VIA, og foreningen Børns Livskundskab for at deltage i undersøgelsen af udviklingsprojektet. Tak til foreningen AarhusOpensYou for støtte til formidling, og til reviewer for konstruktiv kritik.

REFERENCER

- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.
- Edwards, A. (2009). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of Children's services. Volume, 4*(1), 33-43.
- Fink-Jensen, K. (2006). *Fascination og lærerfaglighed*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Fuchs, T. (2011). Body memory and the unconscious. In D. Lomar & J. Brudzinska (Eds.), *Founding Psychoanalysis Phenomenologically – Phenomenological Theory of Subjectivity and the Psychoanalytical Experience*. New York: Springer.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194-209.
- Hermann, S., & Kristensen, J.E. (2004). Kompetenceudvikling – psykologisk inderliggørelse på dåseform? *Psyke & Logos*, 25, 494-515.
- Herskind, M., & Nielsen, A.M. (2011). Læring af nærvær. *Psyke & Logos*, 32(1), 85-104.
- Herskind, M., Laursen, P.F., & Nielsen, A.M. (2014). Relationsarbejde og praktik. *Unge Pædagoger*, 2, 31-37.
- Jennings, P.A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century* (pp. 133-143). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Jensen, C.G., & Holde, L.V.A. (2016). Er mere meditation relateret til større behandlings-effekter? *Psyke & Logos*, 37(1), 55-81.

- Jensen, E., Skibsted, E., & Christensen, M.V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201-212.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence*. København: Apostrof.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence*. Frederikshavn: Dafolo.
- Køster, A., & Winther-Lindqvist, D.W. (2018). Personal history and historical selfhood – the embodied and pre-reflective dimension. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, 2018.
- Laursen, P.F., & Nielsen, A.M. (2016). Teachers' relation competencies: The contribution from teacher education. *Solsko Polje*, 1-2, 139-161.
- Matthiesen, N. (2016). Relationskompetencebegrebet under lup: ansvar i uforudsigeligheden. I: E. Skibsted & N. Matthiesen (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole* (kap. 7, pp. 139-156.). Frederikshavn: Dafolo.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2014). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Nielsen, A.M. (2018). Artikulationsanalyse i fænomenologisk perspektiv – kontemplativ undervisning som eksempel. I: L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (red.), *Kvalitative analyseprocesser – med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (pp. 63-87). København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, A.M., & Laursen, P.F. (2016). Relationskompetence og klasseledelse i læreruddannelsen. I: E. Skibsted & N. Matthiesen (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole* (pp. 43-70). Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, A.M., & Laursen, P.F. (2017). Contemplative teacher education, teacher identity and relationship-building strategies. In E.H. Dorman, K. Byrnes & J.E. Dalton (Eds.), *Impacting Teaching and Learning: contemplative practices, pedagogy, and research in education* (pp. 53-66). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nielsen, A.M., & Petersen, F.F. (in prep). Relational awareness in pedagogy and education – psychological processes and dynamics in moments of “hesitation” in intersubjective encounters.
- Nielsen, B.L. (2016). Evaluering af relationskompetenceprojektet 2012-16. http://www.bornslivskundskab.dk/wp-content/uploads/2016/09/Evaluering_Relationskompetence_medBilag-2.pdf
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Romme-Mølby, M. (17. sep. 2014). <https://gymnasieskolen.dk/laerere-skal-taettere-paa-eleverne>, downloadet 3. juli 2019.
- Skibsted, E., & Matthiesen, N. (2016) (red.). *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D.N. (1991). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vedfelt, O. (2003). *Ubevidst intelligens*. København: Gyldendals Bogklubber.
- Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the Alien*. Evanston, Illinois: North-Western University Press.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153.
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer – lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation*. Aarhus Universitet: ph.d.-afhandling.