

Lyt og spørg!

God kommunikation opstår, når vi kan blive på vores egen grund og være åbne over for andres.

– 4 perspektiver på samtalens veje og vildveje.

Af Birgitte Ravn Olesen

Samtaler, hvor følelser er involveret, kan let ryge af sporet. Derfor kan samtaler om vores børn blive svære. Her præsenteres en bid af en telefonsamtale mellem en lærer og en forælder og fire bud på, hvad der sker, og hvad der kunne være sket.

Ida går i 6. klasse. Hendes lærer er bekymret, fordi hun ofte er urolig og uengageret i skolen.

Læreren vælger derfor at ringe til Idas mor for at høre, hvordan Ida har det hjemme og for eventuelt sammen at finde ud af, hvordan Ida kan få det bedre i skolen. Læs lige denne telefonsamtale mellem Idas klasselærer og Idas mor.

Lærer: Jeg ringer til dig, fordi jeg er bekymret over, hvordan Ida har det?

Mor: Jeg tror da, at hun har det fint, er der noget galt i skolen?

Lærer: Tjah, hun er tit urolig, pjatter meget og forstyrrer dem, hun sidder i nærheden af, og så har hun aldrig lavet lektier.

Mor: Det kan jeg slet ikke forstå. Her hjemme har vi ingen problemer, men her kender hun også reglerne. Jeg synes, at der er alt for lidt struktur og konsekvens i skolen. I de små klasser, da de havde Gitte som klasselærer, da var der ingen problemer.

Lærer: Det er jeg da ked af at høre.

Mor: Ja, og Ida klager også over, at det faglige niveau er for lavt, jeg tror, at hun keder sig og mangler udfordringer.

Lærer: Det tror jeg nu ikke, vi havde grammatikprøve i fredags, og da lå hun i gruppen med flest fejl.

En samtale på vildspor

Situationen ovenfor er et billede på, hvor let der opstår



knuder i kommunikationen, hvis vores børn har problemer i skolen, fordi samtaler, hvor følelser er involveret, nemt kommer på vildspor. I situationen ovenfor ringer læreren, fordi hun oplever, at der er problemer med Ida. Men frem for at holde fast i, at målet med samtalen er at hjælpe Ida ved at blive klogere på, hvorfor hun gør, som hun gør, så bliver det hurtigt til, at moderen angriber ("tidligere var der ingen problemer") og læreren går til modangreb ("hun lå i gruppen med flest fejl"). De reagerer begge på noget, de indirekte hører den anden sige, nemlig en kritik af dem selv som henholdsvis lærer og mor, og så går de til modangreb.

De fleste af os kan sikkert huske situationer, hvor vi selv har befundet os i samtaler, som forløb helt anderledes, end vi ønskede os. Med udgangspunkt i den lille samtale, vil jeg vise, hvilke mekanismer der kan komme på spil, og hvordan samtalen kunne blive mere konstruktiv.

1. Forskellige virkeligheder

I eksemplet ringer læreren, fordi hun oplever en virkelighed med Ida i klassen, som hun gerne vil blive klogere på ved at høre, hvordan Ida er derhjemme. Men samtalen kører hurtigt af sporet, fordi læreren og Idas mor kommer til at kæmpe om at definere virkeligheden, så den passer med det, de selv oplever. Kort sagt, så oplever

læreren, at Ida er et problem, mens Idas mor har en anden oplevelse af virkeligheden, nemlig at skolen er et problem. Samtalesekvensen er ganske kort, men vi kan sagtens forestille os, hvordan den udvikler sig, når de to parter skal overbevise den anden om, at de har ret.

Tænk, hvis moren havde sagt: *"Det undrer mig, at hun er sådan i skolen, fortæl lidt mere om, i hvilke situationer hun er sådan, er der undtagelser, er der forskelle hos forskellige lærere og i forskellige fag?"*

Eller hvis læreren havde sagt: *"Hvilke udfordringer tænker du, at hun kunne have brug for?"*

Med sådanne spørgsmål ville de hver især vise, at de gerne vil blive klogere på "hinandens virkelighed". Frem for at placere skyld hos skolen eller Ida, så vil de sammen udforske, hvorfor Ida reagerer, som hun nogle gange gør, og de vil måske kunne finde nogle mulige grunde og dermed nogle mulige måder at arbejde med problemet på.

2. Forskellige forhistorier

Når en samtale begynder, så bygger den altid videre på noget, som er gået forud.

Det kan være, at Idas mor føler sig svigtet, fordi hun var glad for Gitte, klassens tidligere lærer, som hun har opbygget et tillidsforhold til gennem forældremøder, samtaler og arbejdsdage? Og det kan være, at læreren er usikker ved at skulle ringe til Idas mor, fordi hun ved, at forældrene var meget glade for Gitte, og hun er bange for ikke at kunne leve op til Gittes standard?

Det kan også være, at Idas mor har dårlige erfaringer med lærere fra sin egen skoletid eller fra Idas tidligere skole, og det kan være, at læreren har dårlige erfaringer med forældre, som klager og kritiserer. Vi ved det ikke, og Idas mor og læreren, som har samtalen, kender heller ikke til hinandens forhistorie.

Men de bringer deres forhistorier med, når de skal tale sammen, og hvis ikke der bliver sat ord på dem, så kan de blive tavse stopklodser i samtalen.

Det er meget almindeligt, at vi tror, at vi ved, hvilken hensigt den anden har med det, hun siger. Men risikoen for at gå galt i byen, når vi reagerer ud fra det, vi tror, er stor. Derfor er det en langt bedre ide at finde ud af, *hvorfor* den anden siger, som hun gør.

Hvis Idas mor havde sagt: *"Hvad er det, du tænker, at jeg kan hjælpe med, når du ringer til mig?"* eller læreren havde spurgte: *"Hvad gjorde Gitte helt konkret, som Ida var glad for?"*, så kunne de være blevet klogere på baggrunden for, at den anden siger, som hun gør, og igen have skabt grundlag for en mere konstruktiv samtale.

3. Sprogets betydning

Sproget og de ord, vi vælger at bruge, er ekstremt betydningsfulde. Læreren i mit lille eksempel kommer til at sige, at "Ida har aldrig lavet lektier". Når læreren bruger så kategoriske ord, så kan Idas mor let føle, at Ida bliver uretfærdigt behandlet, fordi moren med sikkerhed ved, at Ida nogle gange laver lektier. Udsagn om, hvad andre *aldrig* eller *altid* gør er uhensigtsmæssige, fordi de overser de betydningsfulde øjeblikke, hvor den anden er i stand til at bryde sit uhensigtsmæssige mønster. Valget af enkelte ord kan altså gøre en forskel.

Mærk også lige, hvor forskelligt det er at læse: *"Det faglige niveau er for lavt, jeg tror, at hun keder sig og mangler udfordringer"* overfor: *"Jeg tror, at Ida nogle gange keder sig og har svært ved at engagere sig i dét, der sker i klassen"*. Og: *"Det tror jeg nu ikke, vi havde grammatikprøve i fredags, og da lå hun i gruppen med flest fejl"* overfor: *"Der er nok nogle områder, hvor jeg skal overveje, hvordan Ida får større udfordringer, men min oplevelse er, at der også er fag, hvor jeg skal støtte Ida meget."*

I begge tilfælde tager moren og læreren ansvar for, hvad de oplever, og deres udsagn bliver mindre farlige for den anden at høre og derfor lettere at forholde sig til.

Indgangen til dialog bliver med andre ord helt forskellig.

Grundtvig har sagt de vise ord om, at "Ordet skaber, hvad det benævner", derfor skal vi være varsomme med, hvilke ord vi bruger, særligt når de kan opleves som en fordømmelse af andre.

Når vi ikke hører andres respons, så kan det skyldes, at det, vi får eller forventer at få,

- høres som en vurdering
- høres som bedrevidenhed
- høres som et angreb, hvor det gælder om at gå til modangreb

Jo mere konkret og handlingsrettet vi kan give respons, jo lettere er det at tage imod den.

Ingen kan bruge at høre, at "det faglige niveau er for lavt i dine timer", men de fleste kan forholde sig til, at "jeg undrer mig over, at eleverne i 9. klasse ikke lærer at lave litterær analyse", eller "jeg er bekymret over, at min datter stadig læser meget dårligere end sine jævnaldrende fætre, der går i folkeskolen."

I sidstnævnte eksempel sørger forældrene oven i købet for at beholde bolden hos sig selv; hun fortæller noget om sin virkelighed (min datter læser dårligere end fætrene) uden derfor at dømme om, hvad der sker i klassens undervisning. Dét kan man også komme langt med.

4. Der bliver mere af det, som vi fokuserer på

Når læreren har besluttet at ringe til Idas mor, så er det, fordi hun gennem et stykke tid har kunnet se, at der var problemer med Idas måde at være i klassen på. Hun har forberedt sig på samtalen ved at huske eksempler på Idas problematiske adfærd og er fokuseret på dem, når hun ringer op.

Det er på den ene side rigtig godt, at læreren kan være konkret og f.eks. sige: *"Særligt i timer med sprogundervisning kan Ida pjatte så meget med Kaja, at hele klassen forstyrres"*. Faren er, at hun ikke samtidig får husket på og fortalt, at Ida ikke *kun* har problemer eller ikke *altid* har haft det. Læreren kunne indlede samtalen med Idas mor med f.eks. at sige: *"Jeg oplever, at der er sket noget med Ida, som giver uro i klassen. Hun er jo en pige med mange ressourcer – både fagligt og personligt, og jeg oplever også, at hun har stor opbakning hjemmefra, derfor ringer jeg for at høre, hvordan I oplever hende for tiden."* Måske ville en sådan indledning gøre det lettere for Idas mor at forholde sig til, at hendes barn lige nu ikke er så konstruktivt til stede i skolen, som hun kunne ønske sig.

Kort sagt, så er det meget vigtigt at huske at fokusere på dét, der går godt. Har dit barn en lærer, som er fagligt dygtig, men ind imellem ikke får kontakt med alle børn i klassen, så husk at fortælle ham om, hvad du ser, at han

er god til, og hvornår du ser, at det lykkes ham at få kontakt til alle børn. Når vi får at vide, hvornår vi lykkes, så er det ofte lettere for os at gøre mere af det, og vi får oven i købet ofte lettere ved at tale om dét, som er svært for os.

Omvendt, så er det sådan, at hvis vi fokuserer på problemerne, på det, som vi har svært ved og dét, vi er uenige om, så er det dét, der kommer til at fylde i vores hverdag sammen. Det gælder i klasseværelset, på lærerværelset, i familien og alle andre steder, hvor mennesker er sammen. Det er oftest langt mere konstruktivt at sætte fokus på dét, der fungerer godt og så prøve at få mere af det, frem for at ønske sig noget helt andet.

TIL SLUT: Det er altid lettere at sidde ved skrivebordet og præsentere principper for god kommunikation, end det er at praktisere den. Jeg håber, at det er lykkedes at vise nogle af de mekanismer, som er med til at styre vores samtaler og egentlig, så siger artiklens titel det hele: Lyt og spørg!

Birgitte Ravn Olesen er dansk redaktør på Steinerskolen og kommunikationskonsulent.

klip

Ligestilling for frie skoler

De frie grundskoler har forsøgt med saglige argumenter over for finansministerens "handelshøjskole-Venstre". Vi må derfor appellere til "højskole-Venstre": Råb op! Det er kun rimeligt, at de frie skoler også er med til den økonomiske genopretning. Vi beder ikke om at gå fri. Vi beder dog om, at vi stilles lige med folkeskolen, så vi ikke både rammes af besparelserne på folkeskoleområdet og dertil en reduktion af tilskudsprocenten. Med finansministerens forslag er man på vej til at transformere de frie skoler til det skræmmebillede af "skoler kun for de rige", som ofte fremstilles i medierne.

Grundtvigs syn på folkelighed har fået endnu et skud for boven.

Per Krøis Kjærsgaard, skoleleder Viby Friskole, i Jyllands-Posten 21. september 2010.

Også Aabenraa og Sdr. Vium Friskole har legepatrulje



Der er ikke 15 friskoler med legepatruljer, som der stod i sidste nummer af Friskolebladet, men 17. Listen på Legepatruljen.dk var ikke opdateret: Aabenraa og Sdr. Vium friskoler har nemlig også legepatruljer.

Det betyder, at de alle har gennemgået et kursus af en dags varighed for både elever og lærere. Hvert kursus består af elever og lærere fra 9-10 skoler. Altså omkring 50-60 elever og 10 lærere på hvert kursus.

Kurserne er placeret regionalt og gennemføres i en hal i løbet af skoleåret. Næste kursus afholdes den 7. oktober i Århus.