

# Relationspædagogik: genetablering af balancen i børns dannelse

Af Ray Boyd, Neil Marshall og Greg Sullivan

**Formålet med skolegang ses typisk som en forberedelse af kommende medborgere til deltagelse i samfundslivet, sikring af børnenes evner til at finde deres plads i arbejdslivet og fremme af personlig udvikling og det gode liv for den enkelte. Ikke desto mindre synes det kognitive aspekt ved læring almindeligvis at være overrepræsenteret trods det udtalte ønske om balance mellem de sociale, de kognitive og de affektive domæner. (Før)skoler må ikke se bort fra hensigten om at udvikle alle aspekter hos barnet. Det er vores påstand, at der findes modeller og strategier, der kan styrke læringen *samtidig med*, at børnene mere effektivt forberedes til et liv og et virke i samfundet.**

## Relationspædagogik: om at ændre skole- og gruppekulturen

Den relationspædagogiske fremgangsmåde ser, som navnet antyder, relationer som grundlaget for god pædagogik; helt i overensstemmelse med den stærke vægtning af relationer, som er indlejret i disciplinen pædagogik som sådan (MacNeill og Silcox, 2006). Relationspædagogikken gør børnene til partnere i deres egen livslange uddannelse. Samtidig vedgår den, at det, at opbygge relationer uden bedre læring på tværs af domænerne, ikke konstituerer god pædagogik. Relationspædagogikken fremholder tre praksiser, der kan ændre gruppekulturen. Selvom de hver for sig kan stå alene, kompletterer de hinanden ved dannelsen af et sundt, interessant og dynamisk gruppemiljø.

## Reflektiv adfærd

Studier over alt i verden antyder, at børn har et øgende underskud af emotionelle evner. Som resultat heraf er adfærdsregulering blevet en fremherskende aktivitet ved arbejdet med grupper af børn. Reflektiv adfærd som undervisnings- og indlæringsmåde har som mål, gennem at sætte børnene i stand til at tage ansvar for både deres læringsmiljø og deres egen læring, at reversere denne udvikling. Dette kan gøres i en fælles kultur, der bidrager til en barncentreret udvikling. Denne kultur bør give børnene mulighed for at udvikle egne konfliktløsningsmodeller ved uønsket adfærd. Den bør opmuntre børnene til at tage medansvar for løsningen af problemadfærd hos andre børn. Samtidig bør det gøres klart for børnene, at gruppens medlemmer har forskellige behov i forhold til læringsmiljø, hvorfor de skal lære at udvise tolerance overfor andre og forstå nødvendigheden af at etablere retningslinier for samarbejdet, som alle kan og skal overholde. Pædagogen/læreren må være tålmodig og støttende i processen, hvorunder børnene lærer at skelne mellem uacceptabel og/eller ikke-relevant adfærd og andres personlige idiosyncrasier. På denne måde støtter reflektiv adfærd en ansvarlig social læringsmodel, der opmuntrer børnene til at udvikle en intern adfærdskodeks.

Succeskriteriet for reflektiv adfærd er, at børnene er i stand til at styre deres egen adfærd, når pædagogen/læreren er ude af billedet: når de opfører sig pænt, fordi det er det rigtige at gøre – ikke fordi de bliver observeret. De lærer at imødegå upassende adfærd ved at på- og anvise mere hensigtsmæssige handlinger i modsætning til at ignorere eller være tilgivende overfor det, andre gør.

Ved dagens slutning deltager børnene i en af pædagogen/læreren initieret refleksion over deres (børnenes) kollektive og personlige adfærd og handlinger. Dette giver børnene mulighed for at fokusere på positive forandringer. Det er vigtigt, at pædagogen/læreren sikrer, at det kun er adfærd og handlinger – ikke børnene selv – der diskuteres.

Stronge (2002) pointerer, at pædagoger/lærere og børn bruger det meste af dagen til "akademisk" interaktion. Ikke desto mindre er det den sociale kontakt, der giver pædagogen/læreren muligheder for at vise omsorg, retfærdighed og respekt, der er adelsmærket for pædagogisk effektivitet. Pædagogens/lærerens evne til at forholde sig til børnene, og til at skabe positive, omsorgsfulde forhold til dem, spiller en afgørende rolle ved opbygningen af et konstruktivt læringsmiljø til fremme for børnenes udvikling og dannelse.

## Gruppemøder

En komplementær strategi til reflektiv adfærd er afholdelse af gruppe(klasse-)møder. Typisk sidder deltagerne i en cirkel, hvilket giver mulighed for ansigt-til-ansigt kontakt. Møderne holdes regelmæssigt, typisk ugentlig, men med mulighed for ekstra møder. Der udarbejdes en dagsorden. De, der vil have ordet, skal give det til kende ved at skrive deres navne, emne og den tid, de forventer at skulle bruge til at fremføre deres sag, på dagsordenen. Pædagogen/læreren sidder sammen med børnene, og er ikke nødvendigvis den, der leder mødet; det er langt at foretrække, at lade mødeledelsen gå efter tur. Det er en forudsætning, at reglerne for samtalen er kendt og forstået af alle. Mødets varighed må være fastsat i forvejen, så mødelederen kan holde mødet på rette spor. Igen: kun adfærd diskuteres, ikke den enkelte person. Mødets formål er, at give børnene mulighed for uforstyrret at kunne fremføre deres tanker og bekymringer. Gruppemøder opdrager til demokrati og sameksistens, og styrker børnenes mellem menneskelige evner. Gruppemøder udvikler også forandringsagenter og handlingsparate mennesker.

Særlige udviklingsmål for gruppemøder omfatter:

- Forbedring af kommunikative evner, som det at lytte og tale
- Grundlag for øvelse i indsigtfuld, kreativ og kritisk tænkning
- Læringsprocesser vedr. respektfuld interaktion og teamwork
- Styrkelse af social intelligens, fx empati
- Dyrkning af sociale evner, fx dæmpning af generthed
- Styrkelse af anstændighed, fx troværdighed og retfærdighed
- Reduktion af anonymitetsfølelse, fremme accept og værdsættelse af andre
- Opbyggelse af tillid og omsorg i forholdet mellem barn og pædagog/lærer og børnene imellem

- Dannelse og vedligeholdelse af en åben og tillidsfuld atmosfære for risikovillighed med hensyn til læring
- Dannelse af en fællesskabs- og gruppefølelse
- Frembringe et relevant forum, hvor børnene taler om emner, der interesserer, bekymrer eller på anden måde berører dem

(efter Marshall, 2000)

## Barncentreret læring

Den sidste del af dette dannelsessyn er den barncentrerede læringsmåde (**BL**). Den handler ikke udelukkende om gruppearbejde, men omfatter en lang række undervisningsstrategier, som fx forklaret i Bennets (Bennet & Rolheiser, 2001) og Kagans (udateret) bidrag vedr. gruppestrukturer. Barncentreret læring kræver en rationel pædagogik, der fremmer et dynamisk forhold mellem barnet og pædagogen/læreren, hvor begge, når det kræves, kan påtage sig rollen som vejleder og vejledt. Dette repræsenterer et paradigmeskift bort fra den industrielle læringsmodel, der har været gældende i de to seneste århundreder.

En af årsagerne til, at en barncentreret model vokser frem så langsomt er, at mange tror, at det betyder et skift til gruppearbejde og atter gruppearbejde. Men denne opfattelse kunne ikke være mere forkert: Det, en barncentreret dannelsesproces kræver, er, at der fokuseres på kooperative evner – evner, der udvikles og fremføres i såvel reflektiv adfærd, som i gruppemøder. Forfatterne af nærværende artikel er fortalere for **WIPS**-modellen (**W**hole class instruction, **I**ndividual instruction, **P**aired work and **S**mall group work = klasseundervisning, individuel undervisning, to-og-to arbejde og arbejde i små grupper) gennem en barncentreret dannelsesproces, der involverer såvel direkte og eksplicit individuel instruktion som indirekte testbaseret fremgangsmåde. Læring baseres på på barnets interesser, således, at der dannes meningsfulde forbindelser til barnets verden, hvilket sikrer en høj grad af retention. Ved at kombinere de to modeller, BL og WIPS, og fremme barnets medvirken, bereder pædagogen/læreren vejen for barnet til diskussion af "det ny" og formulering af en klarere forståelse i samværet med kammerater. I denne model ses pædagogen/læreren som en sand facilitator af dannelse, idet han/hun medvirker til dannelsen af det hele barn, og giver barnet vejledning i at indtage sin retmæssige plads i et samfund i hastig forandring og udvikling.

## Konklusion

Relationspædagogikken vægter udviklingen af samfundets fremtidige medlemmer. Den kan ikke ignoreres af samfundet og undervisningssystemet. Pædagoger, der benytter relationspædagogiske strategier bliver gode pædagoger, fordi de lærer lige så meget af "deres" børn, som disse lærer af dem. Denne artikel skyldes mange bevidste pædagogers og læreres erfaringer i arbejdet med de tre strategier i skiftende sammenhænge.

## Referencer

Bennett, B & Rolheiser, C 2001, Beyond Monet, Bookation Inc., Toronto.

Kagan, S (n.d.), Cooperative learning, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Marshall, M 2000, 'Classroom meetings', retrieved 25 March 2006 from Promoting Learning

Articles on Dr Marvin Marshall's Discipline without Stress, Punishments or Rewards  
[http://www.marvinmarshall.com/articles/promotinglearning/article\\_meetings.htm](http://www.marvinmarshall.com/articles/promotinglearning/article_meetings.htm)

Marzano, RJ, Waters, T & McNulty, BA 2005, School leadership that works: From research to results, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

MacNeill, N & Silcox, S Feb 2006, 'Pedagogic leadership: An alternative view of school leadership', Perspectives, 1

Stronge, JH 2002, Qualities of Effective Teachers, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

**Ray Boyd er skoleleder og Greg Sullivan viceinspektør ved Clayton View Primary School, Western Australia. Neil MacNeill er skoleleder ved Ellenbrook Primary School, Western Australia.**

*[Artiklen er oversat af Holger Wahlström efter **Relational pedagogy: putting balance back to students' learning** (Curriculum Leadership, Vol. 4:13, 5 May 2006)]*