

Om evaluering i skolen: nye værktøjer, nye sprogspil, nye virkeligheder

Skolen anno 2008, lærerne, pædagerne og lederne, og tilknyttede pædagogiske institutioner oplever sig under pres fra mange sider. Folketinget (flertallet) og medierne har mildest talt vurderet skolen som ikke godt nok, og har derfor ændret folkeskoleloven med henblik på at opkvalificere skolens produkter, der i tidens nye sprogbrug betegnes som funktionsdygtige elever¹, der som voksne skal indgå i den nye globaliserede virkelighed, der stiller krav om nye kompetencer og færdigheder.

Det sørgelige er at disse bedømmelser af skolen baserer sig mest på datamæssig tynde, ensidigt tolkede og medieomtalte rygter, i stedet for på forskning baserede fakta, der nemt ville kunne tegne et andet, mere positivt billede af samme kontekst, den danske folkeskole 2008, set med nationale og internationale øjne. Jeg selv har besøgt skoler som skolepsykolog og konsulent i mange år, og selv om der bestemt kan være grund til at forandre og ændre noget, er mit overordnede indtryk, at vi i Danmark har skoler, hvor eleverne kommer og lærer noget hver dag, af lyst, af interesse, og ikke fordi de oplever det som pligt eller tvang. Mange børn glæder sig til at komme i skole efter sommerferien, de savner ligefrem at lære og udvikle sig, sammen med andre. Så noget må lærerne altså være gode til, trods alt.

På en konference², der fandt sted for nyligt (oktober 2007) i New York, blev de åbenlyst for mig, at verden omkring Danmark har stor respekt og interesse for de kvaliteter ved den danske folkeskole, som man kender og husker Danmark for (samtale, dialog, selvbevidste unge mennesker der kan problemløse på baggrund af mere end bare ”regelbaseret” viden, tolerance, demokratisk dannelse, m.m.). Hvis læseren tillader at jeg her overfortolker, er det absurde så at det, vi i Danmark er gode til og burde være stolte over, fralæres efter krav fra VKO regeringen, med argumentet at vi skal kunne sælge os selv på verdensmarkedet, imens selv samme verdensmarkedet kræver innovative og kreative kompetencer, som netop er et af kendetegnene, der også fremgår af Pisa-rapporten, men som bare ikke fik den plads i medierne som de resultater der taler om hvornår hvem kan læse hvor meget i hvor tidlig en alder³. Den ”gamle kamp” mellem positivisme og humanisme optræder her endnu en gang i en ny forklædning. Artiklen her er et front forsøg på at overvinde dilemmaet ”enten-eller” med svaret ”både-og”.

Forandringer, den ene bølge efter den anden

For nogle år siden hed de store emner i den hjemlige diskussion ”ansvar for egen læring”, herefter var ”leg og læring” på alles læber, så var det ”rummelighed”, hvorimod det nu er ”evaluering” og ”nationale tests og kanon”, der er på tapetet.

Isoleret set er alle disse tiltag baseret på nogle, netop isoleret set, interessante tanker om hvordan vi ruster vore børn til at møde virkeligheden og fremtiden på én for dem mest hensigtsmæssig måde. Desværre har det dog været kutyme, at ingen af disse ”bølger” har fået lov at folde sig ud. Før en ny tanke, en ny ide er implementeret i folkeskolens dagligdag, er politikere og medier allerede i gang med at kræve nye, ofte nærmest modsatte tiltag, der ikke bygger ovenpå det der var før, men

¹ Begreberne produkter og funktionsdygtig hentyder til den nye folkeskolelov, som i modsætning til tidligere taler om erhvervelse af færdigheder i højere grad end der er tale om dannelse.

² *Performing the world 4*, Tarrytown House, New York, 12.-14.10. 2007, med 250 deltagere fra 20 lande.

³ Samtidig vil jeg dog her advare mod en for ensidig læsning af den nye skolelov, som for mig at se stadig rummer både de ”gamle humanistiske dyder” og de nye krav om effektivitet, evidens og evaluering. Således har en teoretisk velbevandret praktiker stadig store muligheder for metodefrihed, således at et øget fokus på det sociale, interrelationelle nok i sidste ende også vil frembringe de mere kvantitative og målbare resultater i form af gode test og eksamensresultater.

tværtimod ændrer tingene uden hensyn til den ”kultur” der lige var ved at danne sig omkring ideen, der blev introduceret for kort tid siden.

Mange ældre lærere har efterhånden lært sig *aktiv resignation* (Petersen, 1995⁴), det vil sige de *leger med på* ”det nye” når der er møder og andet omkring nye krav, men i deres arbejde med elever og forældre – når døren er lukket - gør de det, de altid har fundet rigtigt at gøre. I og med at kravet om evaluering af elever, ens undervisning og vejledning kommer ”oven fra”, oplever mange lærere sig presset, og ikke hørt, i og med at de egentlig har den opfattelse, at de gør et meget stort stykke arbejde, hvor de ikke kigger på klokken, men hvor de giver ret meget af dem selv i den daglige omgang med unge mennesker i det virkelige liv. Selv om bestemte former for dokumentation (logbog, portefølje, elevplan) er mulige redskaber, der kan støtte læreren i dens arbejde, ”tages det ikke ind”, det vil sige man betragter det, i værste tilfælde, som noget man skal, men som man *i grunden*⁵ mener, stjæler tiden fra det som er meget vigtigere, kontakten med elever, forældre og kollegaer. Mange har i forvejen ”opfundet” et system, hvor de har ”selv-evalueret” deres virke, og disse stemmer kan opleve at de ikke bliver hørt eller endda til side sat af de nye tiltag, der kommer fra top til bund.

Evaluering, med eller uden psykologisk ilt til lærere?

Man kan sige, i alt denne snak om evaluering (har man glemt at give lærerne psykologisk ilt⁶) har man forsømt at evaluere det arbejde, der udføres i skoler og institutioner i det her land på en sådan måde, at dem, der arbejder der til dagligt, oplever at blive anerkendt for det, de er gode til, før man viser dem, hvad de kan blive bedre til, eller hvad Finland er meget bedre til end vi er⁷. Anerkendelse og ros skaber optimisme og glæde, det vidste allerede gode gamle Skinner, og i dag frembringes nye argumenter for dette faktum fra bl.a. positiv psykologi (Kringelbach, 2007), som på mere stringent vis prøver at føre beviser for, hvad andre ”bare” har påstået, virker, nemlig at et positiv sprogspil, en anerkendende dialog, skaber en bedre virkelighed (Gergen, 1999, 2001, Cooperrider, 2000), og motivation til at ville forandring og udvikling. Derfor bør interventioner gå ud fra følgende tanke: Når vi gør lærerne bevidste om hvad de er gode til, har de lyst til at blive endnu bedre, hvorimod hvis vi peger på hvad de ikke er gode til, mister de lysten til at forandre sig (frit efter Vygotsky, 1926/2004:21⁸)

Arbejdet med evaluering i folkeskolen har brug for den fornødne tid, så der bliver plads til forskellige faser i dette udviklingsforløb, hvor bl.a. diskussioner kan have god tid, i stedet for at blive undertrykt og/eller forjaget af øget arbejdspress. Skolen har brug for arbejdsro hvis den skal have tid til at forvandle rammeplaner om fx elevplaner til noget, der lokalt giver mening. Som jo i grunden er meningen, så vidt jeg kan se, både når man taler med en menig lærer eller når man læser hvad Bertel Harder skriver på sin hjemmeside. Her tilbyder Videnscenter for evaluering i praksis (Cepra)⁹, som jeg er tilknyttet til, hjælp og ekspertise til, at viden (teori og forskning) om forskellige evalueringsformål og former gøres tilgængeligt for lærer og andre, der arbejder med

⁴ *Danskernes trivsel, holdninger og selvansvarlighed under opsvinget, Træk af den politisk-psykologiske udvikling 1982-86-88-90-94*, af Henrik Albeck, Jørgen Goul Andersen, Jørgen Dalberg-Larsen, Eggert Petersen, Knud-Erik Sabroe & Bo Sommerlund

⁵ Med *i grunden* tænkes her på Katzenelson (2004, 2000) og Willert (2007), som kort fortalt peger på, at følelser er kommentarer til relationer og de ting vi foretager os. Når jeg så siger at vi i grunden mener, er det for at pege på det faktum at en vurdering både er kognitivt (at mene), men også følt og fornemmet (i grunden).

⁶ I og med at denne artikel er del af et selvpædagogisk symposium med udgangspunkt i teori af Tønnesvang (2002a, 2002b, og artikler i denne bog), beskriver jeg ikke teorien, men jeg går ud fra at læseren er indført i denne tankegang.

⁷ I international sammenhæng har bl.a. Andy Hargreaves (2000, 2002a+b, 2005) dog skrevet gode, og rosende bøger om læreren, og dens arbejde.

⁸ *Derfor er den dårligste pædagogiske metode den, der går ud på at gøre eleven intensivt og konstant bevidst om de ting, som eleven ikke bør gøre. At prædike ”gør ikke det og det” afstedkommer en impuls til at gøre netop det frarådede derved, at tanken om en sådan handling og dermed også en tilbøjelighed til at gennemføre handlingen vækkes i bevidstheden.* (Vygotsky, 2004:116, 21)

⁹ Se www.cepra.dk

vore børn og unge. *Cepra* er del af *Professionshøjskolen University College Nordjylland*¹⁰, som ved siden af mange andre arbejdsområder (bl.a. grunduddannelser for lærere, pædagoger, sundhedspersonale) har som en fornem opgave, at være broen mellem skolen og forskningsverden/universiteterne, som ofte formidler resultater i et sprog, som praktikerne ikke synes er nemt tilgængeligt. Det vil sige en del af efter- og videreuddannelsen og konsulenttydelser består i, at beskrive teori og forskning på en sådan måde, at vejen til anvendelse af viden afkortes, og at indsigten i den nye viden formidles på en for praktikerne forståelig måde.

Nye redskaber, nye muligheder, nye sprogspil

Ser vi så på elevplanerne¹¹ i folkeskolen, et af de nye påkrævede tiltag, er det tydeligt, at ideen om at beskrive virkeligheden med hjælp af et nyt redskab, og hvordan denne virkelighed påvirkes af beskrivelsen, og de aftaler der indgår i planerne, med forældre, eleven og lærerne, er i praksis mere komplekst end man måske havde forestillet sig. I første omgang tages fagets briller og fælles mål som udgangspunkt for at ”måle”, om eleven har nået det, der står beskrevet han eller hun skulle have opnået med deltagelsen i undervisningen, men for at det netop bliver til mere end bare et stykke papir og til et redskab til dialog og fælles aftaler, kræves viden om mange domæner i den nævnte kompleksitet. Viden om læring, udvikling, undervisning, gruppeprocesser, samfundets indflydelse og meget, meget mere, som egentlig bestemmer, hvad en i virkeligheden anvendelig elevplan kan indeholde.

Omskabes beskrivelsen af virkeligheden, eller bruger vi nye redskaber, nye tegn og artefakter (Vygotsky, 1978) til at beskrive denne virkelighed med, ændrer vi virkeligheden. Nye sprogspil (Wittgenstein, 1948, men i den her forbindelse også Gergen, 1997, Newman & Holzman, 1996, 1997) er nye livsformer, der ændrer dem, der spiller de nye spil. Lærere og elever samt forældre kan ændre deres forhold ved at et nyt redskab skaber nye samspil i mellem dem. En sådan tolkning af elevplaner har fokus på muligheder frem for fejl og begrænsninger, og den forudsætter at alle deltagere kan se meningen i dette nye samspil (her skrive, læse, tale om elevplaner – i samspil med portefølje og andre formative feedback). I og med at elevplanen, udover undervisningen, vedrører også forældre og dermed elevens ”privatliv”, er det vigtigt at alle parter har en følsom respekt for hvornår grænserne mellem elev-liv og privatliv skal trækkes. Samtidig med at det burde være naturligt at også læreren arbejder med sin egen professionelle rolle, f. eks. med hjælp af kollegial supervision (Willert, 1991), så hun eller han kan sikre sig, at elevens problematik ikke har rod i lærerens egne begrænsninger.

Hvad skal der således stå i disse nye skrifter, hvordan kan en pædagogisk klog evaluering blive gennemført (se også Christensen, B. (red.), 2007)? Den faglige måling synes således ikke at være så svært¹², men det forholder sig anderledes når vi kommer til den mere personlige, sociale og psykiske beskrivelse af en elevs væren til, hvor der ikke er ”Fælles Mål” eller andre skrifter (eller måske mere korrekt, kun få), der på forhånd beskriver hvordan man kan måle at eleven trives.

Med andre ord, så længe læreren skal beskrive elevens faglige bedrifter, er det jo lærerens hjemmebane, og det er ofte ikke svært, at vurdere, om en elev har eller ikke har formået at lære det, han eller hun burde have lært. Når det kommer til sociale og personlige kategorier, er læreren dog ofte overladt til sig selv, og egne og/eller lærerkollegiets ”holdninger” til, hvad man bør pege på. De grusomste eksempler kan være, at den sociale rubrik kun taler *om manglende madpakker eller svømmetøj, om ikke at komme for sent o.l.*, det vil sige om små adfærdsekvenser der burde ændres,

¹⁰ Se www.ucn.dk

¹¹ At jeg her vælger elevplaner er ikke et udtryk for, at artiklen kun handler om dem og selvpsykologi. Om selvpsykologiske tanker og værktøjer anvendes sammen med elevplaner, eller portefølje, eller som et samtale forberedende redskab som læreren anvender forud for samtale med eleverne, i en løbende formativ evaluering, er på nuværende tidspunkt ikke endnu afprøvet på tilstrækkeligt vis. Derfor læs elevplaner her muligvis om synonym med andre former for formativ evaluering, hvor selvpsykologisk tænkning vil kunne være et gavnligt input.

¹² Selv om man kan diskutere nødvendigheden, når karaktersystemet i grunden er ret præcist med sin vurdering af elevens indsats i et fag.

frem for at se på eleven som et helt menneske med grundlæggende behov og intentioner.

Ikke objektiv, ikke subjektiv, men selvpsykologisk

Her tilbyder Jan Tønnesvangs selvpsykologiske pædagogiske teori om selvets rettetheder og ”psykologisk ilt”¹³ nogle perspektiver og nogle begreber, der kan hjælpe læreren med at se på, hvad et menneske i grunden er, og hvad det har brug for, for at det kan udvikle sig, og for at det kan erhverve sig kundskaber og færdigheder til anvendelse i en globaliseret fremtid.

Spørgsmålet om hvad der er i grunden, om hvilke rettetheder vi er rettet af/mod, kan muligvis støde nogle af dem, der mener, at der altid er flere fortællinger og perspektiver end dem vi lige nu vælger at se og/eller vælger at anvende (her tænker jeg af Luhmann(1984) inspirerede Rasmussen, 1996, 2003, og Gergen, 1997). Dertil vil jeg indvende, at selv om begreberne om grundlæggende behov kan benævnes på en anden måde, så rummer selvpsykologien i Tønnesvangs udgave den mulighed, at paradokset mellem det der er indeni og det vi konstruerer overvindes, således at ”fluen har fundet vejen ud af flasken” (Wittgenstein, 1948). Det, at vi kan forestille os andre sprogspil (ditto) end dem vi deltager i, ses således som et grundlæggende behov, eller med Tønnesvang, som del af de rettetheder, der gør, at vi er mennesker. Men derfor er vore forestillinger, både dem vi tænker og dem vi performer jo ikke noget fritsvævende noget, det vil sige uden en forhistorie. Vi er, som alle levende væsener del af den samme naturhistorie, og vi er som mennesker netop del af den historie vi har til fælles med alle andre artsfæller, samt vi er del af den kulturhistorie, som det samfund vi er en del af, har levet og lever lige nu, og vi har vores egen personlige historie, som tilsammen danner grundlag for de fortællinger og konstruktioner, vi kan skabe med hjælp af nye sprogspil (delvist inspireret af Vygotsky, 1934/2002, Katzenelson, 1989, Bertelsen, 2000 samt Leontjev, 2003).

Den afgørende forskel mellem teorier der kun taler om at virkeligheden er en sproglig konstruktion (Gergen, 1997, 1999, 2001), og en dialektisk tilgang som Tønnesvang (2002, og Tønnes Hansen, 2000) er for mig at se, at man indser, at vore konstruktioner ikke er historieløse, men netop bundet af førnævnte natur- og kulturhistorie. Det er derfra rettetheder stammer, - de har stille og roligt igennem evolutionen udviklet sig til egenskaber, der gør os anderledes end andre arter, de gør os til mennesker. Så sociale konstruktioner må, set fra dette perspektiv, forholde sig til, hvad mennesket i grunden er, og er rettet af/mod, før man kan bygge konstruktioner ovenpå dette fundament. Vi er i gennem tiderne konstrueret til at skabe relationer og forbindelser til hinanden og omverden i et forpligtende fællesskab (Neuman, 1994, Katzenelson, 1994). Vi er og udvikler os som *fremtidsrettet-fortidsbestemt-nutidighed* (Tønnesvang), vi er en syntese af natur-, kultur og individuel historie (Bertelsen, 2000).

Et dialektisk udgangspunkt anerkender og nærmest lever af ”krisen i psykologien” (Vygotsky, 2003, Kravtsova, 2006), det vil sige modsætningen mellem naturvidenskabelige perspektiver på den ene, og humanistisk, fænomenologiske metoder på den anden, striden mellem ”disciplin” og ”rundkreds”, mellem det objektive og det subjektive. Dialektikere ser udfordringen i netop at være åben for at begge poler, begge synspunkter, indgår i en ny pagt, hvor begge, nu på et andet plan forenes i at være syntese af det der var før. Ikke en eliminering af modpolen, men en måde hvor vi ”complete” (se Strandberg, 2006:61, Anderson, 2003) hvad hinanden bidrager med..

Tønnesvangs selvpædagogiske selvpsykologi er for mig at se sådan et forsøg, der ikke afviser at der er noget *i grunden* samtidig med at den heller ikke afviser at vi kan skabe, konstruere nogle nye sprogspil.

Et af disse nye sprogspil handler denne artikel om, nemlig hvordan selvpædagogik i den her udgave kan berige lærerens, og vel også pædagogens og andres, evaluering af den næring af psykologisk, pædagogisk art, som eleven modtager fra sine omgivelser og via deltagelse i aktiviteter såsom undervisning.

¹³ Se fodnote 6

Artiklens øvrige elementer

Jeg ønsker at forholde mig til på hvilken måde "psykologisk ilt" er et af de begreber, der overskrider grænsen mellem det indre og det ydre, der sprænger den dualistiske mur i mellem ånd og krop, der i skolen består af modsætningen mellem disciplin og inspiration, mellem normative tests og kreativ innovation. En kort henvisning til lignende ikke objektive, ikke subjektive, men dialektiske begreber (*affordances*, Gibson, 1979; *Zonen for nærmeste udvikling*, Vygotsky, 1934/2002) efterfølges af en nærmere analyse af, hvordan man med selvpsykologi og især begrebet psykologisk ilt kan arbejde i skolen så denne udvikles. Spørgsmålet underopdeles i tre dele, den første om hvilken rolle(r) læreren selv spiller i elevens selvdannelse og skolens ændring og der antydes desuden at det at arbejde med elevers "psykologiske ilt" kræver, at også læreren tør se sig selv i øjnene, ikke mindst for at kunne spejle elever, forældre og kollegaer på en ordentlig måde, den anden om hvordan relationer i mellem elev og lærer og de andre elever kan blive påvirket af et nyt selvpsykologisk sprogspil, og til sidst nogle overvejelser om og hvis ja, hvordan man kan måle psykologisk ilt, og på hvilken måde eventuelle "målinger" kan indgå i skolens, lærernes arbejde.

Overskridende begreber i psykologien

I de snart 20 år, hvor jeg har læst fag psykologiske skrifter, har nogle få begreber formået at rumme den umulighed at beskrive fænomener på en måde så de sprænger rammerne for hvordan vi før begrebets opfindelse har beskrevet det begrebet "begreber". Således at flere forskellige tilgange til sammen fænomen må anerkende, at der her tales om et nyt princip, der findes i virkeligheden, men som ingen af de førhen i deres egen metode *fangede* tilgange har formået at beskrive.

Affordances

Perceptionspsykologen Gibson (1979) opfandt et sådant begreb, som overvandt årtiers strid mellem konstruktivistiske og realistiske perceptionspsykologiske tilgange uden at nogle af dem kunne forklare hvordan perception i det levede liv egentlig forgik. Gibson talte om "*affordances*", det fænomen at vi kan *percipere* tjenstligheder i omverdenen på en direkte måde, i og med at vi i den virkelighed vi bevæger os i hele tiden *indsamler* information om hvad der reelt er til stede i denne omverden – for os. Afhængig af hvem du er, vil forskellige omverdensting tilbyde sig på forskellig vis, en løve, et menneske, en slange ser og perciperer noget andet ved en træstub, den første ser noget til at gnubbe sig ved, den anden noget han kan sidde på, og den tredje ser stubbens hulrum der tilbyder ly. Hermed havde Gibson skabt et begreb der giver plads til det subjektive, systeminterne perspektiv af de objektivt tilgængelige informationer, det vil sige nu var det muligt at kunne forklare hvordan vi perciperer den virkelighed vi lever i uden at den konstruktivistiske eller den realistiske side af perceptionsprocessen var nødt til at blive elimineret.

Zonen for nærmeste udvikling

Vygotsky (1934/2002, 2003) forsøgte, med sin kulturhistoriske teori om menneskets udvikling og erkendelse, at bygge bro mellem naturvidenskabens bestræbelser på objektivitet, og humanismens mere fænomenologiske og endda kunstneriske beskrivelser af hvad der er centralt at vide om menneskets bevidsthedsliv. Han er "skolens psykolog" i og med at hans særlige interesse var, hvordan leg, undervisning og arbejde skaber vores bevidsthed og vores højere mentale færdigheder som at tale, at tænke, at skrive og at læse, m.m.

Vygotsky skabte bl. m. a. et revolutionært begreb, der sprænger rammerne for hvad psykologien førhen formåede at beskrive vedrørende relationen mellem undervisning, læring og udvikling¹⁴. Begrebet "*Zonen for nærmeste udvikling*" er ikke alene noget, der betegner elevens, den enkelte

¹⁴ Se herom Bunzendahl, V. (2007): <http://volker.dk/Undervisning.htm>

persons egen personlige zone, og det er heller ikke alene den andens, den mere erfarnes zone (viden), som den første neutralt betræder. Zonen er både hos den ene og den anden, zonen ligger, eller bedre leves, er en aktivitet, et samspil mellem elevens medfødte potentialer og den næring og den viden, der findes i sociale aktiviteter (i kulturen og samfundet) og som skaber noget, den enkelte ikke endnu formår at frembringe af egen kraft. Begrebet samler igen, som før Gibsons i forhold til perception, her i forhold til udvikling og erkendelse, både den viden, de mere nøgterne og gerne objektive adfærdsstuderende tilgange havde henvist til, nemlig at omgivelsernes reaktion på individets adfærd skaber individets vaner, og at Zonen for den nærmeste udvikling i den her forbindelse må finde sin oprindelse i omgivelserne(s stimuli og respons)¹⁵, og den viden, de mere oplevelsesorienterede og gerne subjektive handlingsteorier har fokus på, nemlig at den enkeltes egne behov, oplevelse og talenter afgør i hvilke *Zoner* især den enkelte kan udfolde sig¹⁶. Striden mellem at tage udgangspunkt i den enkelte elev og at tage udgangspunkt i det nutiden tilbyder samt i det morgendagen drømmer om, er ophævet, i og med at Zoner for nærmeste udvikling netop indeholder fortid, nutid og fremtiden. Det spændende, men samtidig også det besværlige er, at begrebet i grunden ikke beskriver en zone som noget statisk, men mere en zone som må anskues som en aktivitet, en bevægelse. I og med at der netop er indre, ydre og inter-relationelle faktorer på spil, hver gang vi er i aktivitet med andre, og især når det lykkes at være i zoner for nærmeste udvikling for hinanden, er en beskrivelse af det, der reelt foregår, tvunget til at skabe denne begivenhed/beskrivelse på ny. Opskrifter til hvordan vi kan skabe hinandens zoner for nærmeste udvikling er mulige, dog bør de være skrevet som en slags ramme for, at der i selve mødet med hinanden kan opstå noget, der ikke på forhånd var erkendt og dermed fastlagt. En alt for fastlagt opskrift kunne nemt have hindret at det, der opstår i mødet, fødes¹⁷. Begrebet ”Zonen for nærmeste udvikling” rummer hermed både det medfødte (potentialer, intelligenser, m.m.) og det tillærte (kulturens viden og vaner) i en syntetisk forening.

Psykologisk Ilt

Som det allerede er fremgået tidligere, betragter jeg begrebet ”psykologisk ilt” også som et at de psykologiske kunst-be-greber, der formår at beskrive noget, der ikke kun er det ene (eleven og noget indeni eller ved eleven) eller det andet (selvobjekter: lærere, elever, forældre; opdragelsen, ud-dannelsen), men netop noget, som er dynamisk, levende og midt i mellem det ene og det andet, og dog forbundet.

At begribe et begreb som psykologisk ilt forudsætter at vi kan sætte os i hinandens sted, og at vi kan se én og samme proces fra flere forskellige deltageres oplevelsesmæssige position. Hvor Gibson talte om perception, og Vygotsky talte om undervisning og udvikling, har Tønnesvang med sit begreb fat i noget, der ikke ved første øjenkast skal opfattes som noget kognitivt, men mere som en følelsesmæssig erkendelse, en slags psykodynamisk optik, derfor navnet psykologisk ilt, som vi giver til hinanden imens vi er sammen, om at være sammen og/eller om noget. Der er tale om en ikke i den grad som tale og tegn synlig form for kommunikation, der her *taler* til de fire rettetheder, eller bedre, der forsyner de fire rettetheder med den nødvendige ilt, således at hverdagens udfordringer kan imødegås, således at den enkelte oplever sig set og anerkendt og kærligt realitetskorrigeret, oplever at høre til et fællesskab man kan have tillid til, oplever at have sunde idealer og venner og oplever spændende udfordringer som man tør at møde. Psykologisk ilt ledes fra den ene til den anden person via samspil hvor A spejler B og omvendt, hvor samspillet indeholder den mulighed at der skabes ilt, som de deltagende i samspillet kan suge til sig, eller give fra sig, afhængig af om de har over- eller underskud, eller afhængig af om den professionelle i

¹⁵ Her tænkte Vygotsky på samtidens behaviorister.

¹⁶ Her henviste Vygotsky til Piaget, men indirekte også til Gestaltpsykologi og William Stern og Charlotte Bühler.

¹⁷ Andre teorier end de to her nævnte har prøvet lignende forsøg på at skabe broen mellem psykologi som naturvidenskab og psykologi som humanistisk samfundsvidenskabelig bestræbelse, f.eks. tænkte Lewin (1950) med ”*Aufforderungscharakter*”, G.H. Mead (2004) med hans forståelse af forholdet mellem *I and me* i skabelsen af selvet, og flere andre, men pladsen tillader ikke at jeg også beskriver deres teorier nærmere.

samspillet på forhånd har sørget for at være i en overskudsposition, således at spejlingen rummer mulighed for erkendelse af idealiserende og/eller realitetskorrigerende karakter.

Som de andre to nævnte begreber, som sprænger rammerne, så kan begrebet ”psykologisk ilt” for mig at se, anvendt i skolen, være en hjælp i en tid, hvor man vil væk fra at ”fejlfinde” og hen imod at finde og opdage muligheder og færdigheder, der er i elevernes ”i morgen”. Hvor tidligere redskaber til måling, diagnose og analyse af, hvorfor en elev ikke trives, og hvorfor eleven derfor har problemer af læringsmæssig og adfærdsmæssig karakter, ofte havde fokus på enten a) elevens biologi/intelligens, b) elevens tidlige barndom eller c) elevens forældre, og en sjælden gang på d) lærerens formåen, er ”skylden” for det, der ikke er så godt endnu, ikke mere anbragt noget steds. I stedet for har vi med ”psykologisk ilt” et begreb, der giver os mulighed for at skabe en beskrivelse der fokuserer på fire rettetheder, og hvordan disse bliver tilgodeset af samværet, i og omkring undervisningen. Giveren og modtageren, der ind i mellem også skifter gensidigt rollerne, definerer gensidigt hinanden, og den portion ilt der flyttes i mellem dem. Den professionelle i dette samspil, og/eller den voksne kan dog, netop ved at have viden om rettetheder, og hvordan man tilrettelægger samvær og samarbejde og samspil, iværksætte dette så zoner for nærmeste udvikling i forhold til at give hinanden psykologisk ilt bliver skabt.

At arbejde med begrebet psykologisk ilt, og selvpsykologi i Tønnesvangs udgave, giver muligheden for at vi kan bygge broer, så stemmer og tanker, her om skolen, som førhen måtte stå adskilt, og fjernt fra hinanden, er forbundet og dog stadig dem selv. Dem der talte om at vi psykisk var mere eller mindre dynamisk determineret, indstillet på forhånd, og dem der mente at opdragelse skabte det menneske vi er, har begge plads i denne syntese, hvor tankerne, dog på et højere plan er forenet, således at dannelse og uddannelse, erkendelse og kompetencer indgår sammen i en beskrivelse af mennesket som et perciperende væsen, der direkte kan se hvad virkeligheden tilbyder (afforder), og som kan være (i) zoner for udvikling for hinanden, samtidig med at vigtige personer i omgivelserne udgør hinandens selvobjekter med henblik på psykologisk iltning af hinandens rettetheder.

Men nu til næste afsnit, som vil se nærmere på mødet mellem læreren i skolen anno 2008 og begrebet psykologisk ilt.

Hvordan arbejde med ”psykologisk ilt” i skolen?

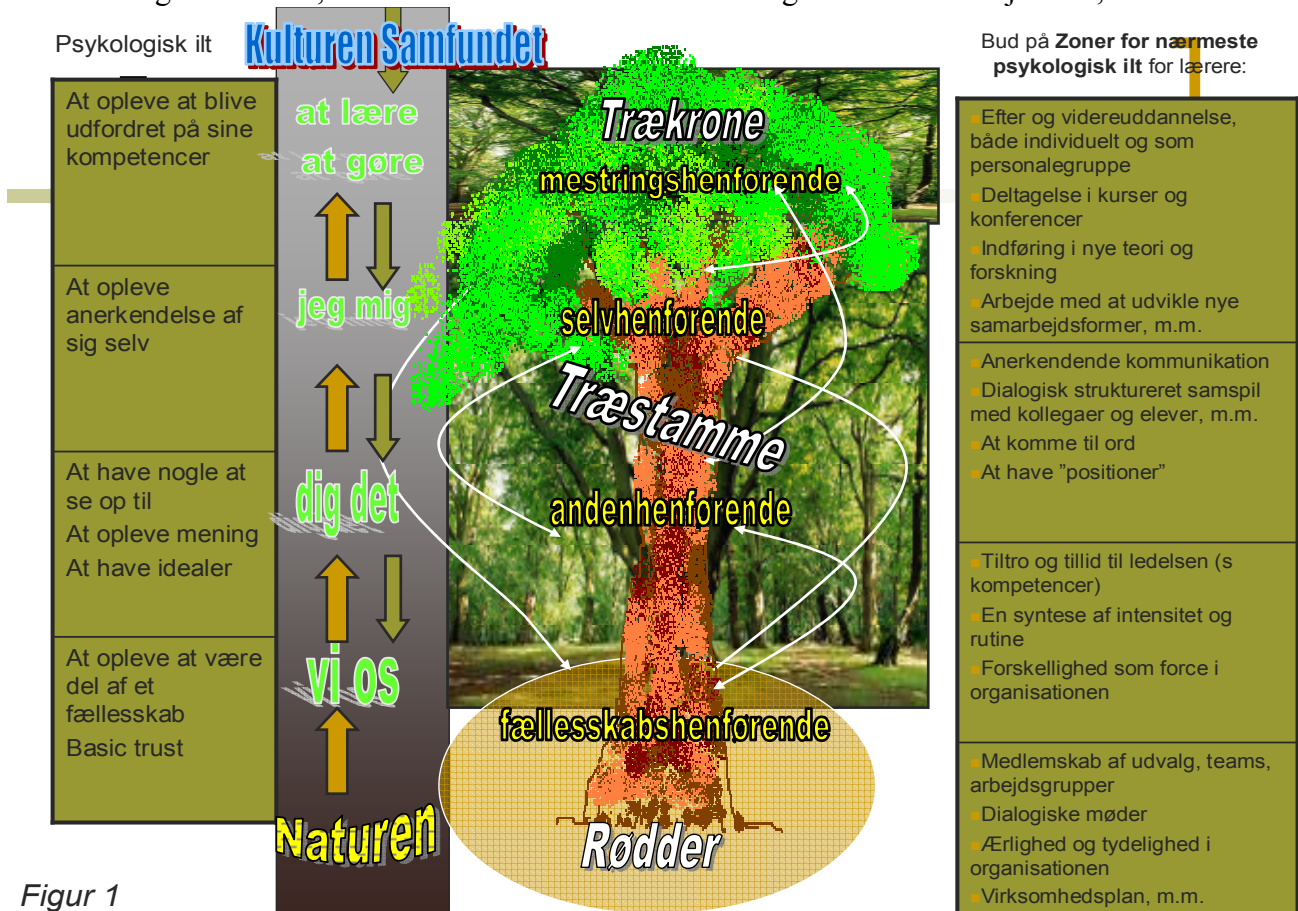
Om ikke at skabe vakuum

Anvendelse af den selvpedagogiske beskrivelse af relationen mellem selv-objekt og signifikante andre selvobjekter i praksis forudsætter, at den professionelle har sat sig ind i teorien. Udover således at læse og at forstå teorien og dens kernepunkter er den professionelle samtidig nærmest ”bondefanget” til også at se på sig selv, og de oplevelsesmæssige forhold til ens egne rettetheder mod/af andre og sig selv.

Når læreren kognitivt erkender, at et selv har brug for psykologisk ilt, vil næste skridt naturligvis være at man føler efter, hvordan man selv oplever at have henholdsvis overskud eller underskud i forhold til nogle af de fire rettetheder.

En lærer med en uopdaget mangel på psykologisk ilt vil, metaforisk talt, betræde det sociale rum med et potentiale for at skabe et vakuum, hvor læreren nærmest suger den ilt, der er til stede, ind i sin egen ”lufttomme” rettetheds lomme, med store konsekvenser for klassen, eleverne og det læringsmiljø, der burde blive skabt. Med andre ord, læreren vil være i fare for at forholde sig uprofessionelt, i og med at mangelsymptomer på psykologisk ilt ofte viser sig som vitalitetsudtryk (Stern, 1991), det vil sige som noget der bruser op, farver ens sindsstemning, uden at man på forhånd er forberedt. Det irrationelle bryder igennem, i og med at manglende ilt blandt andet virker på en sådan måde, at det kølige overblik forsvinder, og at vi dermed er næsten helt tilbage til gamle Freuds påstand, at meget af det vi foretager os, ikke er styret af bevidste tanker, men ubevidste

ønsker og impulser. Tønnesvang fører dog denne argumentation væk fra det banale, drifterne, og peger vel mere på, at mennesker der mangler psykologisk ilt kan falde tilbage til at være drevet af irrationalitet, hvorimod en overskudsposition netop skulle sikre os at være fri for de mere driftsmæssige tendenser, eller at de anvendes i fornuftens og rettethedernes tjeneste, for nu ikke at



Figur 1
forklejnede drifternes fornøjelige sider.

Selvfølger skal lærerne ikke være perfekte, det vil sige lidt mangel hist og pist, til visse tider, er acceptabel, især hvis man er bevidst om, hvor man plejer "at falde i", hvor man plejer at være styret af oplevelsen mere end en bevidst erkendelse af hvad der er op og ned i en given situation, der kræver at man som professionelt forholder sig til den.

Det er nærmest selvindlysende at en grundlæggende fortælling om selvet og psykologisk ilt kræver mere end en bare kognitiv erkendelse, og viden om anvendelse (know how) af selvpedagogiske redskaber/metoder, som måtte blive tilgængeligt. Det kræver derudover at den professionelle oplever at være professionelt, i og med at den professionelle forholder sig til sig selv (her frit efter Kierkegaard, og Katzenelson, 2000, der tænker videre ud fra førstnævntes definition af selvet). Og det kan man gøre ved at man øver sig sammen med sine kollegaer i metoder som kollegial eller personaleintern supervision (Willert, 1996) eller mange andre former for at arbejde med sig selv og sin egen professionelle rolle som f.eks. improvisation (Loebman & Lundqvist, 2006), selv-evaluering (Samaras, 2002), o.a.

Figur 1 er et forsøg på at antyde mulige "Zoner for nærmeste psykologisk ilt" for lærere, som forhåbentlig kan inspirere ledere, og andre, til at iværksætte noget af det foreslåede. Figuren er formet som et træ, ud fra den tankegang, at selvpsykologiens fire rettetheder strækker sig ud over før antydede kløft mellem naturen og de allerede forud *programprogrammerbare* (en mindre omformning af Katzenelsons (1994) begreb) rettetheder, og det som kulturen og kulturens samspil kan bidrage med. Samtidig skal metaforen "et træ" læses som en kommentar til den for tiden udprægede fokus på færdigheder, kompetencer og uddannelse, der næsten ikke mere synes at ville give plads til meningsfuldhed og dialogiske rundkreds. Ud fra tanken, at færdigheder og de mere

kvantitativt målbare kompetencer udgør træets krone, som gerne skal bære frugter og blomster, her mestringskompetencer, som fremtidens samfund og dermed også individet har brug for, peger metaforen træ på det faktum, at et træ, der skal bære en stor krone i mange år, har brug for en sund og stor stamme samt nogle godt forankrede rødder.

Mange lærere siger under kurser, at de godt kan se alt det gode og indlysende i de teorier, der taler om ”*at passe godt på eleven*”, men at det ikke er det, regeringen og den nye folkeskolelov beskriver og fordrer. Heldigvis er den nye lov ikke så sort/hvis, som disse lærere læser den. Selvpsykologien byder her ind med argumentet, at en sund krone kræver en sund stamme og et sundt rodnet, og i selvpsykologisk sprogbrug kræver det, at alle fire rettetheder i et samspil får næring for at en pligtopfyldende lærer leverer varen, en sund elev = et sundt træ – en sig selv videre udviklende medborger. Et samspil som for lærerne er samarbejdet, og som for eleverne er undervisning og andre aktiviteter i og omkring skolen.

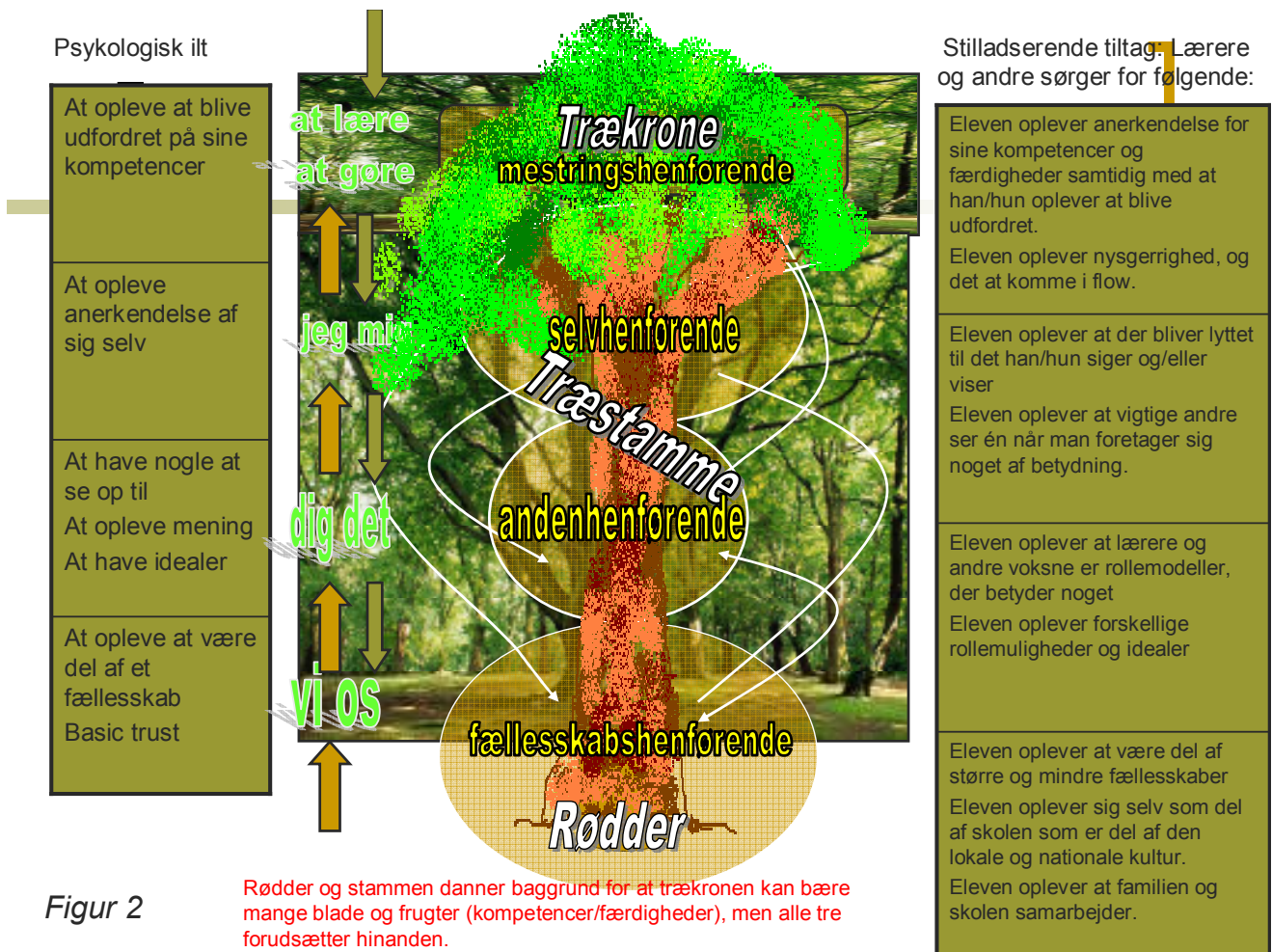
Kritiske forældre, der beklager sig til den nyuddannede lærer, at de ikke forstår at hun/han fokuserer så meget på at klassen lærer at kommunikere, at holde møder, at mediere, eller hvad man kan finde på for at sørge for, at klassen i sig selv er en ”fabrik” for psykologisk ilt, kan hermed blive præsenteret for gode argumenter. Når forældrene kræver en stor krone (=færdigheder), bliver de nødt til at erkende vægtige argumenter, såsom at flotte bøgetræer eller egetræer kræver meget pleje og støtte i starten, men at de senere vil være stærke nok til at bære en stor krone af kompetencer i mange år. Forældrenes barn skal jo nødtigt vokse sig for stort, for hurtigt, for i den næste stormende kuling (en prøve, et diktat) at knække i vinden.

Teorien i praksis, i skolen: nye relationer mellem elev og omverden

Figur 2 tænker videre ud fra ovennævnte, og der forsøges delvis opfyldt praktikerens ønske om at få tips til anvendelse i virkeligheden, som læreren kan bruge i sin omgang med elever og deres netværk. De rigtig gode teorier sælger ikke værktøjer, men indvier den, der beskæftiger sig med den, til at skabe selv de værktøjer, man har brug for. Figuren er således tænkt som inspirerende udgangspunkt til selv at skrive videre, til selv at fylde ud, af mulige tiltag der kan tilvejebringe psykologisk ilt i fald den mangler eller også ”bare” skal vedligeholdes.

I forhold til den selvhenførende rettethed gælder det om at skabe rum for spejling, så eleven oplever sig hørt og set, af læreren, eleverne og de andre betydningsfulde personer. Et godt kendskab til elevens hverdagsliv og baggrund giver mulighed for samtaler, der giver læreren mulighed for at tilgodese elevens særlighed og originalitet. Den andenhenførende rettethed tilgodeses ved at læreren og skolen bestræber sig på at vise eleverne mange forskellige muligheder for kendskab med mulige idealer, for at eleven oplever at blive inspireret af andre. Den fællesskabshenførende rettethed får næring ved at læreren plejer klassens miljø, er god til at støtte grupper og teams ved at opgavebeskrive klart og tydelig, skaber rum for at alle kan opleve at være del af klassen og fællesskabet. Den sidste, den mestringshenførende rettethed fordres ved at stoffet, viden og færdigheder, formidles på en sådan måde, at flest mulige kan ”se” emnet netop fra en sådan vinkel, der skaber mening, således at interesse vækkes. Nogle behøver ro, andre samtale, nogle behøver skriftlige meddelelser, nogle opfanger bedst visuelt, andre auditivt, eller taktilt. Igen, kendskab til eleven gør det muligt, at læreren formår at stille *tilpas usædvanlige opgaver* (se bl.a. Andersen, 1996), der *frustrerer* eleven *optimalt*, så denne næsten ikke kan lad være med at arbejde med emnet. Figuren er et forenklet billede af de mange muligheder, der også kunne være nævnt (se dog her i Tønnesvang, 2002, hvor der er mange flere veje skitseret).

Både figur 1 og 2 bør ses på den ene side *bare* som en anden måde, de fire rettetheder kan blive gengivet på, på den anden side en politisk kommentar til, hvordan teksten i den nye folkeskolelov om ”erhvervelse” frem for tilegnelse af ”kundskaber og færdigheder” ikke bør føre til, at man overser,



Figur 2

Rødder og stammen danner baggrund for at trækrone kan bære mange blade og frugter (kompetencer/færdigheder), men alle tre forudsætter hinanden.

hvad der danner grundlag for at en stor trækrone kan blive båret af træets stamme og røddernes forankring i kulturens muld. Læseren opfordres til ikke at læse figur 1 og 2 hierarkisk, med en bagtanke til f.eks. Maslows pyramide, hvor de nederste behov danner grundlag for vækstbehovene i en øvre del af pyramiden. Det er ikke intentionen.

Alle fire rettetheder forudsætter hinanden og et samspil mellem alle fire, det vil sige de bør, så vidt jeg forstår Tønnesvang, ses som ligeværdige. Dog forsøges, som sagt med træet, at give lærernes argumentation næring, hvis de ønsker at pege på vigtigheden, for at kunne udfylde deres rolle som lærer bedst muligt, at man ser på elevens udvikling i en helhed, hvor både kultur og natur bidrager til den dialektisk transformerende proces. Meget mere kunne siges, men det må blive en anden gang.

Psykologisk ilt, kan det måles og vejes?

Hvor de sidste to afsnit har prøvet at antyde, hvordan lærere og elever kan videreudvikles ved hjælp af selvpsykologisk tænkning og selvpedagogisk praksis, er dette afsnit og afslutningen på artiklen fokuseret på, om og hvordan man kan udvikle en "psykologisk iltmåler", der muligvis kan måle, om og hvor meget psykologisk ilt f.eks. undervisningen giver de enkelte elever i skolen.

Dem der i deres forskning prøver at leve op til empiriske forskningskrav på objektivitet, metodisk reduktion og utvetydige data, vil formentlig pege på, at kvalitative begreber ikke kan blive fanget ind med kvantitative målinger. At arbejde med oplevelse, fænomenologiske fremtrædener, begreber som selvet, bevidsthed og psykologisk ilt forudsætter, at man i sin beskrivelse af virkeligheden, sætter pris på at den enkeltes erfaringer har vægt samtidig med at logisk argumentation og

hermeneutisk undersøgelse delvis kan fylde det hul, som manglen på ”hårde” kvantitative fakta kan efterlade.

Som før antydet, er psykologisk ilt dog et *både/og begreb*, det vil sige det henviser både til noget, der objektivt forefindes, og samtidig subjektivt opleves, nemlig selvet i forskellige under- eller overskudspositioner, således at måske ikke selve ”iltten” bliver målt, men det som kendetegner enten over- eller underskud af denne psykologiske ilt.

Fra et postmoderne, performativ ståsted, hvor der gælder mest pragmatiske kriterier for om en teoretisk beriget praksis virker, gør det i grunden ikke noget, såfremt mulige redskaber ikke skal stå alene, men vil indgå i andre aktiviteter såsom dialog og samtale om mulige resultater fra en undersøgelse med hjælp af artefakter, her ”psykologisk ilt-måler”. Giver det mening, for elever, lærer og forældre, - skaber brugen af artefakten nye handlingsmuligheder og – traditioner, så er det for mig at se en succes. Især fordi det afgørende således ikke er redskabets reliabilitet og gyldighed, men den proces der opstår med baggrund i redskabets udsagn og kategorier. Så selv om sober og langvarig arbejde med at udvikle en ”iltmåler” forsøger at sikre, at måleren måler det den påstår den måler, så behøver realistiske og konstruktionistiske indvendinger at man aldrig kan være sikker på redskabets objektive karakter, ikke virke demotiverende på vores arbejde. Tværimod, vores redskab er ikke bygget i ”evidens-sprogspil”-ånden, men en opfordring, en invitation til, sammen med ”kunderne”, lærere, elever og forældre, at skabe en ny form for dialog, der skaber bedre og nye muligheder for vækst, trivsel og udvikling.

Selvpädagogisk netværk har nu i snart to år arbejdet med at udvikle et spørgeskema for virksomheder og organisationer, for at måle hvordan medarbejderne i en organisation får mulighed for at tanke ”ilt” eller ej.

I samarbejde med Tanja Miller (CEPRA) har vi tilladt os at snylte på dette forarbejde. Det har således dannet grundlag, og en hurtigere genvej til et udkast til spørgeskema for skolelever.

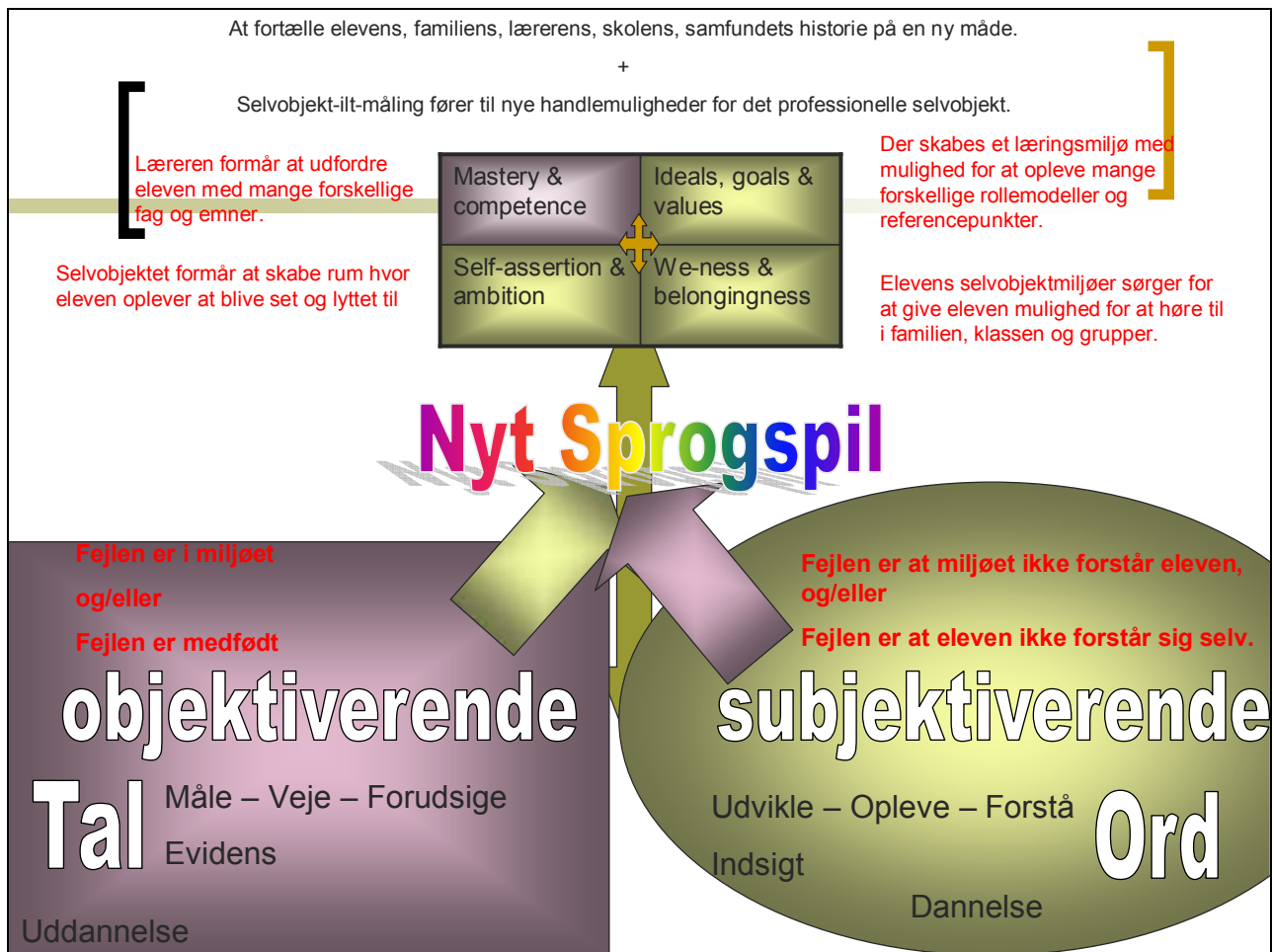
Et første pilotprojekt er rettet mod 7.-9. klasser, og det er ved at tage form. De første udkast til et spørgeskema præsenteres snarest for nogle udvalgte skoleklasser. Udover at bede eleverne om hjælp med at udfylde skemaerne vil vi samtidig interviewe (semi-struktureret gruppeinterview) dem i forhold til at afdække elevernes oplevelse af selve det at udfylde skemaet, af spørgsmålene, m.m.

Visionen er at spørgeskemaer kan frembringe en rettedhedsprofil for enkelte elever, men også klassen, der giver fingerpeg, om en eller flere elever eller hele klassen er drænet for psykologisk ilt. Samtidig bør også især figur 2 diskuteres med eleverne, for eventuelt at kunne tilføje mulige andre måder, som eleverne, men ikke de voksne er fortrolige med, som kan skabe psykologisk ilt¹⁸.

En færdigudviklet iltmåler er vores første mål, hvorefter vi må undersøge nærmere, på hvilke forskellige måder resultaterne kan indgå i lærernes og skolens, men også elevens og forældrenes samspil. For mig at se kan en iltmåler både vise sin styrke i den løbende formative evaluering i løbet af et skoleår, men måske også, på længere sigt være del af elevplaner, der jo ikke kun skal være skriftlige dokumenter, men også mundtlige samtaler der finder sted på baggrund af det, der er noteret eller på anden vis indgår i en elevplan. Elevplaner kan, set i dette perspektiv, for mig at se bestå af mange forskellige input, bl.a. en måling af psykologisk ilt, samtaler herom, o.m.m.

Som antydet, prøver jeg jo at slå to fluer med et smæk, nemlig a) at pege på at selvpsykologi og en iltmåler kan finde anvendelse i evalueringssammenhæng i skolen, og b) at en psykologisk iltmåling kan forandre de samtaler, de bedømmelser og vurderinger man har på skolen, om eleven, med forældre og kollegaer og andre implicerede i elevens læring og udvikling. Iltmåleren kan således blive en slags ”lokkemiddel” til at ”kunden” forandrer sig selv og de sprogspil, en skole praktiserer, i og med at anvendelse af en iltmåler forudsætter de her i den her artikel nævnte forholdemåder til egen praksis

¹⁸ F.eks. hvordan kan deltagelse på ”Facebook” skabe psykologisk ilt!



Figur 3

Nye begreber, nye fokuspunkter kan skabe nye dialoger, der både har morgendagens ve og vel på hjertet, men også opmærksomhed på fortidens indstillinger, som nutiden ikke må løbe fra.

At spille nye sprogspil kan meget vel betyde at gamle dyder fødes på ny. Figur 3 er et forsøg på at gengive meget af de sagte grafisk, således at en dialektisk syntese kan opstå.

Litteratur:

- Andersen, T. (1996) *Reflekterende processer*, DpF
- Anderson, H. (2003) *Samtale, Sprog og Terapi*, Reitzels
- Bunzendahl, V. (2007) Undervisning, Læring og Udvikling, kapitel 2 af *lektorkvalificering*, CVU Nordjylland, 2007
- Bertelsen, P. (2000) *Antropologisk Psykologi*, Frydenlund
- Christensen, B. (red.) (2007) *Evaluerings, en grundbog*, Dafolo
- Cooperrider, (2000) *Appreciate Inquiry*, Taos Institute
- Gibson, (1979) *The ecological approach to visual perception*
- Gergen, K. (1997) *Virkelighed og relationer*, DpF
- Gergen, K. (1999) *An invitation to social construction*, Sage
- Gergen, K. (2001) *Social construction in Context*, Sage
- Hargreaves, A. (2000) *Nye lærer, nye tider*, Klim
- Hargreaves, A. m.fl. (2002a) *Hvad er det værd at kæmpe for – i skolen?*, Klim
- Hargreaves, A. m.fl. (2002b) *Hvad er det værd at kæmpe for – udenfor?*, Klim
- Hargreaves, A. (2005) *Undervisning i videnssamfundet*, Klim
- Katzenelson, B. (1989) *Psykens verden, i verden – et naturevangeliem*, Århus Uniforlag

- Katzenelson, B. (1994) *Homo Socius*, Gyldendal
- Katzenelson, B. (2000) *Psykologiske Indblik*, DpF
- Katzenelson, B. (2004) *Drivkræfter, følelser og erkendelse*, Reitzels
- Kravtsova, E. (2006) *Forelæsning ved 110 års fødselsdag for Lev S. Vygotsky*, Moskva
- Kringelbach (2007) *Positiv Psykologi, i: Kognition og Pædagogik*
- Loebman & Lundqvist (2006) *Unscripted learning*, Routledge
- Leontjev (2003) *Virksomhed, bevidsthed og personlighed*, Reitzels
- Lewin, K. (1950) *A Dynamic Theory of Personality*. McGraw-Hill.
- Luhmann, N. (1983) *Sociale Systemer*, Suhrkamp
- Mead, G.H. *Sindet, selvet og samfundet*, Akademisk, 2005 (Mind, self and society)
- Neuman, A. (1994) (red.) *Det særligt menneskelige*, Reitzels
- Newman, F. & Holzman, L. *Vygotsky, a revolutionary scientist*, Routledge, 1993
- Newman, F. & Holzman, L. *Unscientific Psychology*, Præger, 1996
- Newman, F. & Holzman, L. *The End of Knowing*, Routledge, 1997
- Petersen, E. (1995) (Eggert Petersen, Henrik Albeck, Jørgen Goul Andersen, Jørgen Dalberg-Larsen, Knud-Erik Sabroe & Bo Sommerlund) *Danskerne trivsel, holdninger og selvansvarlighed under opsvinget, Træk af den politisk-psykologiske udvikling 1982-86-88-90-94*, Århus Uniforlag
- Samaras, A. (2002) *Self evaluation in teacher education*, Peter Lang, New York
- Stern, D. (1991) *Barnets interpersonelle univers*, Reitzels
- Strandberg, L. (2006) *Vygotsky i praktiken*, Nordsteds Akademia
- Tønnesvang, J. (2002a) – *Selvet I pædagogikken*, Klim
- Tønnesvang, J. (2002b) *Kvalificeret selvbestemmelse, i: Vinkler på selvet*, Klim
- Rasmussen, J. (1996) *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*, Unge Pædagoger
- Rasmussen, J. (2003) *Undervisning i det refleksivt moderne*, Reitzels
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*, Harvard
- Vygotsky, L. S. (2002), *Sprechen und Denken*, Beltz Verlag (Speaking and Thinking)
- Vygotsky, L. S. (2004), *Pædagogisk Psykologi. I: G. Lindqvist: Vygotsky, Læring som udviklingsvilkår*, Klim
- Willert, S. (1993) *Personaleintern Supervision*
- Willert, S. (2007) *Følelser er kommentarer, i: Pædagogik & Kognition, nr.61*
- Wittgenstein, L. (1948/1961), *Philosophische Untersuchungen*, Suhrkamp, 1948 (Philosophical Investigations)