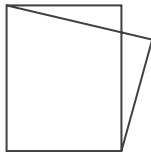


# Louise Klinge: **Lærerens relationskompetence**

ph.d.-afhandling, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling,  
Københavns Universitet og Institut for Skole og Læring

Professionshøjskolen Metropol, 2016, 303 sider



Anmeldt af Erik  
Sigsgaard, tidl. lektor,  
Professionshøjskolen  
UCC

”På fri fod”. Sådan hedder *Byplanhistorisk Skrift* nummer 75 – med undertitlen: *Gamle byplanlæggere ser tilbage på barndomslivet*. ”Næsten alle skildrer, hvordan de allerede før, men i hvert fald efter skolestart færdes frit til fods eller på cykel i kvarteret”. Sådan hedder det i sammenfatningen. Spørger man voksne, om de ville have undværet hulen i diget, den hemmelige leg på loftet eller cigaretterne rullet af grøftens visne planter for i stedet at have nydt godt af heldagsinstitutionaliseringen, som deres børn gør det, så svarer de NEJ! Hvad kan vi gøre, vi der har tilrettelagt en barndom for vores børn, som vi ikke selv ville leve? Det mindste må vel være, at vi sørger for ordentlige forhold for børnene i de 30-35.000 timer af barndommen, hvor de er ”sat fast”.

## **Om undersøgelsen**

Dette er, hvad Louise Klinge vil bidrage til med sin ph.d.-afhandling: *Lærerens relationskompetence*. Der er tale om klasserumsforskning, hvor hun følger livet på mellemtrinnet i fire klasser på

to skoler – heraf en, hvor alle elever er tosprogede. De deltagende fire lærere har selv meldt sig; to af dem finder relationerne til eleverne uproblematisk, mens de to andre finder dem problematiske. Et par citater vil vise mere om undersøgelsen og dens resultater: ”Ved et isoleret blik på Kaspers handlemåder i dansk-undervisningen kunne man let konkludere, at han er en besværlig, urolig, kværunder og belastende elev. Han svarer bl.a. Siv igen, kritiserer hendes didaktiske valg, og foreslår hvordan hun hellere skal undervise. Men er man til stede i undervisningen hos Bente, blot 5 minutter senere, vil man se en elev, der fremstår både hjælpsom, hensynsfuld, dygtig, flittig og koncentreret. Her ses eksempler på Kaspers selvregulering, idet han undskylder, hvis han kommer til at afbryde, og han hjælper Bente med at få ro ved at tysse på sine klassekammerater. Denne analytiske pointe kan ses som et supplement til Sahlström og Lindblads resultat fra deres klasserumsforskning, der viser, at lavtpræsterende

elever ikke har samme forudsætninger i skolen for at lykkes socialt og fagligt som højtpræsterende (1998). *Mit empiriske materiale viser, at elever kan fremstå enten lavt- eller højtpræsterende afhængigt af lærerens interaktionelle adfærd og lærer-elev-relationens kvalitet, hvilket Lis Møller også understreger (2012:66)*" (min fremhævelse – ES).

Dette resultat gør det nødvendigt, at der kastes et skarper lys på lærerens betydning for relationen. Det gør lektor Marcus Samuelsson ved Linköpings Universitet sådan i en korrespondance: "Hur ofta beskrivs lärare i litteraturen som 'störande' – hur ofta beskrivs eleverna som 'korrigerande'? Aldrig, tror jag, och ändå finns många barn, som besvärar sig över störande lärare. Uppgift för forskningen: Beskrivning av störande lärare. Vad gör dom? Hur trivs dom? Hur trivs de störda barnen? Vad gör ledningen ift. störande lärare? Vilken är deras bakgrund? Följder för begränsningar i tillgång till läraryrket (studenter som blivit mycket utskälda som barn bör kanske inte få tillgång)". Netop denne type forskning, sjældent som sne i Sahara, er Louise Klinges afhandling et bidrag til.

### Børn som informanter

Der tales meget med børn i undersøgelsen. Ikke så overraskende, kunne man tænke. Den handler jo om børn og deres uddannelse. Alligevel hedder det fra Norge, "at barn i liten grad brukes som informanter, og at det mangler studier med søkelys på barnas egne meninger om barnehagetilbudet" (Borg, Kristiansen og Backe-Hansen (2008), *Paideia* nr. 7, 2014). I Nordenbos metaanalyser af nordisk børnehaveforskning vises det, at kvalitative metoder er enerådende, og at det traditionelt har været de voksne,

som har udtalt sig på børnenes vegne. Nordahl og Qvortrup (2012) skriver, at nordisk børnehaveforskning 2006-2009 i høj grad koncentrerede sig om de voksne: Ca. 2/3 af alle forskningsrapporter handlede om voksnes opfattelse af børnehavetilbudet. Det samme gælder skolen. Børnene kommer ikke til orde. Således ved den seneste skolereform, der i høj grad greb ind i børnenes dagligdag. De blev ikke spurgt.

Men børn har vel heller ikke kompetence til at udtale sig om de pædagogiske tilbud? Mon dog ikke? Ifølge Assuncao Folque (2010) bekræfter internationale studier børns kompetence med hensyn til at kunne analysere pædagogisk indhold. De kan på en meget direkte måde udtrykke sig om læring, regler og magtforhold, knyttet til læringsmiljøet. Og i undersøgelsen *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen* beskrives børn som "gode og svært troværdige informanter" (Bratterud, Sandseter og Seland 2012). Berit Bae understreger, at voksne, der møder barnets ytringer med ydmyghed og respekt, herigennem kan få blik for, at børnehavens hverdagsliv ofte ser anderledes ud fra barnets side. Det behøver jo ikke at være forskerne, der underbelyser børneperspektivet. En skandinavisk forskergruppe har flere gange fået afvist et omfattende komparativt projekt om børns modstand i institutionerne. Samtidig er der bevilget mange millioner til mainstreamforskning, for eksempel med hensyn til sprogstimulering og læreplaner.

### At kende børnene godt

Det er i denne ørken, at Louise Klinges afhandling daler ned til os. Hvad "hendes børn" siger, får I jo nok selv lyst til at læse, men her følger, hvad Sofie på 9 for nogle år siden skrev om emnet: Hvad voksne tænker om børn (ikke tidligere publiceret):

"Hvad voksne tænker om børn kommer helt klart an på hvilken type voksen man er. Hvis man er mor eller far kan man ofte godt lide børn. Er man bedstemor eller bedstefar til mange børn er det en sand fornøjelse at bare se børn. Er man dronkender kender man måske slet ikke til børn. Er man sygeplejerske, lærer, pædagog eller dagplejer har man nok et andet forhold til børn.

1. man ser børn næsten hver dag,
2. man ved meget om børn,
3. man skal tit skælde ud, som man egentlig slet ikke har lyst til,
4. man kan godt blive træt af sit arbejde.

Hvis du er lærer, pædagog, sygeplejerske eller dagplejer skal du jo ikke kun have et godt forhold til børnene. Man skal jo holde sig venner med de andre pædagoger eller lærere. Ellers kan det jo give store problemer. Men det vigtigste er nu, at du kender børnene godt".

At kende børnene godt kommer hos Louise Klinge til udtryk gennem "de grundmusikalske træk", som når hun analyserer, hvorfor en lærers kommunikation med børnene mislykkes: "Selvom der forekommer afstemmere som smil, bekræftelser samt ros i Mettes kommunikation, synes de grundmusikalske træk ikke samstemt med børnene, og undervisningen bærer præg af en grundlæggende fejlafstemning. Lærer og elever responderer ikke på hinandens reelle ytringer og kan derfor ikke indgå i nogen afstemt dialog". Uden denne gensidige respons er der intet grundlag for den "samtalens pædagogik", der ifølge Holger Henriksen er dannelsens og uddannelsens hele fundament.

### "Der er vigtigere ting i livet end at øge hastigheden" (Mahatma Gandhi)

Voksne skal skynde sig. Det går ud over oplevelse, nærhed, forståelse og

følelser. Men vi skynder os mere og mere. Familiens lønarbejdstid er da også steget fra ca. 50 i 1950'erne til 75-80 i dag. Er det ræset blandt de voksne, der sætter sig igennem i skolen? Det hedder i afhandlingen: "Man får ofte indtrykket af, at meget af det, der foregår, er noget der lige skal overstås, lige skal nås, og dette jag vanskeliggør, at læringsprocesser kan finde sted". Og har voksne ondt ved at skynde sig, så er det nærmest umuligt for børn, så for dem ville det være dejligt, om lærerne fik tid og gav sig tid. For de vil gerne lære noget, som det klart udtrykkes og vises mange steder i afhandlingen. Men bedst som de er i gang, så er der frikvarter, og bedst som der er frikvarter, så er der time. Selve skolens struktur, nogenlunde uændret siden 1814, står med sin abstrakte, punktuerede tidsorganisering i skarp kontrast til børns organiske, flowprægede forhold til tiden.

Børnene har efter "reformen" så lidt tid tilbage. Én er heldig, går kun til tre ting: "Det er lidt, som om de tager ens fritid fra én. Når man har fri, har man ikke fri – så skal man gå til noget". Pludselig taler Nora utrolig hurtigt og helt overgearet, idet hun siger: "Jeg har lektier til i morgen, og jeg skal til spejder, og min far holder fødselsdag, og så skal vi ud og spise, og jeg skal lave en fødselsdagsgave i klubben, og vi har lektier for til i morgen, og jeg skal læse en side, og så skal vi lave opgaver, og SÅ SKAL JEG SPRINGE I LUFTEN!" Men der er vigtigere ting i livet end at øge hastigheden!

#### Det var så klogt tænkt!

Vi vender nu tilbage til Kasper, der var besværlig og forstyrrende hos én lærer, men ikke hos en anden: Nedslag 3. Kortspillet. 5.A skal efter frokost have Bente, men hun fortæller

eleverne, at 4. klasse mangler en vikar, så hun er nødt til at gå ned til dem og starte en film. Dagen inden er eleverne blevet bedt om at tage et spil kort med, og hun beder dem nu om at finde kortene frem og læse den instruktion i matematikbogen, der forklarer et bestemt kortspil, og så vil hun komme tilbage om lidt. Da hun er gået, finder eleverne selv sammen to og to og bevæger sig ud ved cafébordene for at gå i gang. Hverken Jesper eller Kasper har kort med, og de spørger nogle af de andre, om de har nogle, de må låne, men ingen har et sæt til overs. Jesper siger opgivende: "Der er jo ikke flere, der har kort". Lidt efter siger han: "Vi må finde en løsning, som Bente altid siger," men fortsætter så, mens han lægger sig ud til siden på bænken: "Lægge os ned og sove". Kasper siger nærmest højtideligt, mens han rejser sig: "Nej, jeg gør noget ved det og går ud og finder et par kort". Jesper siger: "Men der er ikke nogen". "Jo, der er", siger Kasper beslutsomt og går ud af Kuben. Louise Klinge skriver om relationen: "I de tre ugers observation af Bentes undervisning oplevede jeg ikke en eneste fejlafstemning mellem hende og Kasper, og som jeg kort vil skitsere, udtalte de sig ej heller negativt om hinanden". Og hun tilføjer, at selvbestemmelse er vist at give højere arbejdsmoral. Når eleven oplever selvbestemmelse og samhørighed, øges den intrinsiske motivation, hvilket hænger sammen med oplevelsen af at blive respekteret, værdsat og holdt af af læreren. Børnene i klassen var enige om, at de kun havde én lærer, der aldrig skældte ud, og det var Bente: "Hun råber aldrig. Hun siger det sådan stille og roligt til en". Og på spørgsmålet om, hvordan han ville undgå at skælde ud, hvis han var lærer, svarede Kasper: "Hvis jeg var lærer, så havde jeg nok brugt nogle af de første

timer på, så'n at være rigtig sød overfor dem [Eleverne]. Fx lade dem spille rundbold og sådan noget. [...] Så ville jeg være gode venner med dem. Og så ville de så'n høre efter i timerne".

#### Skældud og relationskompetence

Men drejer det sig ikke bare om, at læreren kender sit fag og kan sin didaktik? Jo, det er nødvendigt, understreger LK, Kan hun ikke det, kan hun ikke formidle engagerende, "hendes fleksibilitet daler, og en kontrollerende adfærd øges". Fagligheden og didaktikken er altså indlysende nødvendige, men LK's pointe er, at det ikke er nok. Læreren skal kunne knytte sig til eleverne, holde af dem, forstå dem, og det forudsætter en tredje kompetence, *relationskompetencen*. Den definerer LK som "kompetencen til at etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter klassens læringsfællesskab og derigennem hver enkelt elevs alsidige udvikling". Hendes analyser har vist, at det er:

- 1) positive emotioner,
- 2) overskud og nærvær,
- 3) en mentaliserende indstilling samt
- 4) fag- og almendidaktisk kompetence, der muliggør lærerens indtagelse af en receptiv position.

Er der væsentlige mangler på disse områder, resulterer det i dårligt mentalt klima, svækket læring og skældud. Således skriver LK i resuméet: "Når lærerne var presset på tid eller befandt sig i en negativ aroused tilstand [...] Her blev lærerens praksis præget af handlemåder, der ekskluderede bestemte elever fra læringsfællesskabet og af irritable udbrud og skældud, som bl.a. hæmmede elevernes motivation, tryghed og koncentrationsevne, også selvom de ikke selv blev skældt ud".

Som det ses, er ph.d.-afhandlingen et alvorligt wake-up-call. Skal skolen ikke for en del elever blive til mere skade end gavn, så må der handles.

### Forskning og forandring

Men det bliver der vel også, når forskningen så entydigt peger på, at handling er nødvendig og på, hvad der kan gøres? Ikke meget tyder på det. En hel skole-reform køres igennem uden at være forskningsmæssigt forankret. I 2013 viste en undersøgelse (Rambøll), at 68 % af lærerne bruger mest tid på traditionel katederundervisning, hvor det er læreren, der taler til de fysisk passive børn, der antages at lytte. Kun 25 % gennemfører hyppigt praktiske undervisningsforløb. Og forsvindende få, nemlig 4 %, tager ugentligt eleverne med uden for skolen. Det er ikke meget bedre i andre lande. I El Pais (19.7.2016) hedder det om situationen i Spanien: El 50% del tiempo de las clases de primaria en España se destina a que hable el profesor. En bachillerato es casi el 80% (i 50 % af tiden i indskoling og mellemtrin taler læreren. I gymnasiet er det næsten 80 %). Som andre alarmrende undersøgelser gav den danske ikke anledning til politisk handling ... Det kan hænge sammen med, at vi ikke længere har pædagogiske forsøgsskoler. Forsøgsskolen på Emdrupborg, der bl.a. gik foran med udelte skole fra 1. til 7. klasse, og hvor man lagde vægt på, at børn ikke måtte opleve de nederlag, der følger af at komme for tidligt i skole, eksisterede i en snes år efter krigen. Senere fulgte – i 1964 – Statens pædagogiske Forsøgscenter i Rødovre (lukket i 2007), hvor man udviklede undervisningen i 8.-10.klasse. Og i dag står vi så med en langt større skolesektor, krisepræget med flugt af både elever og lærere, men helt uden forsøgsskoler. For 50 år siden

havde vi to forsøgsskoler foruden DPI's forsøgsvirksomhed. Udvikling af lærernes relationskompetence ville være en stor og værdig opgave for et nyt integreret forsøgscenter, med samarbejdende forsøgslærer-og-pædagoguddannelse, forsøgsskole og forsøgsbørnehave. En naturlig opgave for staten, kunne man tænke, men magter den det ikke, så for Københavns Kommune – der jo oprettede forsøgsskolen på Emdrupborg – evt. i samarbejde med Aarhus og andre kommuner.

### Børns retsstilling

Med Louise Klinges ph.d.-afhandling har vi endnu mere solid viden om betydningen af skældud og andre overgreb. Vi ved også, at de fleste "reformer" blot forøger mængden og alvoren af dette. Blot ét eksempel: På få år er den almindelige klassestørrelse steget fra ca. 22 til ca. 28, i størrelsesordenen 25 %. Det ville da være mærkeligt, hvis man kunne gennemføre en sådan forringelse, uden at det fik betydning for sanktionsmængden – og naturligvis i høj grad for relationerne. Det ville være en rimelig antagelse, at skældudmængden stiger med samme procentsats, men dette har, så vidt jeg er orienteret, end ikke været nævnt i debatten. Tiden er inde til, at lærernes relationskompetence styrkes, også i læreruddannelsen, hvor den må have en placering, ligeværdigt med den faglige og didaktiske kompetence. Til glæde for både børn og lærere. At man ikke i skoleforvaltningerne interesserer sig for det, som er vigtigst for alle børn, skældud, kommer til udtryk ved, at der ikke er bestemmelser om, at skældudpolitikken på skolen skal omtales i diverse planer. Ifølge min erfaring er der her i landet højst fem folkeskoler, der eksplicit omtaler skældud i beskrivelserne af

skolens pædagogiske planer. Måtte Louise Klinges afhandling give anledning til, at der formuleres bestemmelser om, at skolerne skal beskrive deres skældudpolitik samt regelmæssigt redegøre for indsatsen på området. Endnu et vigtigt skridt ville være udnævnelse af en børneombudsmand – sådan som de i årtier har haft det i Norge og Sverige, gerne med særligt ansvar for børns retsstilling i institutionerne. Alene i skolerne er danske børn tvunget til at opholde sig 11.000 timer af deres liv og har dermed endnu mere brug for retlig beskyttelse end norske børn, der må tilbringe 7.800 timer i skolen, mens svenske børn nøjes med 6.700 og finske med 6.200 timer – de finner, der i testning klarer sig blandt de allerbedste i verden.

*Til sidst et slutord:* Tidligere skældud-forskning har vist, at børn, der bliver skældt meget ud derhjemme, også bliver skældt meget ud i skolen (se min bog *Skældud* (2002)). I projektet "Memories of parental rearing practices and personality features" (Benjaminsen, S. e.a. *Acta psychiatrica* 1984: 69: 426-434) hedder det i konklusionen: "The degree of psychopathology in the female's personality was associated with the extent to which she had perceived negative childrearing factors such as guilt engendering, shaming, punitive and overinvolved parents". Man kan altså blive syg af skyld, skam, straf og overinvolverede forældre. Hvad så, hvis der dertil kommer mere skyld, skam og straf i skolen? Det er meget alvorlige problemer, Louise Klinge har taget op til behandling. Måtte hun blive hørt! Og måtte børnene igen få lov til at være lidt mere "på fri fod"! ♦