

Op af stolen – ud i solen

Af: Jacob Folke Rasmussen

Politiken bragte den 17. marts 2014 artiklen "Indsats mod mobberi kan skade børn"(1). I artiklen formidles resultaterne af et forskningsprojekt, der har undersøgt virkningen af forskellige samtalebaserede metoder mod mobning. En af undersøgelsens pointer er, at indsatser som "den gode stol" og "klasse mødet", der iværksættes for at vække omsorg blandt kammerater og styrke de børn, der er i fare for at blive marginaliseret, kan ende med at have den stik modsatte effekt. Jeg vil i det følgende kigge nærmere på, hvordan dette giver mening i et narrativt perspektiv. Ligeledes vil jeg komme med bud på, hvilke alternative samtaleformer den narrative praksis har at tilbyde, der kan hjælpe lærere og ATK-vejledere med at holde fast i intentionen om at styrke fællesskabet i klassen via strukturerede dialoger med børnene, men i en form hvor der navigeres uden om de uønskede bivirkninger.

(Pladsen tillader ikke, at metoderne, der præsenteres undervejs, beskrives i detaljer. Jeg vil derfor visse steder i teksten tillade mig blot at henvise til anden litteratur, der beskriver den pågældende metode mere indgående)

Det sku´ vær´ så godt ...

For nogen kan det formodentlig lyde lidt underligt, at det skulle kunne skabe grobund for øget mobning, at tingene bliver sagt højt. Har vi ikke i mange år hørt, at det er positivt at kunne sætte ord på sine følelser, og at det er godt at turde være åben og ærlig over for andre? Det er i hvert fald denne tanke, der ligger bag metoder som den gode stol. "Ideen er, at når alle fortæller, hvordan de har det, vil det vække omsorg, så man automatisk får lyst til at passe på hinanden" fortæller Stine Kaplan Jørgensen fra Aarhus Universitet i Politikens artikel.

Ideen om en indre kerne

Hele tanken om at sætte ord på, hvordan man har det "inden i" og at kunne "åbne op" overfor andre, udspringer af det tankesæt, man kalder strukturalistisk tænkning. Men hvad er det for noget, vi formodes at have inde i os, som vi kan åbne op for? Vi har i den vestlige verden en tradition for at tænke, at der inderst i vores personlighed findes en grundlæggende struktur, der styrer vores selvforståelse (2). I et strukturalistisk perspektiv betragtes selvet som en indre og forholdsvis uforanderlig faktor. Ydermere har man den opfattelse, at vores indre styrker, ressourcer, egenskaber

og behov kommer til udtryk gennem vores handlinger, som herved fremstår som ydre manifestationer af det indre følelsesliv. Heraf følger to ideer: For det første ideen om, at hvis man får fortalt, hvordan man har det "inderst inde", så vil de andre bedre forstå, hvorfor man handler, som man gør. For det andet ideen om, at andre mennesker har mulighed for at observere handlinger på en anden måde end den, der udfører dem. Følgen af dette er, at omgivelserne derved formodes at kunne fortolke de følelser og personlighedsstrukturer, der ligger bag personens handlinger på måder, som vedkommende ikke selv er i stand til. Det er denne logik, der ligger bagved hele traditionen omkring testning og observation - og bag tanken om, at det er de andre, der kan fortælle os, hvordan vi "helt ærligt" er.

Myten om ærlighed

Mange af os er vokset op med en særlig diskurs om, at ærlighed ubetinget er af det gode og derfor et mål i sig selv. I bogen "Anerkendende følgeskab" kalder forfatterne fænomenet for "myten om ærlighed". De spørger samtidig, hvor ofte det er lykkedes os at sige vores ærlige, kritiske mening til en anden, hvorefter den anden har svaret: "Ja, det har du egentlig ret i. Tak fordi du gjorde mig

opmærksom på det. Det vil jeg straks ændre på."
(3, s.36-37)

Det vi skal sige højt

Allan Holmgren har følgende bud på, hvad vi kan pejle efter i vores udvælgelse af, hvad vi vælger at sige højt: "Vi får hele tiden at vide, at vi skal mærke efter, hvad vi mener, sige det lige ud, og stå ved hver et ord. Men det er noget vrøvl. Der findes kun to acceptable motiver til at sige sin uforbeholdne mening. 1: Du skal kun sige det, du regner med kan skabe en bedre relation mellem dig og andre. 2: Du skal kun sige det, du regner med, kan skabe en bedre verden - både for dig og alle andre."(4)

... og så det faktisk skidt

Spørgsmålet er, om mobbedialogerne rund omkring i klasseværelserne opfylder de to kriterier, som Allan Holmgren foreslår – at de skaber bedre relationer og en bedre verden. "Nogle gange risikerer man ligefrem, at metoderne gør mere ondt, end de gør godt", siger Stine Kaplan Jørgensen i Politikens artikel. Mobningsforsker Helle Rabøl Hansen supplerer med følgende kommentar: "Problemet er, at klasse mødet bygger på at gå til bekendelse om, hvor ond man har været, eller hvor ked af

det man er blevet. At gå til bekendelse nærmer sig noget halvterapeutisk, hvor man kan komme til at føle sig meget udsat.”

Det intentionelle selv

Men hvad skal man så spørge til, hvis målet ikke er at skabe dialoger, hvor børn eller voksne bekender deres inderste følelser eller siger deres helt ærlige mening om de andre?

Et første skridt kan være, at opgive tanken om, at der findes en fast defineret sandhed om, hvem den enkelte er.

Michael White taler om at gå fra at fokusere på det indre selv til at fokusere på det intentionelle selv (5, s. 115-116).

Frem for at se på identitet som summen af styrker og mangler i vores indre struktur, interesserer han sig for de hensigter, værdier, håb & drømme og principper, der ligger til grund for vores handlinger. Den franske filosof Gilles Deleuze supplerer dette med sine tanker om, at alting altid er i sin vorden. I stedet for at interessere sig for, hvem vi er, lægger Deleuze mere vægt på, hvem vi er i gang med at blive (2, s. 4).

Via omvejen om den anden

Vores selv-skabelser finder imidlertid ikke kun sted ved, at vi over for os selv får formuleret vores hensigter og intentioner. Vi har brug for, at andre ser og bevidner disse hensigter og intentioner, for at de kan bekræftes som indlemmede i verden. På denne måde kan man tale om, at identitet i et narrativt perspektiv skabes i et samspil mellem individ og medmennesker. Der er en bevægelse ”indefra og ud” i form af de intentioner og værdier, som vi via vores handlinger forsøger at få til at gå i opfyldelse. Samtidig er der en bevægelse ”udefra og ind” i form af den feedback, vores medmennesker giver os på disse forsøg. ”Selvet skabes via omvejen om den anden”, som den franske filosof Paul Ricoeur beskriver det (6). De steder i vores liv, hvor vi trives bedst, er måske der, hvor der er match. Dér hvor der er overensstemmelse mellem den identitet, vi foretrækker, og den identitet vores omgivelser tillægger os

Samtaler med andre perspektiver

Vi nærmer os tidspunktet, hvor det bliver relevant at stille spørgsmålet, hvad disse narrative og poststrukturalistiske tanker om identitet betyder for den mulige samtalepraksis i en skoleklasse. For mig at se betyder de først og fremmest

et skift i perspektiv. Frem for at få børnene til at "bekende" deres svagheder og mangler, eller at få dem til at fortælle "helt ærligt", hvad de synes om hinanden, må vi i højere grad interessere os for, hvilke intentioner, håb og værdier, børnene har, interessere os for hvem de gerne vil være, for hvilke historier de ville ønske, at de andre fortalte, og for hvornår de synes, det går bedst med dette.

6.B's samarbejdsdag

Jeg blev på et tidspunkt inviteret til at deltage i en trivselsdag for drengegruppen i en 6. klasse. Der havde gennem et stykke tid været en del konflikter i gruppen, og nu var forældre og lærere blevet enige om, at de ville gøre noget. De havde derfor planlagt en samarbejdsdøgn, hvor de 14 drenge skulle bygge et skur til skolens SFO. Tanken var, at det ville styrke sammenholdet, at have en konkret opgave, som krævede, at alle tog fat, og at de stod eventuelle trængsler igennem sammen. (Læg mærke til at der også ligger et helt tankesæt, om hvad der er hjælpsomt, bag disse ideer. There's no innocent places) (7)

Interview om det vigtige

Jeg blev inviteret med til samarbejdsdagen ud fra en overvejelse om, at det måske ville gøre noget godt, hvis der i forløbet også indgik en form for struktureret samtale drengene imellem. Vi startede derfor dagen i SFO's køkken, hvor forældrene havde arrangeret morgenmad. Efter vi havde spist, interviewede jeg drengene på skift, om hvad det var vigtigt for dem hver især, at gruppen fik vist eller gjort i løbet af dagen

Drengene svarede i begyndelsen med sætninger som "at kommunikere godt", "at være hjælpsomme", "at samarbejde" og "at opmuntre hinanden". For ikke at blive i overskrifterne, spurgte jeg derefter ind til, hvorfor dette var vigtigt for dem. Dette ud fra en tanke om, at der tit er nogle pointer vi går glip af, hvis vi for hurtigt tror, at vi forstår den anden. Eksempelvis vil de fleste mennesker nok svare ja, til at de synes, at det er vigtigt at kommunikere godt. Men svarene på, hvorfor dette er vigtigt, vil gå i mange forskellige retninger.

Lars: "Jeg synes, vi skal gøre os umage med at kommunikere godt"

Jacob: "Hvor synes du det?"

Lars: "For så opdager man det hurtigere, hvis nogen har det svært"

Fra begreb til fortælling

I Lars' svar ligger en indikation af, at han har levede erfaringer med "at kommunikere godt". For at linke det overordnede begreb til konkrete hændelser, der rent faktisk har fundet sted, kan det være virksomt at spørge til de fortællinger, der har ført frem til denne erfaring.

Jacob: "Kan du komme på en fortælling fra jeres liv i klassen, der viser hvordan du har lært, at man hurtigere opdager, hvis nogen har det svært, hvis man kommunikerer godt?"

Lars: "For eksempel dengang Dennis fortalte, at hans mor var syg. Vi havde slet ikke opdaget, hvor meget han tænke på det."

Jacob: "Hvordan blev det muligt, at Dennis fik fortalt det, tror du? Hvad er det, I kan som klasse, der hjalp til, at I fik talt om det?"

Lars: "Måske det er noget med at lytte, når det virkelig gælder. Så lægger man ligesom det seje lidt mere ned"

Fokus på færdigheder

Spørgsmålet om, hvordan det dengang blev muligt at kommunikere godt, stiller jeg for at få sat fokus på færdigheder. Det lyder som om, det gjorde en forskel for Lars og for klassen, dengang Dennis fortalte om sin mor. Men for ikke at tilskrive det held eller tilfældigheder, at begivenheden fandt sted, vælger jeg at spørge ind til, hvad det er klassen kan, der bidrog til, at situationen blev mulig.

At styrke de foretrukne fortællinger

Som ovenstående udsnit af interviewet viser, hjalp de narrative spørgsmål mig til at komme til at tale om drengenes intentioner, at linke disse til fortællinger om konkret levet liv og til at interessere mig for de færdigheder, der havde bidraget til at gøre intentionernes realisering mulig. På denne måde kom drengegruppen fra dagens start

i gang med at styrke fortællingerne om, hvad de håbede på, og hvad der allerede lykkedes for dem.

Eksternaliserede problemer

I narrativ praksis er det imidlertid en væsentlig pointe, at det også kan give mening, at tale om det, der kan blive problematisk. I stedet for at tale om problemer som individuelle og iboende karaktertræk, taler man i stedet om dem som fænomener, der udøver negativ indflydelse på grupper eller enkeltpersoner. Denne måde at tale på kaldes i narrativ terminologi for eksternalisering, og handler om, at "skille problemet fra personen" ved at omtale problemet som et navneord (f.eks. depressionen), en selvstændig karakter (f.eks. hidsigproppen), en følelse (f.eks. jalousien) eller via en metafor (f.eks. de mørke skyer). Læs evt. mere om eksternalisering i (8) s. 41-44

Vi gør det allerede

At tale eksternaliserende hjælper os til at kunne tale om problemer, uden at den person, som problemerne udøver indflydelse på, kommer til at føle skam og skyld. Samtidig giver udskillelsen af problemet som en selvstændig enhed os mulighed for at tænke mere fleksibelt om

vanskeligheden. Vi kan i højere grad tænke på den som noget, der kommer og går, og derfor fylder mere i visse situationer end i andre. Vi kender allerede denne måde at tale på fra andre dele af vores hverdagsliv. For eksempel når vi taler om, at "sulten meldte sig" eller at "trætheden overmandede mig". Dette slipper vi fint af sted med, uden at vi kæder det sammen med at have "sultne" eller "trætte" personlighedsstrukturer. På samme måde kan vi alle sammen ind imellem blive ramt af stædighed eller vreden kan løbe af med os, uden at det nødvendigvis siger noget om, hvem vi er. Det siger måske mere om, hvad der er vigtigt for os. Det kommer vi tilbage til. Lad os først kigge på den eksternaliserende del af dialogen i drengegruppen i 6.B:

Jacob: "Nu er vi her jo i dag fordi der også somme tider er et problem på spil, som gør noget dårligt for samarbejdet og sammenholdet i jeres gruppe. Det kunne være godt, hvis vi fik lidt styr på, hvad det er for et problem, og hvilke tricks det benytter sig af. På den måde, kan vi måske forhindre det i at forstyrre samarbejdsprojektet i dag. Har I nogen fornemmelse af, hvad man kan kalde problemet?"

Magnus: Man ku' måske kalde det "Den negative stemning"

Jacob: "Og hvad betyder det for jeres gruppe, når "Den negative stemning" får lov at tage over?"

Magnus: "Nogen bliver kede af det, og får dårlig dag. Eller måske vælger de ikke at være en del af gruppen."

Jacob: "Hvad tænker du om det? Er det sådan det skal være, synes du?"

Er det sådan det skal være?

Spørgsmålene i denne sekvens er inspireret af den narrative spørgeguide, der kaldes "Positionskort 1". (5, s.56) Tanken er, at man kortlægger problemets negative effekter, og spørger til om det er sådan, den interviewede ønsker, det skal være (hvilket det ikke er). Herved kan man komme på sporet af, hvordan det i stedet er, personen håber på, at tingene kunne forme sig. Dette er inspireret af den franske filosof Jacques Derrida, der skabte begrebet "Absent but implicit". Begrebet henviser til, at der i ethvert udsagn om, hvordan tingene ikke bør være, også ligger en fraværende men implicit forestilling om, hvordan tingene bør være (9, s. 198). Det er derfor, det giver mening og ligefrem er tilrådeligt at tale om problemer.

Modstandserfaringer

Hvis vi i drengegruppen ikke allerede havde været omkring det, som drengene foretrak og håbede på, kunne eksternaliserings-sekvensen havde fungeret som afsæt til denne del af samtalen. I stedet valgte jeg i den daværende situation at stille gruppen en anden type spørgsmål, der knyttede sig til undtagelser og færdigheder (8, s.83-111):

Jacob: "Hvilke fortællinger har I om situationer, hvor "Den negative stemning" har været lige ved at tage over, men hvor det er lykket jer at finde et modsvar, som hjalp med at få den til at fylde mindre eller helt forsvinde?"

Malthe: "Jeg kender det fra, når vi spiller fodbold. Der kan "Den negativ stemning" komme på banen, hvis vi kommenterer på det, som vores medspillere gør dårligt, og når vi ikke er enige om, hvordan der skal dømmes."

Jacob: Så dér kan "Den negative stemning" somme tider få held med at spille jer ud mod hinanden. Hvilke modsvar har I i disse situationer fundet, som fratager "Den negative stemning" noget af dens kraft?

Malthe: "Det er, når man siger "Kom igen" til sine medspillere i stedet for at kommentere på det negative, og

så tænkte jeg også på den dag, hvor vi lavede den aftale, at når der var tvivl om en kendelse, så var det kun de to, der var tættest på situationen, der skulle tale om, hvordan det skulle løses”

Jacob: ”Er der noget af det, vi taler om her, der kan være jer til hjælp i dag, hvis ”Den negative stemning skulle vise sig, tror du?”

Malthe: ”Der kunne godt blive brug for at sige ”Kom igen” i dag. Vi kunne også godt aftale, at vi ikke alle sammen blander os, hvis to af os mener noget forskelligt om, hvad der skal gøres”

Agenter med nye ideer

Ved at spørge til situationer, hvor problemet tidligere har været lige ved at overtage stemningen, men hvor det er lykkedes drengegruppen at gøre noget aktivt for at forhindre det, kastes lys på, at dette også vil være muligt i fremtiden. Ligeledes italesættes det, hvilke færdigheder drengene har at trække på i den forbindelse. Der er to pointer, som jeg gerne vil uddrage af denne sidste sekvens, inden vi sender drengene ud for at bygge. Den første er, at de foretrukne fortællinger ikke kun fungerer som modvægt

til problemfortællingerne. De færdigheder, vi bliver opmærksomme på, ved at konsultere det foretrukne og undtagelserne, viser sig ofte også at have en brugbarhed i forhold til problemet. Det giver tit nye ideer at betragte problemet fra den platform, som vi får at stå på via kendskabet til intentionerne, italesættelsen af færdighederne og styrkelsen af de foretrukne fortællinger. Den anden pointe er, at opmærksomheden på, at det tidligere har været muligt at fravriste problemet indflydelse, styrker gruppens agenthed (9, s.211). Agenthedsbegrebet som det bruges i narrativ praksis tager udgangspunkt i det latinske ord *agere*, der betyder at handle. Ved at fokusere på drengegruppens forholden sig til problemet og på deres måder at handle, når problemet tidligere har forsøgt at forpurre den gode stemning, understreges det, at de ikke er passive eller hjælpeløse ofre, men personer med mulighed for at byde problemet aktiv trods.

Drengegruppen havde både intentioner, meninger, færdigheder og erfaringer, hvilket morgeninterviewet bidrog til stod lidt mere klart for dem, da de begav sig ud i den mere fysiske del af projektet.

Bevidning fra forældregruppen

Imens drengene knoklede med at grave huller, save i stolper og skrue tagplader fast, interviewede jeg de tilstedeværende forældre om, hvad de hver især havde bidt mærke i undervejs i interviewet med drengene. Jeg spurgte også, hvilken effekt drengenes fortællinger havde haft på forældrenes tanker om de tilsvarende temaer i deres eget liv. Pointerne fra forældreinterviewet skrev jeg sammen til et bevidningsbrev, som blev læst op ved dagens afslutning, hvor drengene også fik overrakt diplomer, der beskrev de bestræbelser og de færdigheder, som de selv havde italesat fra dagens start. Svaret, på hvorfor dagen sluttede med overrækkelse af bevidningsbrevet og diplomerne, får vi ved at sende en tanke tilbage til afsnittet om det intentionelle selv og sætningen derfra om, at ... ”vi har brug for, at andre ser og bevidner vores hensigter og intentioner, for at de kan bekræftes som indlemmede i verden.” Læs evt. mere om bevidning og brug af terapeutiske breve i (5, s. 175-229) eller (8, s. 143 og s. 165)

Hvad med de skyldige?

Som det fremgår, bidrog de narrative spørgsmål til, at drenge ikke skulle tale ”bekendende” og ”helt ærligt” med

udgangspunkt i svagheder og mangler. En ting er imidlertid at styrke de foretrukne fortællinger, og sætte lys på de færdigheder, der kan bidrage til at trænge vanskelighederne i defensiven for de, der har været ramt af problemet. Men hvad med dem, der udøver mobningen? I artiklen fra Politiken er Helle Rabøl Hansen inde på, at de metoder som ”den gode stol” eller ”klasse mødet” måske har undervurderet det efterliv, som samtalerne får, fordi man risikerer at mobberne ... ”måske bruger de ting, der er blevet sagt, som pay back bagefter”. Hun har ligeledes en overvejelse om, at en bekendelse af, at man har mobbet, tilsyneladende ikke i sig selv løser problemet ... ”for meningen med mobning er jo, at det skal gøre ondt”.

Mobber som karaktertræk?

Spørgsmålet er, om ikke Helle Rabøl Hansen med denne sidste bemærkning kommer til at holde liv i noget af den strukturalistisk tænkning, hvor den mobbende adfærd ses som et karaktertræk hos mobberen, der udmønter sig i et behov for at gøre et andet menneske ondt. Et behov der, som det formuleres i artiklen, kommer til at fremstå, som om det vil bestå uanset samtalens forløb.

Jeg er med på, at de mobbende handlinger iværksættes for at udvælge sig et fælles tredje, som man kan have et fælles projekt om at gøre ondt. Men det er vigtigt at huske, at bag dette ligger en intention om at gøre sig selv godt.

Grundønsket er ikke primært at være imod den anden, men at være for sig selv - selvom det bliver på en uhensigtsmæssig måde.

I et narrativt perspektiv giver det derfor ikke mening at tillægge negative intentioner til de børn, der har haft udøvet de uønskede handlinger. I bogen "Narrativ praksis i skolen" skriver Michael Williams følgende:

"Til tider er der ikke engang tale om ondskabsfuldhed fra mobberens side. Det er ganske almindeligt, at mobberen ikke er klar over omfanget af den skade, han eller hun påfører offeret" (9, s.134).

Sandheden er lokal

Denne pointe opsummerer grunden til, at der er brug for, at vi i vores strukturering af samtaler i klassen giver børnene mulighed for at få lyttet til, hvad der er vigtigt for hinanden, til hvor tilfredse de hver især er med tingenes nuværende tilstand, og til hvad de håber på, at fremtiden vil bringe. At vi

ved disse ting om hinanden er ikke givet. Vi tror for det meste, at de andre ser verden, ligesom vi selv gør. Derfor føler de, der oplever sig mobbet, sig sikre på, at de såkaldte mobbere mobber med vilje. Ligeledes kommer de, der bare gør noget "for sjov", også til at tro, at alle andre synes, at det pågældende er sjovt. Problemet bliver da mangel på kendskab til hinandens intentioner, snarere end at nogen er ude på at gøre andre ondt. Eller problemet bliver, at børnene mangler hensigtsmæssige måder at få deres intentioner om anerkendelse og plads i fællesskabet til at gå i opfyldelse på.

Det er mobningen, der er problemet

Hvis noget af problemet opstår som følge af mangel på viden om effekten af vores handlinger og mangel på kendskab til hinandens intentioner, taler det samtidig for at bruge mindre krudt på, at lede efter årsager til den uhensigtsmæssige adfærd i de såkaldte mobberes personligheder.

"Fokus er ikke rettet mod årsagerne, men mod følgerne. Det, at der ikke bliver gravet i, hvordan mobningen er opstået, gør det nemmere for mobberne at forstå de følger, deres handlinger har for ofrene, og at indgå i den gruppe,

der skal fortælle en ny historie om mobningen. Fraværet af bebrejdelser og skam giver mobberen mulighed for at redde ansigt, fordi der ikke kræves nogen form for tilståelse eller skyld. Der bliver ikke krævet undskyldninger, og der er ingen, der bliver udsat for bebrejdelser. Skylden skydes på selve mobningen, ikke på den eller de personer, der mobber.” Michael Williams (9, s. 135)

Idéen om problemet bestemmer løsningen

Den idé man har, om hvad problemet er, har betydning for den løsning, man vælger at sætte ind med. Desværre oplever jeg, at mange skoler og lærere tyr til såkaldte træningsmaterialer i forsøget på at lære børnene hensigtsmæssig kommunikation og opøve deres følelsesmæssige og sociale færdigheder. Det ligner lidt en gammel skoletænkning, der stikker hovedet frem i disse situationer; nemlig tanken om at det er bibringelse af nye færdigheder, der skal til, hvis vi skal løse problemet.

Fortællinger om færdigheder

Den, der strukturerer samtaler mellem børn med en narrativ tanke i blikket, vil ikke primært være optaget af, at lære børnene nye færdigheder i forhold til at få løst problemet.

Fokus vil i højere grad være på, hvilke færdigheder, der findes allerede, og på hvordan vi kan få adgang til fortællinger om disse færdigheder. ”Hvordan kan det være, at dette ikke er blevet værre”, kunne man eksempelvis spørge både børnene og sig selv. Nogen gør allerede noget – og der findes en viden, der kan bringes i spil.

Afsluttende tanker

Med udgangspunkt i Politikens artikel ”Indsats mod mobberi kan skade børn” har vi været omkring nogle narrative pointer, der kan bidrage til mulige forklaringer på, hvorfor metoder som ”den gode stol” og ”klasse mødet” via deres oplæg til ”bekendelser” og ”helt ærligt”, kan ende med at gøre mere skade end gavn. Herunder at metoderne kan komme til at bære ved til et strukturalistisk tankesæt, som adresserer problemer som iboende personligheden hos det enkelte individ både hos de såkaldte ofre og de såkaldte mobbere.

Nye veje at gå

Via eksemplet fra samarbejdsdagen for drengegruppen i 6.B, har vi set eksempler på narrative spørgeguides og samtaleformer, der kan bidrage til at navigere uden de

strukturalistiske faldgrupper. Blandt andet har vi været omkring at lytte til intentioner, spørge til værdier, tykne foretrukne fortællinger, sætte fokus på færdigheder, eksternalisere problemer, finde det fraværende i det underforståede, navigere efter positionskort, fremhæve undtagelser, skabe agenthed og bekræfte via bevidning.

Op af stolen

Som varslet i indledningen har pladsen ikke tilladt, at alle disse metoder har kunnet præsenteres i detaljer. Jeg håber imidlertid, at deres optræden i teksten trods alt har kunnet give en fornemmelse af, hvordan narrativ praksis kan inspirere lærere og ATK-vejledere til at finde nye veje til at styrke fællesskabet i klassen via voksenstyrede dialoger med børnene. Der findes som tidligere nævnt meget god litteratur om narrativ praksis for de, som måtte have fået blod på tanden i forhold til at rejse sig fra sin plads i den gode stol og begive sig ud i de narrative landskaber.

Litteratur:

- 1: Mainz, P. (2014). *Indsats mod mobberi kan skade børn*. Politiken 17.03.2014
- 2: Walther, S., Carey, M. (2009). *Narrative therapy, difference and possibility...* Context October 2009.
- 3: Haslebo, M. (2012). *Anerkendende følgeskab*. Dansk psykologisk forlag
- 4: Holmgren, A. Citat fra mine noter, som jeg har angivet er fra en artikel i "Alt for damerne". Titel og udgivelsesår er endnu ikke fundet, men Holmgren, A udtaler selv pr. mail: "Det er helt sikkert noget, jeg kunne have sagt".
- 5: White, Michael. (2008). *Kort over narrative landskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- 6: Larsen, J. *Bevidstløs coaching eller konfliktuel coaching*. Artikel på www.copenhagencoachingcenter.dk
- 7: Fisher, A. (2005). *Power and the promise of innocent places*. Narrative Network News, (34), s.12–14.
- 8: Morgan, Alice. (2005). *Narrative samtaler*. Hans Reitzels Forlag.
- 9: Holmgren, A. og Nevers, M (2012) *Narrativ Praksis i skolen*. Hans Reitzels Forlag.