

Af Jan Tønnes Hansen

Great spirit,

*Grant that I may not criticize my neighbour,
Until I have walked a mile in his moccasins.*

Resumé: Artiklen vedrører lærerens møde med eleven: i undervisnings-, vejlednings- og evalueringssammenhæng. Artiklen handler ikke specielt om hverken læring, undervisning, vejledning eller evaluering, men om nogle af de dynamikker, der i almindelighed er på "spil", når møde og samtale finder sted, og som derfor også gør sig gældende i forholdet mellem lærer og elev. Sigtet er ikke at give en opskrift på, hvad den enkelte lærer konkret skal vælge at gøre eller sige i aktuelle situationer, men derimod at give nogle indfaldsvinkler til *psykologisk refleksion* over det, som går for sig i og bag om disse. Artiklens grundantagelse er, at læreren for at kunne vælge at indrette sig på og forholde sig individspecifikt til den enkelte elev, udover at forstå umiddelbare signalforviklinger i en pågående dialog, også må have sans for, hvad der foregår i elevens mentale univers, samt hvilken betydning hun' – qua sin måde at forholde sig hertil – får for elevens mulighed for at komme videre med sin læring og sit liv. Viljen til at *ville* gå konstruktivt til værks er ikke nok, man må også *kunne kunne*. Den gode vilje må forankres i lærerens personlige kapacitet til åbent og fordomsfrit at opleve og reflektere over dynamikkerne i både hendes egne og elevens handlemønstre og bevæggrunde. Hvad læreren på denne baggrund konkret vælger at mene, gøre og sige er inden for etisk forsvarlige rammesætninger for professionel omgang med børn op til hende. Heri ligger på samme tid hendes frihed og hendes ansvar. Sådan må det nødvendigvis være, hvis tingene skal komme frit villet og fra rette sted (Breindahl, 1983).

1 For at differentiere mellem lærer og elev, omtales læreren i hunkøn og eleven i hankøn.

Dialogens komponenter: *sagen, forholdet & metakommunikation*

Når to mennesker mødes for at drøfte eller diskutere en *sag*, er de samtidig også stredi i et forhold til hinanden. I nogle tilfælde er der tale om et *forhold* med en kortere eller længere forudgiven historie. I andre etableres forholdet først i og med, at man mødes om sagen. Uanset om forholdet er der på forhånd eller ej, er det der. Der er det nemlig altid, som den ene af enhver dialogs to komponenter, hvor den anden er temaet eller sagen, der drøftes (Løvlie, 1984). Og det på godt og ondt, kan man sige, fordi forholdsdimensionen har at gøre med, hvordan dialogparterne eksistentielt set betragter og forholder sig til hinanden og dermed medbestemmer, *hvad* de hver især kan give udtryk for, *hvordan* udtrykkene kan gives, og *hvilke roller* de kommer til at indtage over for hinanden i forhold til en aktuel *sag* (Bae, 1988; 1992; Bae & Waastad, 1992).

Forholdsdimensionens influens på dialogens sagsbehandling aktiveres bl.a., fordi man i mødet med hinanden ikke kan *ikke-kommunikere* (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Måden, talen tones på, alt det, der ikke siges, kroppens nonverbale gestikulerings, følelsesregistrets virvar af signaler afsører, at *indholdet* af det, der siges, ikke er alt, hvad der er at sige om en given *sag*. *Processen*, hvorigennem det sagte siges, må medregnes. Og det må den, fordi den sladrer om den egenlige holdning og indstilling, man har til den, man taler med (Madsen, 1993; Juul, 1995).

I forskellige former kender de fleste vel til forviklinger mellem *sag* og forhold fra det daglige liv. Drøftelsen i et parforhold om hvem der skal tage sig af støvsugningen, der ender i et skænderi, fordi der ligger noget usagt mellem parterne, som man pludselig har fået chance til at give udtryk for i foretrevet form. Mødet om en vigtig *sag* med en person man på forhånd ikke kan lide og derfor ikke lytter ordentligt til. Mødet med en person, som minder om én, man ikke kan lide og på den konto ikke kan tage alvorligt. Skrønen om at blondiner er dumme, og at rødhårede drenge er ballademagere, som man på forhånd "ved", hvordan skal tackles. Situationen hvor samtalsens hovedsag er en forholdsproblematik, og hvor dennes dynamik spolerer tingene, som fx. mellem to mennesker, der synes, at de skændes for meget, som ønsker at tale om deres problem og ender med at skændes om, at de skændes, hvormed deres forholdsproblematik spiller sig ud i nuet for næsen af dem og hindrer dem

i at komme videre. Eller situationen hvor en lærer diskuterer en *sag* med en elev for at få ret og derfor bruger sin position og overlegne indsigt i tingene til at sætte eleven på plads. Uagtet eksemplerne forskellighed er de fælles om en ting: forholdsdimensionen bliver styrende i forhold til *sagen*.

Skal læreren i mødet med eleven kunne gennemskue forviklinger af proces og indhold, *sags-* og forholdsdimension, må hun først og fremmest kunne *metakommunikere*, hvormed menes, at hun med et tredje øje og et tredje øre, åbner sig for at fornemme, se og lytte efter flertydige budskaber og magtspil fra såvel sig selv som eleven. At metakommunikere er nødvendigt, men det er ikke tilstrækkeligt. For i dybden at forstå hvad der foregår, må læreren også kunne gøre sig kvalificerede *psykologiske refleksioner* over, hvad der kan tænkes at gå for sig bagom (eller indlejret i) kommunikationen hos både hende selv og eleven, når de forholder sig til hinanden. Om psykologisk refleksion kan der siges mange ting, afhængig af hvilke teoretiske indfaldsvinkler man arbejder ud fra. Jeg vil her fremhæve to vinkler, som begge siger noget centralt om, hvad der i forskellige former rører sig i både børn og voksnes mentale univers. Først vil jeg med inspiration fra den tyske filosof Martin Heideggers fundametalontologiske forståelse af menneskets tidsbundethed pege på betydningen af vore forventninger for den måde, vi i et givet nu forholder os til os selv, andet og andre. Dernæst vil jeg med afsæt i mine videreudviklinger af den østrigsk-amerikanske psykiater Heinz Kohuts selvspsykologi fremhæve fire grundformer i den menneskelige retthet (i fagsprog også kaldet intentionaltitet) og gøre nogle overvejelser over, hvilke krav om modsvar disse stiller til omverdenen. I begge tilfælde vil jeg uddrage nogle konsekvenser for mødet mellem lærer og elev.

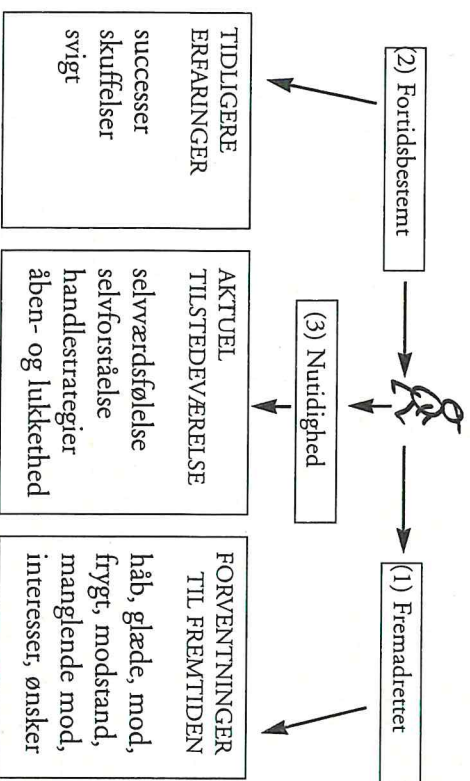
Mennesket som fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed: *forventninger, livshistorie og strategi*

En væsentlig grund til, at der i dialogen med andre stort set altid vil forekomme forviklinger mellem *sag* og forhold, er, at mennesker i deres aktuelle tilstedeværelse i et givet nu samtidig også er både fremadrettede og fortidsbestemte. Menneskets lod er at "klynne" sig sagde Heidegger (1927). Om hvad? Om sin fremtidige eksistens. I den forståelse er mennesket først og fremmest fremadrettet. Det

kymrer sig om, at det engang skal dø, det kymrer sig om begivenheder i næste uge, om morgendagen, dagen i dag, et møde der skal til, sit parforhold, sine børn. Og mere minutiøst, så kymrer det sig om det, der sker (og fortsat kan og skal ske) i en aktuel situation.

Konsekvensen er, at alle mennesker i ethvert nu har forventninger til, hvad der kan eller skal ske i *næste-nu* (Dalumskolen, 1990). Uanset om der er tale om bevidst artikulerede forventninger, eller om der menes sindets uklare og ubestemte rørelser og stemthed, så er forventningerne der. Og som sådan er de medbestemmende for, hvordan man aktuelt befinder sig og opfører sig. Om man har det godt, er åben og involveret, eller om man befinder sig dårligt og med forskellige strategier forsøger at afskærme og lukke sig selv for ander og andre hænger sammen med, hvad man forventer kan eller skal ske, som så igen er delvis bestemt af tidligere erfaringer med lignende forhold og situationer. Pointen er, at to mennesker, der mødes for at drøfte eller diskutere en sag, i virkeligheden er to *fremadrettede-fortidsbestemte-nutidigheder*, der hver især, ud fra deres personlige livshistorie og forventninger til hvad der kan eller skal ske, møder op med en bestemt attitude og en bestemt forforståelse af såvel situationen som af sig selv og den anden. Begge er de i det aktuelle nu både *stemt* og *bestemt* af deres fremadrettede fortidighed. Dette er vist i figuren nedenfor. Selvom kassernes rækkefølge skal tages bogstaveligt, er der ikke tale om en mekanisk og statisk model, men om en dynamisk, hvor frem-, for- og nutidsdimensionerne til stadighed influerer på, skaber og omskabes af hinanden.

Mennesket som fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed



I en evalueringssamtale, hvor bl.a. elevens læring, læringsfremskridt, læringsidealer, interesser, selv vurderingsevner, selvforståelse, forhold til skolen, til lærerne og andre elever skal drøftes, vil det ud fra modellen være oplagt at starte med at undersøge elevens forventninger til det, som skal ske. Hvis eleven møder op til en evaluering, forknytt, lukket og med en "hvad rager det mig" attitude, er det ikke nødvendigvis, fordi han dybest set ønsker at obstruere samtalen. Sådan kan det umiddelbart se ud på overfladen. Men lærerens psykologiske refleksion og forsigtige spørgen ind til elevens forventninger vil måske kunne afsløre, at der ét trin under overfladen er tale om, at han har modstand mod samtalen, fordi han frygter, hvad det skal ske – måske forventer han at blive stemplet, vurderet, irettesat eller på anden vis knægtet. Om ikke for andet så fordi evaluering jo rent faktisk betyder at vurdiansætte eller vurdere, og i form af eksamen og standpunktskarakterer traditionelt er blevet brugt til at sætte pris på elevens hoved – og det *ved* han.

Med mindre der reelt er grundlag for at frygte læreren – enten fordi hun er utilregnelig, eller fordi hun af en eller anden grund rent faktisk har i sinde at benytte sig af evalueringssamtalen til at demonstre magt, hævne sig, stemple, knægte eller på anden vis sætte eleven på plads – da vil den mest enkle tilgang til hans modstand være at fortælle ham, at man ser, hvordan han ser ud til at have det, og derefter spørge, hvilke forventninger han har til samtalen. Og hvis han siger, at det ved han ikke, eller at han ingen forventninger har, ja, så ved man med Heidegger i ryggen, at det første meget vel kan være tilfældet, mens det sidste er usandt. Så det handler altså om at finde ud af, hvad der er, han ikke ved. Læreren kan i den sammenhæng evt. spørge ind til, hvad han anser for *det værste tænkelige*, der vil kunne ske. At undersøge negative forventninger, *når de er der*, er typisk en god idé, fordi angsten for, hvad der evt. vil kunne ske, ofte er ude af takt med realiteten, hvilket man måske først opdager, når/hvis de negative forventninger gøres synlige. Problemet er, at negative forventninger typisk ligger som en svøbe om de positive og dermed ikke vil lade disse komme frem i lyset. Når negative forventninger konkretiseres, kan man forholde sig til dem. Det forsvinder de selvfølgelig ikke nødvendigvis af. Men de afgiftes, og de bliver mindre diffuse, hvorved man lettere kan regulere og håndtere dem og dermed bane vej for de positive. Hvis ikke man frit og ufordrejet kan opleve og vedstå sig sine negative følelser og forventninger, går de i det skjulte deres egne veje. Og derfra skal de nok

sørgte for, at heller ikke de positive får deres fuldgyldige plads.

Når det drejer sig om psykologien i menneskers fremtidsorientering, er det alt andet lige mindre "farligt" at vente sig noget negativt end noget positivt. Hermed er ikke sagt, at man befinder sig bedst ved at forvente sig det dårligste af tingene. Men psykologisk set er det mindre farligt, fordi positive forventninger er forbundet med håb om opfyldelse og derfor gør os sårbare. *Man kunne jo blive skuffet* og dermed blive afsøret på sine egne punkter og utilstrækkeligheder, såvel for sig selv som for andre. Og her er vi ved et eksistentielt kernepunkt. Ikke kun i relation til livsførelsen i almindelighed eller elevens modstand mod evalueringssamtaler, men i relation til læringsmodstand og læringsblokeringer i det hele taget. Som Thomas Ziehe (Ziehe & Stubenrauch, 1990) er inde på, så er det en forudsætning for at give sig i kast med at lære noget nyt, at man kan forvente at opleve positive og tilfredsstillende fremtidige selvtilstande som følge af sin indsats. Men hvis ens erfaring siger, at det gør man ikke, fordi det alligevel aldrig lykkes ordentligt, *hvorfor skulle man så forsøge at lære noget?*

Hvis en elev har det sådan, har han brug for at møde en lærer, som kan metakommunikere og reflektere psykologisk over hans modstand og eventuelle forstyrrende adfærd, og som empatisk indlevende kan forsøge at hjælpe ham med at sætte ord på, hvad der gemmer sig i hans forventninger; hvordan disse hænger sammen med eventuelle tidligere erfaringer af lignende art (i skolen såvel som udenfor); og hvordan hans frem- og fortidsrettede influencer på hans aktuelle væren og gøren. Sker dette, vil eleven ikke blot få mulighed for selv at se og forholde sig til, hvad der er, han gør. Ved at dele sine bekræftninger og sårbarheder med en ægte interesseret, empatisk indlevende og aktiv lyttende lærer vil han kunne opleve sig set, forstået og accepteret på et ømt punkt og dermed få løst net op for nogle af sine mentale spændinger. Hvilket kan være lige præcis det, der skal til, for at han kan etablere det tilsidsforhold til læreren, der på længere sigt vil kunne udvikle sig til den *lærevalliance* mellem de to, der er nødvendig, for at han kan komme videre med sin læring (Wool, 1989) – og sit liv, måske.

Meget kan siges om forventninger, fortid, og aktuel tilstedeværelse i forbindelse med såvel evalueringssamtale som undervisning, læring og mødet mellem lærer og elev i det hele taget. Jeg har kun sagt en smule, og jeg har mest koncentreret mig om eleven med modstand på læring og evalueringssamtale. Men én ting er sikkert.

Spektreret er der hele tiden – hos alle. Og dermed også hos den engagerede og læringsvillige elev, som måske er læringsvillig, fordi han aldrig har fået anerkendelse hjemmefra, medmindre han var dygtig. Nogle elever har så store forventninger til deres præstationer, at de, trods engagement, gode resultater og lærings- og samarbejdsvillighed, aldrig er rigtig tilfredse (Shane, 1984). Det kan de naturligvis blive dygtige af. Men livsduelige i betydningen *at være sig selv* bliver de ikke (Pahuus, 1995). For heller ikke de flittige, dygtige og stille elever kan forholde sig til deres måde at være på, med mindre de ved, hvad de skal være opmærksomme på. Først og fremmest må også de opdage deres bevæggrund.

Det samme kan naturligvis siges om læreren, der også for egen regning må gøre sig klart, hvilke forestillinger og forventninger hun selv har: til den enkelte elev; til sig selv i forhold til denne; hvorfor hun har disse; hvad hun anser for væsentligt at tale om; og hvordan hun forestiller sig, det skal foregå. Specielt opmærksom skal hun være på, at det ikke bliver hendes evt. læste forventninger til en bestemt elev, der hindrer en konstruktiv samtale. En anelse karikeret måske, men her er et eksempel: "Jamen Jan, ham kender jeg. Han er dum, han forstyrrer undervisningen, han er ukoncentreret, fræk og siger mig imod. Jo, han ved jeg nok, hvordan jeg skal tackle. Nu skal han få, skal han, så han kan mærke, at den går ikke her i bageriet." Er det noget i den stil, der er lærerens attitude, så sker der ét af to: enten underkaster Jan sig, eller han stiller op til kamp.

Summasummarum er, at frem-, for- og nutid er der hele tiden, og at spændefeltet mellem fremadrettethed og fortidsbestemthed til stadiet former rammen omkring elevens (og lærerens) aktuelle adfærd, indstillingen, selvforståelse og selv vurdering, og dermed for læreren kan udgøre en rydningshorisont for at imødekomme, forstå og udfordre elevens måde at gebærde sig på. Hvis eleven forsøger at undgå læring, er det ikke nødvendigvis for at snyde, bedrage eller skade hverken læreren eller sine forældre. Heller ikke selvom det ser sådan ud på overfladen. Der kan meget vel være tale om, at han ikke tør give sig i kast med at lære nyt: af angst for at blive skuffet, af sløret på sine svagheder, udstillet som dum osv. Eller at han frygter de krav til indsats, der følger af at forpligte sig på seriøst arbejde. Eller at det er blevet en del af hans selvforståelse at være én, der ikke kan det, som de voksne forventer og kræver. Det sidste er jo også en

måde at *være-i-verden* på, en måde at forstå og genkende sig selv. Paradoksalt nok er det sådan, at elever, der tvivler på deres evner, sjældent af sig selv vælger opgaver, der i egentlig forstand siger noget om, hvad de rent faktisk kan, og hvad de potentielt vil kunne komme til at kunne. I stedet vælger de opgaver, der *enten* er så lette, at de er sikre på, at det vil lykkes dem at gennemføre, *eller* så svære, at arbejdet på forhånd er dømt til at mislykkes (Shane, 1984). Pointen er selvfølgelig, at hverken de altfor lette eller de altfor svære opgaver siger noget om, hvad de egentlig formår, og dermed heller ikke afslører deres eventuelle mangler, hvilket formentlig er grunden til, at de vælger dem. Problemet er, at deres lærekapaciteter ikke udfordres optimalt, hvilket de dog oftest ikke selv er klar over, fordi deres selv-vurderingsevner er urealistiske og deres dybere bevæggrunde ukendte. Disse områder må derfor være oplagte temaer for evaluering- og vejledningssamtaler.

Hvordan arbejdet med udvikling af selv-vurderingsevner mere præcist kan foregå skal ikke uddybes nærmere her – se evt. Dalum-skolen (1991). I stedet skal fokus rettes mod selvet, som findes indlejret i frem- og foridsspektret, og som mere præcist siger noget om grundformerne i den menneskelige intentionaltet eller rettet-hed og de hermed forbundne behov for modsvar fra andre. Det selvpsykologiske selvbegreb udgør en ramme for at forstå de menneskelige bevæggrunde, hvorfor et kendskab til dets dimensioner kan give læreren et supplerende teoretisk anker for sine psykologiske refleksioner over mødet med eleven. Dette er temaet for næste afsnit, som indledes med nogle linjer om selvpsykologiens grund-antagelser.

Den menneskelige rettheds grundformer og krav om modsvar: *selv og selvbjæfter*

Fori der i mødet mellem lærer og elev altid gør sig en forholdsdimension gældende, er der i bund og grund tale om et moralsk/etisk foretagende, som for læreren indbefatter en principiel medskyldighed i elevens skæbne – og det uanset hvor sagsorienteret hun end bestræber sig på at være. Naturligvis er læreren ikke eneansvarlig for elevens ve og vel. Der er netop tale om en *medskyldighed* og et her-med-forbundet *medansvar*, hvis karakter afhænger af den betydning for og magt over eleven, som læreren har. At læreren har magt over

eleven hænger naturligvis sammen med, at både hun og eleven befinder sig i et institutionelt læringsmiljø, hvor der er lærerens formelle mandat at iværksætte undervisning, medbestemme, evaluere, bedømme og evt. sanktionere elevens handlinger. Men dette er kun den halve sandhed – den ydre om man så må sige. Der findes også en indre (Katznelson, 1985). På et grundlæggende eksistentielt plan er lærerens medansvar nemlig forbundet med, at vi som mennesker er hinanden udleveret, stedt i fællesskab og interdependens (Løgstrup, 1991), og derfor livet igennem har brug for og gør brug af hinanden som en slags *medspillende modspillere* i vores bestræbelser på at etablere, opretholde og videreudvikle vores eksistens.

I selvpsykologien siger man, at vi som medspillende modspillere er hinandens *selvbjæfter* (Kohut, 1977; 1984), hvormed menes, at vi for hinanden udgør den psykologisk-eksistentielle næring eller ilt, der skal til, for at vi hver især kan udfolde vores menneskelighed og være os selv i betydningen at leve et fuldtone liv. At være selvbjækt betyder, at man ved sin måde at være og forholde sig på kommer til at udgøre en indvendig forbundet eksistentiel forlængelse af en andens selv, forstået på den måde, at man på nogle væsentlige psykologiske områder understøtter, opløfter og hjælper selvets udvikling på vej. De psykologiske kerneområder, man bliver selvbjækt i forhold til, er de fire grundformer i den menneskelige intentionaltet (Tønnes Hansen, 1997). Den udviklingspsykologiske pointe er, at barnet – for at udvikle disse grundformer til et modent og viralt udfarende selv, med balance mellem ambitioner og idealer, optimal udnyttelse af talenter og færdigheder og med fornemmelse af at udgøre et sammenhængende tidsudstruktureret center for initiativ og oplevelse – har brug for fortløbende omgang med emotionelt tilgængelige og optimalt frustrerende selvbjæfter. I virkelighedens verden er intentionaltetens fire elementarformer og krav om modsvar naturligvis sammenhængende og indflettet i hinanden. Af illustrative hensyn fremstilles de dog hver for sig:

For det første er der *rettheden mod selvfremstilling*, som har at gøre med den optagethed, vi i vore livsudfoldelser har af vore egne udtryk, dvs. den form for retthed, der ytrer sig som en bestræbelse på at hævde vores egen individualitet ved at fremstille os som dem, vi er. For at udvikle denne retthed til modenhed har barnet brug for omgang med empatisk indfølelse selvbjæfter, der ser, forstår og anerkender dets selvfremstillinger som netop bestræbelser på at opretholde eller/og fortsat udvikle dets selv og selvfølelse. Der er

altså hverken tale om en medfødt vild natur, ondskab eller unødvendig selvoptagethed, der i tilpasningens hellige navn skal knægtes – heller ikke selvom selvfremsstillingsformerne til tider kan virke nok så larmende og ude af takt med realiteten og barnets faktiske formåen. Gennem vedvarende omgang med emotionelt tilgængelige selvobjekter, der gradvist og i mindre doser frustrerer barnets selvfremsstillende udviklingsbestrebelse, får det mulighed for at omdanne eventuelt urealistiske stohedsforestillinger om sig selv til fordel for etableringen af realistiske ambitioner og hermed forbundne stabile og positive oplevelser af selvfølelse og selvspekt. Udviklingsmotoren er hverken empatisk indfølelse eller frustration alene, men det tilpas afstemte forhold herimellem. Hvis frustration står alene vil barnet resignere og udviklingen blokeres; hvis empati står alene, vil omdannelsesprocesserne aldrig rigtigt komme i gang:

“Et barn, som hverken er blevet empatisk spejlet eller optimalt frustreret, vil til stadighed søge efter imødekomme af sine forvængede stohedsforestillinger. Ekstremt selvcentreret er han ude af stand til på aldersvarende vis at bifalde andres behov og retigheder. Han vil hverken kunne sætte sig i andres sted eller udvise blot minimal empati. I skolen vil han forblive i en grandios fantasiverden, hvor han omnipotent bilder sig ind, at han vil kunne indfri sine ambitioner uden at tilægne sig de fornødne kvalifikationer og færdigheder. Dels forventer han at kunne opnå noget uden arbejdsindsats, og dels at han vil kunne få opmærksomhed og anerkendelse for den mindste indsats og de mindste fremskridt, nøjagtigt som han derhjemme fik anerkendelse i flæng [...] I skolen vil han opleve smerten ved tab af selvverdsfølelse, når hans urealistiske stohedsforestillinger konfronteres med realiteten. Problemet er, at udviklingen i selvets mål og ambitionsdannelse er standset.”

(SHANE, 1984, p. 194 – min oversættelse)

I mødet mellem lærer og elev drejer det sig om, at læreren bliver fortrolig med elevens naturlige bestrebelse på at ytre sine – til tider urealistiske – selvforestillinger. Det væsentlige er, at læreren uanset karakteren af elevens selvfremsstilling forsøger at forstå, hvad der dynamisk-psykologisk er på spil ved hans måde at hævde og manifestere sig på, og at hun uafhængigt af disse manifestationers egenart gør sig det klart, at eleven, ved at gøre som han gør, er i

færd med at opretholde og/eller fortsat udvikle sine selvfremsstillingsformer til mere modne ambitionsdannelse og følelser af personlig værdi. Er elevens erfaringer hjemmefra, at han for at få opmærksomhed må gøre sig selv bemærket, fx. ved at larme, drille og gøre oprør mod de voksne, er hans forventninger til fremtiden, og dermed hans aktuelle adfærd, også derefter. Hvordan læreren på baggrund af sin forståelse vælger at håndtere elevens udspil er et praktisk pædagogisk problem, som hun må tage stilling til i konkrete situationer, under hensyntagen til de øvrige elever og ud fra, hvad hun selv *kan* og *vil* have med at gøre. At læreren kan forstå, hvad der psykologisk set ligger til grund for en elevs handlinger, er altså ikke ensbetydende med, at hun altid kan/skal imødekomme disse maksimalt. Psykologisk refleksion og pædagogisk praksis er to forskellige ting. Målet er, at de hænger sammen og komplementerer hinanden, hvilket ikke altid er muligt, hvis man har mere end et barn og sig selv at tage hensyn til. Men at der ikke altid er sammenfald mellem refleksion og praksis betyder ikke, at man skal resignere og holde op med at reflektere over, hvad der evt. ville kunne have været gjort bedre. Hvad det drejer sig om er til stadighed at bestrebe sig på at optimere forholdet mellem refleksion og praksis og så i øvrigt forsøge at undgå at lade ens forøgede psykologiske indsigt i tingene give unødige samvittighedskraver over, at man af og til må handle mod bedrevidende. Omvendt skal dette så heller ikke være en undskyldning for ikke at tænke sig om og forsøge at handle derefter.

Ved siden af hensynet til de øvrige børn i klassen er det vigtigt, at læreren i sin empatisk indlevende imødekomme af den enkelte elevs selvfremsstillingsbestrebelse bliver i stand til at mærke sine personlige grænser, så hun herudfra kan forsøge at sætte grænser for sig selv og markere, hvad hun, som den person hun er, kan gå med til uden at sælge ud af sin egen integritet og selvagtelse (Juul, 1995). Det er vigtigt af to grunde. For det første for at gøre sig personligt synlig for eleven, så han får noget at forholde sig til og respektere. Og for det andet fordi heller ikke en lærer for at imødekomme eleven hverken kan eller skal gå med til alt. Derfor må læreren forsøge at gøre sig klart, hvad der er hendes *personlige* grunde til, at hun evt. ikke kan have at gøre med nogle bestemte træk ved en bestemt elevs måde at være-i-verden på, så det ikke i hovedsagen bliver principielle rolleforestillinger og overtagne normer for korrekt elevadfærd, der lægges til grund.

At sætte personlige grænser kræver, at man har nogenlunde fri og uforordret adgang til mangfoldigheden i sit eget følelsesliv, så man har en resonansbund at markere sig ud fra (Løvlie, 1982). Læreren må derfor også i den henseende anvende den psykologiske refleksion på sig selv og forsøge så fordomsfrit og oprigtigt som muligt at mærke efter, hvad der i mødet med eleven sker i hendes eget følelses- og oplevelsesunivers og så forsøge at handle derudfra. Kan hun ikke det, kan hun være nødsaget til at gribe til diverse forskrifter og institutionaliserede sanktionsmuligheder for at sætte grænser om eleven. Det kan i mange tilfælde nok få ham til at tilpasse sig, opføre sig ordentligt og lave sit skolearbejde. Men så er det for at undgå sanktioner og næppe af personlig interesse og respekt for lærerens person. Og i så fald lurter balladen lige om hjørnet, fordi moderne børn og unge søger og betydningstetter sig efter mod- og autoriteter med personlig substans til at stille op og markere sig, som dem de er. Respekten for den autoritære og stereotype lærerrolle er for stadig flere af tidens børn og unge ret begrænset (Juhl, 1995), hvilket for den personligt forankrede lærer kan være en velgignelse og for den knap så forankrede en forbandelse.

For det andet er der *rettegheden mod betydningsdannelse*, som er udtryk for vores bestræbelser på at søge mening og værdi ved at orientere vore livsudfoldelser efter mere kompetente forbilledlige personer. Rettegheden mod betydningsdannelse ytrer sig som en orientering mod den ydre verdens menneskelige og kulturelle værdier og praksisformer. For at blive menneskelig skal barnet ikke blot ses og imødekommes som den, det fremstiller sig selv som. Det har tillige brug for betydningskabende og betydningsbærende livsvejledere, som viser det, hvad det kan blive til. Hermed er der peget på den polære spænding, der altid vil være for mennesker, på den ene side at være en individualitet, som er optaget af sig selv og sine egne udtryk, og på den anden side at eksistere blandt, og være orienteret mod, andre mennesker og deres udtryk og eksistens.

Det betydningsbærende selvobjekts hovedopgave er at være et godt eksempel på en engageret, verdensåben og selvudfoldende livsførelse, der åbner kultur- og menneskeverdens livsformer og betydningsskabelser for barnet. Forudsætningen for, at barnet reelt kan bruge det betydningsbærende selvobjekt, er, at dette er i stand til at tillade, ja måske ligefrem at nyde barnets idealiseringer uden at opleve sig provokeret og forholde sig afvisende heroverfor. Pointen er, at selvobjektet skal *tilbyde* sig som betydningsbærer eller ide-

aliseringsting uden at gøre krav på at være det. Er der tale om, at selvobjektet *kræver* idealisering af barnet, da er det byttet om på tingene, og barnet er blevet *tvunget selvobjekt* for den anden. I så tilfælde bliver der tale om en omvendt tilpasning, hvor barnet i samarbejds navn må sælge ud af sin egen integritet, fordi det så at sige tvinges til at tilpasse sine egne oplevelser og meninger samt eventuelle tvivl om selvobjektets storhed for ad den vej at tilpasse sig dets forvrængede selvforestillinger. En vellykket udvikling i denne sektor af selvet fører til etableringen af et overordnet realistisk målsættende og selvregulerende psykisk værdi- og meningsunivers og dermed forbundne oplevelser af, at det nytter at gøre noget her i verden. En uheldig udvikling fører *enten* til mangel på idealer, oplevelser af meningsløshed og udtalte behov for andre som idealiseringsfigurer (evt. i form af idoldyrkelse og blind orientering efter karismatiske – måske fascistiske – lederfigurer), *eller* til de tidligere nævnte ekstremt høje idealforestillinger, som giver anledning til aldrig at være tilfreds med sig selv og sine præstationer:

“... et barn med urealistisk høje idealer [vill] ubevidst sætte standarder for sig selv, der er så urimeligt høje, at han konstant vil opleve sig utilstrækkelig. Sådanne børn er udviklingsmæssigt ofte foran deres alder. Deres færdigheder og talenter er over gennemsnit, men deres standarder og idealer overgår dem altid. De bekymrer sig en del og er plaget af tvivl og frygt for flasko. De vil ikke forsøge på noget, før de er sikre på succes, og de har meget lille udbytte af at lære nyt [...] Sådanne børns selvverdsfølelse er ekstrem lav.”

(SHANE, 1984, ss. 194-195 – min oversættelse)

I forhold til elevens betydningsretteghed må læreren være opmærksom på og undersøgende i forhold til mulige forvrængninger i hans idealforestillinger. Hvis de er urimeligt høje, må hun forsøge at hjælpe eleven til at forstå det urealistiske i hans selvforståelse og selvurdering og om nødvendigt inddrage forældrene i en samtale om, hvilke krav de stiller til deres barn, og hvilken betydning det har for elevens udvikling, hvis disse er for store. Har man for store forventninger til sig selv, kan man enten vælge at give op på forhånd, eller man kan udvikle arbejdsnakomani, angst, hovedpine, søvnløshed og andre psykosomatikker. Man kan blive dygtig, men ikke livsduelig.

Som betydningsbærende selvobjekt drejer det sig herudover om, at læreren bliver sig sin funktion som forbillede og foregangsmand for eleverne bevidst. Hvor spejlfunktionen handler om, at eleverne oplever sig som centrum for deres egne aktiviteter, giver de sig ved deres betydningstretthed hen til noget, som måske i første omgang kun fascinerer dem pga. lærerens engagement, men som senere vil kunne føre til udviklingen af elevernes egne livsmål, værdier, interesser og engagement. Det er derfor ikke ligegyldigt om læreren er engageret, udstreder personlig substans og selv finder mening i at arbejde med et aktuelt læringsstof. Når læreren træder i karakter som underviser, formidler hun nemlig ikke bare et bestemt læringsstof. Hun formidler også sit forhold til og engagement (eller manglende på samme) i stoffet, der arbejdes med. Og i den udstreknung hun er betydningbærende selvobjekt, bliver hendes forhold til undervisningsstoffet væsentlig for det forhold, som eleverne senere vil udvikle til at arbejde videre med stoffet selv. Om læreren vil det eller ej, så betydningstretter eleverne sig, og hvis ikke hun – qua sin måde at være på – har noget at byde på, så vender de blikket og koncentrationen et andet sted hen: ud af vinduet; mod andre elever; mod ballade; mod fritidsaktiviteter osv.

For det tredje er der *rettegheden mod samhørigheds*, som er udtryk for vores bestræbelser på at skabe bånd af tilknytning til det fælles menneskelige. Det centrale er her rettegheden mod og oplevelsen af vi-hed (Detrick, 1985). "Lad mig være ligesom dig" er barnets dynamisk psykologiske udspil og krav om modsvar fra samhørighedskabende selvobjekter, med hvem det kan opleve gensidige samværforhold og føle sig ligeværdig og ligsindet. I modsætning til selvfremstillings- og betydningstretthed og de hertilhørende selvobjekter, hvor der i begge sammenhænge er tale om ensidig retteghed, er der for rettegheden mod samhørighed og de hertil modsvarende selvobjekter tale om en egentlig *gensidig retteghed*. Ved selvfremstillingstretthed er der tale om ensidig retteghed, fordi barnet er i centrum for både dets egen og det spejlende selvobjekts opmærksomhed, mens det samme er tilfældet ved betydningstrettheden, blot omvendt, idet det her er det betydningbærende eller idealiserede selvobjekts udtryk, der er i fokus. At der for rettegheden mod samhørighed er tale om reel gensidighed skyldes, at begge parter indgår på lige fod som deltagere i den højere enhed, som samværet og fællesskabsoplevelsen er. En vellykket udvikling i samhørighedsdimensionen forplanter sig som vedvarende forsikrende

oplevelser af at høre til blandt ligesindede i menneskelige fællesskaber. En mislykket udvikling medfører grundlæggende oplevelser af at være fremmed og ensom, også selvom man omgives af mange mennesker

Lærerens væsentligste opgave er her at skabe betingelser for, at eleverne gennem deres samspilrelationer kan komme til at fungere som samhørighedsskabende selvobjekter for hinanden. Fx. ved at lade dem indgå i og arbejde med fælles projekter og ved at lære dem at løse konflikter gennem forståelseorienteret samtale, så de lærer, at man godt kan være venner, selvom man er uenig. Læreren må også være opmærksom på, hvordan elever, der faktisk er fremmede (fx. børn med en anden kulturbaggrund), oplever deres anderledeshed, og hun må være opmærksom på, om der sidder elever i klassen, der i det stille føler sig ensomme og isoleret fra klassefællesskabet. Forekommer der mobning, skal der tages vare herom. Psykologisk set er der ingen undskyldning for ikke at gøre det. Heller ikke selvom det kun forekommer i frilærret og derfor ikke forstyrret undervisningen. Det forstyrrer elevens liv, undergraver oplevelsen af samhørighed og ødelægger hans selvfølelse. Har en elev gennem en længere periode været udsat for mobning, vil det være blevet en del af den erfaringshorisont, der afstikker rammerne for, hvad han i fremtiden vil kunne forvente sig af sine kontakter med andre. Af frygt for gentagelse vil han kunne vælge ét af to: enten at gøre sig usårlig ved ikke at knytte forbindelser, eller selv blive mobber.

Endelig er der for det fjerde *rettegheden mod mestring* som udtryk for vore bestræbelser på aktivt at gribe ind og forsøge at beherske forhold i den naturlige, den sociale og den personlige verden. Udviklingsopgaven retter sig her mod to ting: dels mod udviklingen af barnets kognitive kompetencer, så det bliver i stand til at forholde sig kritisk reflektivt til hhv. sig selv og eventuelle problemfelter i den ydre verden; og dels mod udviklingen af handlenkompetencer, så barnet bliver i stand til at omsætte sine intellektuelle erkendelser til konstruktive praktikker. Forudsætningen for en optimal udvikling er, at barnets talenter, evner og færdigheder (af andre og gennem de opgaver det selv stiller sig) udfordres inden for rimelighedens grænser og ikke i en sådan grad, at motet til fortsat at åbne sig for nye læringssituationer knækkes.

Som udfordrer af barnets kompetencer er man dets modspiller i forhold til en given sag, som man diskuterer eller på anden måde beskæftiger sig med som et fælles tredje. Men som ved de andre

selvobjektdimensioner er man først og fremmest *medspiller* ved det, at man grundlæggende udfordrer barnet i en empatisk modus og for sagens og forståelsens skyld, og uden ønske om at fornædre, manipulere og hævde sig på dets bekostning. Er der tale om det sidste, er det måske nok tale om udfordring, men i så fald er det i forhold til en *modspillende* modspiller og ikke en medspillende, og så er det hverken tale om selvobjektdimensioner, selvobjektoplevelser eller selvobjekter (Tønnes Hansen, 1996).

Det er altså ikke alle udfordringer, der medfører selvobjektoplevelser og gør udfordrerens til selvobjekt, hvilket læreren må være opmærksom på, når hun møder og samtaler med eleven. Er han fx vokset op med bedreviden og konkurrenceprægede forældre, der gennemgående har brugt deres merviden til at kæmpe mod og få ret over for hinanden, kan det være svært for ham at forestille sig, at det er ok ikke altid at have ret, og at det væsentlige i samtalen med andre ikke er at vinde, men at komme til forståelse. I forventning om at blive taber, hvis ikke han får ret, vil elevens diskussioner med andre ikke handle om forståelse, men om bevarelse af selvfølelse. Og det vil enten gøre ham påståelig og bedrevidende eller tavs og indsluttet.

Hvordan de fire intentionalitetsformer manifesterer sig på forskellige trin i selvets udvikling, kan der siges en masse om. Dette er dog ikke muligt her (se evt. Kohut, 1977; 1984, Kohut & Wolf, 1978; Bertelsen, 1994; Tønnes Hansen, 1994). Pointens skal det blot, at et selv, der er vokset op i et dårligt selvobjektmiljø, ikke har fået den fornødne psykologiske ilt, og som følge heraf nødvendigvis har udviklet nogle strategier for at overleve. Typisk kan det dreje sig om en udtalt trang til selvfremstilling, et vedvarende behov for at skulle hævde sig på andres bekostning, blind underkastelse i forhold til karismatiske lederfigurer eller evige bestræbelser på at være stille, dygtig og gøre det, man får besked på. Der kan også være tale om udvikling af destruktiv og/eller selvdestruktiv adfærd, samt forskelligartede koncentrations- og læringsvanskeligheder. Uanset manifestationernes egenart, er de udtryk for et skævt udviklet, ubalanceret og uselvtrængigt selv, der for at fastholde en oplevelse af at være noget værd er bundet til et rigtigt selvbekræftende handlemønster. Spundet ind i forventninger om fiasko, nederlag og skuffelser vil et sådant selv have vanskeligt ved at finde sig til rette i skolens læringsmiljø og har derfor i særdeleshed brug for at blive set, forstået, accepteret, anerkendt og udfordret på den rigtige måde.

Afslutning

Lad mig afslutte med en kobling tilbage til dialogens sag og forhold og den i den sammenhæng nævnte sonding mellem indhold (det der siges) og proces (måden det sagte siges på). I lyset af overvejelserne over mennesket som fremadrettet og fortidsbestemt, og de i dette tidsspektrum indlejrede grundlæggende former for retthed (mod selvfremstilling, betydning, samhørighed og mestring), kan der nemlig tilføjes endnu en komponent, som vedrører de dynamisk-psykologiske bevæggrunde til, at vi siger og gør, som vi siger og gør. Denne komponent kan med inspiration fra Katzenelsons (1996) sonding mellem det intentionelle og det intentionale i de menneskelige praktikker kaldes for dialogens intentionale komponent. Mens det intentionelle er betegnelse for vore bevidst reflekterede begrundelser for at gøre og sige, som vi gør og siger, er det intentionale betegnelse for de ikke bevidstgjorte bevæggrunde, der ligger indlejret i meget af det, som vi uden videre eftertænksomhed bare gør. At der er tale om ikke bevidstgjorte bevæggrunde betyder ikke, at der ikke er en mening med det, vi siger og gør. Tværtimod, så er det ofte de intentionale bevæggrunde, der i sidste instans kan give os svar på, hvad det egentlig er, vi prøver at sige til hinanden, når vi siger noget bestemt (indhold), på en bestemt måde (proces).

Svarende til dialogens tre komponenter er der tre mulige tilgange til mod svar på et andet menneskes ytringer. Man kan vælge at respondere på det, der faktisk siges (indholdsrespons). Man kan vælge at respondere ud fra måden, det sagte siges på (procesrespons). Eller man kan forsøge at respondere ud fra, hvad man forstår som de dynamisk-psykologiske bevæggrunde til det sagte. Tag fx. den lille elev, der begejstret, og derfor en anelse højtråbende, fortæller historien om rødhætte og "katten". Læreren mod svar kan her være, at der faktisk er tale om en ulv og ikke en kat (indholdsrespons). Det kan også være en påpeging af, at eleven ikke må råbe (procesrespons). Og endelig kan det være en opmærksomt rettet interesse mod en elev, der netop nu er ved at iscenesætte og fremstille sig selv som historiefortæller (intentionalitsrespons). Hvad der er det rigtige at gøre er et pædagogisk problem, der altid vil afhænge af situationen. Men bliver læreren fortrolig med differentieringen mellem de tre responsformer, og holder hun dem op mod dels elevens fremadrettede fortidsbestemthed og retthedsens fire grundformer (selvfremstilling, betydning, samhørighed og mestring), vil hun bedre kunne

forholde sig psykologisk reflekterende til, hvordan hendes måde at forholde sig til elevens udspil medskaber samspillet næste-nu, og dermed medbestemmer både hendes og elevens fortsatte måde at forholde, opfatte og opføre sig på. Dermed vil hun måske også bedre kunne forstå, hvorfor undervisnings- og samspilssituationer for-mer sig, som de gør?

Jan Tønnes Hansen er cand.psych og gestaltterapeut. Han er ph.d. stipendiat og underviser ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Referencer

- Bae, B. (1988): Voksnes definitionsmagt og barns selvoplevelse. Norsk Pædagogisk tidsskrift, 72 (4): 212-228.
- Bae, B. (1992): Relation som vægestykke – læring om seg selv og andre. I: B. Bae og J.E. Waastad (eds.): Erkjennelse og anerkjennelse – perspektiv på relationer. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. & Waastad, J.E. (1992): Erkjennelse og anerkjennelse – perspektiv på relationer. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bertelsen, P. (1994): For evigt forbundet. De almenpsykologiske potentialer i Kohuts selvpsykologi. Psyke & Logos, 15 (2): 267-315.
- Breindahl, P. (1983): Pædagogisk etik – en elementær indføring. Munksgaard.
- Dalumsolen (1991): Transferværdi. Rapport fra et udviklingsarbejde. Odense: Dalumsolen.
- Derrick, D.W. (1985): Alterego phenomena and the alterego transferences. I: Arnold Goldberg (ed.): Progress in self psychology, vol.1. New York: The Guildford Press.
- Heidegger, M. (1927): Sein und zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Juul, J. (1995): Dit kompetente barn. Schønberg.
- Kaizendson, B. (1985): Moralens inderside. Psyke & Logos, 6: 354-377.
- Kaizendson, B. (1996): Handling og adfærd. I: Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi, 1 (1): 2-27. Århus: Psykologisk Institut.
- Kohut, H. (1977): The restoration of the self. New York: International Universities Press. I dansk oversættelse: Selvs psykologi (1990). København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Kohut, H. (1984): How does analysis cure. Chicago II: University of Chicago Press.

- Kohut, H. & Wolf, E. (1978): The disorders of the self and their treatment: an outline. The International Journal of Psychoanalysis, 59: 277-293.
- Løgstrup, K.E. (1991): Den etiske fordring. Gyldendal.
- Løvlie, A.L. (1982): The self – yours, mine or ours? A dialectical view. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, A.L. (1984): Det pædagogiske argument – moral, autoritet og selvpårværg i opdragelsen. J.W. Cappelen Forlag A/S.
- Madsen, B. (1993): Kommunikation i og om forhold. Psykologisk Institut Center for Systemudvikling, Aarhus Universitet.
- Pahus, M. (1995): Holdning og spontanitet. Pædagogik, menneskesyn og værdier. KvaN.
- Shane, E. (1984): Self psychology: a new conceptualization for the understanding of learningdisabled children. I: P.E. Stepanky & A. Goldberg (eds.): Kohuts legacy – contributions to self psychology. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- Tønnes Hansen, J. (1994): Selvpsykologiens terapitilgang: et trin under overfladen. Nordisk Psykologi, 46, (1): 26-46.
- Tønnes Hansen, J. (1996): Selvobjekt- og selvsubjekt-forhold. Nordisk psykologi, 48 (3): 175-199.
- Tønnes Hansen, J. (1997): Selvpsykologi som baggrund for forståelsen af pædagogiske samspilssituationers psykodynamiske dimensioner. Til publicering i: K. Baltzer m.fl. (red.): Virksomhed – Læring – Viden. Aarhus Universitetsforlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967): Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes. New York: Norton.
- Wool, G. (1989): Relational aspects of learning: The learning alliance. I: K. Field, B.J. Cohler & G. Wool (eds.): Learning and education: psychoanalytic perspectives. Madison: International Universities Press, Inc.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1990): Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser – kulturel frisættelse og subjektivitet. København: Politisk Revy.