

Enhedsmodel for metodevalg i pædagogik

Lars Rasborg

I dette essay fortæller jeg om mine erfaringer som ung pædagogisk medhjælper og pædagog. Jeg generaliserer erfaringerne og viser, hvordan de danner grundlag for en enhedsmodel, der koger alle pædagogiske metoder ind til blot tre grundlæggende typer. Undervejs reflekterer jeg over, om det overhovedet er en god idé at formulere metoder og modeller, og jeg fortæller om mit eget ubehag ved den slags. Et ubehag, der trækker tråde tilbage til dengang, jeg som teenager forlod min barnlige beundring af min far, og blev kritisk over for ham, der selv skrev om den slags.

Pædagogisk praksis, generalisering, pædagogiske metoder, pædagogiske modeller.

De pædagogiske jobs, som jeg har haft (1977-90), har ført mig gennem tre forskellige forholdemåder til børn. Som mit første pædagogiske job blev jeg som 21-årig medhjælper i en børnehave i 1977. Det var næsten som selv at gå i børnehaven igen. Jeg nød samværet med børnene, deres fantasi – og min egen, som kom i spil på nye, mere barnlige og gakkede måder. Ofte var jeg så opslugt af arbejdet, at jeg havde svært ved at gå, når dagen var slut.

Men jeg var jo trods alt den voksne, og når et barn indimellem ikke gjorde, hvad jeg bad det om, og det blev ved med at nægte, selv om jeg sagde det mange gange, blev jeg irriteret og holdt stædigt fast i mit. Når det ikke hjalp, eller kun gjorde det værre, blev jeg vred og skældte ud. Enkelte gange blev jeg meget vred. Jeg var som et barn. Skiftede mellem at lege og have det dejligt, og blive vred, når jeg ikke fik min vilje.

Det lettede, når jeg havde skældt ud, og i flere tilfælde gjorde børnene, hvad jeg forlangte, så metoden virkede også. Men lettelsen varede ikke længe, for jeg syntes, det var skamfuldt at tage sådan på vej. Ikke bare pædagogerne i børnehaven, men også medhjælperne, der var lige så unge, som mig, klarede sig meget bedre. Indimellem frygtede jeg også, at jeg ville få en påtale. Men der skete ikke andet, end at en pædagog eller en af de andre medhjælperne kom hen og sagde til mig, hvad hun troede, at barnet reagerede på, eller hvad der måske kunne være en hjælp for barnet. Problemet løste sig hver gang, og jeg blev gradvist mere moden.

Efter et år som medhjælper, kom jeg på pædagogseminariet. Som mit første job efter eksamen blev jeg i 1981 støttepædagog på fuld tid for et børnehavebarn.

Barnet kom let i konflikt med andre, både børn og voksne, og blev voldsom, og det gjorde stort set aldrig, hvad jeg bad det om. Udfordringen var klart større end de udfordringer, jeg hidtil havde mødt, både som medhjælper og i praktikforløb og vikariater under uddannelsen.

Heldigvis blev jeg ikke irriteret eller vred, som da jeg var medhjælper. Jeg vidste bare ikke, hvad jeg skulle gøre – ud over foreløbig at lade være med at bede barnet om særlig meget. Desuden tog jeg en hel del ud af huset med barnet. Derved blev det selv såvel som de andre børn og det øvrige personale skånet mod konflikt.

Så kom jeg på sporet af en bog, der foreslog den meget enkle metode at stille hv-spørgsmål, bare ikke spørgsmålet: Hvorfor? For det sværeste at vide, er hvorfor vi handler og føler, som vi gør. Vejledt af bogen stillede jeg utallige spørgsmål til barnet hver dag: Hvad vil du? Hvad gør du? Og hvordan er det at gøre? Barnet svarede på spørgsmålene og jeg lærte dets oplevelser og verden at kende (bogen var Oaklander, 1978).

Uden at jeg gjorde noget direkte for det, blev barnets adfærd mere og mere velreguleret, som hos andre børn på samme alder. Kommunen havde bevilget støttepædagog for et år, men efter 10 måneder havde jeg overflødiggjort mig selv (kontakten med barnet bevarede jeg dog gennem en årrække, og resultatet viste sig holdbart).

Mit tredje og sidste job som pædagog var på en døgninstitution, hvor jeg var ansat fra 1982 og indtil jeg blev psykolog i 1991. Heller ikke der gjorde børnene, hvad man bad dem om, og de kom let i voldsomme konflikter med andre. Men her hjalp det sjældent at stille spørgsmål, som jeg med succes havde gjort som støttepædagog. For børnene svarede ikke, eller de sagde: ”Det ved jeg ikke” eller ”bland dig uden om!” eller de råbte ukvemsord.

Jeg følte afmagt og frustration, og det faldt mig ind, at jeg kunne prøve *selv* at sige det, som børnene måske ville sige, hvis de havde svaret på spørgsmålene. Senere begyndte jeg at kalde det at spejle barnet. Et normalt spejl viser jo det, man holder op for det, altså det synlige. I mine spejlinger var der tale om et anderledes, ’magisk’ spejl, som viste det usynlige: de tanker og følelser, som barnet måske rummede, men ikke formulerede i ord.

Ved at se på min afdelingsleder i samvær med børnene, lærte jeg desuden noget nyt, som jeg senere kaldte jeg-støtte. Når børnene for eksempel skulle i seng om aftenen, vekslede min afdelingsleder mellem at holde sig tæt ved siden af hvert af de to-tre børn, hun tog sig af. Hun guidede det enkelte barn gennem processen, som med et lille barn, selv om det var 10 år gammelt. Desuden sænkede hun sine krav til det og øgede hjælpen, set i forhold til, hvad man almindeligvis ville gøre over for en 10-årig. Endelig tog hun det fulde ansvar og ændrede sin hjælp, når noget alligevel gik galt, ligesom vi spontant gør med spæde og helt små børn.

I løbet af de følgende mange år generaliserede jeg ganske langsomt mine erfaringer fra de tre pædagogiske jobs. Det førte frem til den idé, at der grundlæggende set findes bare de tre måder at forholde sig til et barn på, som jeg kom igennem i de pædagogiske jobs: At stille krav, at spørge barnet og at spejle det og give det jeg-støtte.

Enhedsmodellen – kort fortalt

I de seneste år har jeg arbejdet med at formulere ideen om de tre grundlæggende forholdemåder i en enhedsmodel for metoder (Rasborg, 2021). Modellen kan fortælles ved hjælp af et simpelt eksempel, hvor der blot indgår en voksen (en mor, far, pædagog eller lærer) og et barn. Den voksne har forberedt et måltid og vil gerne have, at barnet kommer og spiser. Hun lægger ud med at anvende enhedsmodellens *førstevalg* ved ganske enkelt at bede barnet gøre det, hun ønsker. Hun siger: ”Kom, der er mad nu!” Barnet kommer og deltager i måltidet. Førstevalget har fungeret efter hensigten, og så er der ifølge enhedsmodellen ingen grund til at foretage sig yderligere.

Hvis barnet derimod ikke gør, som den voksne siger, men fx nægter at komme, slet ikke reagerer på anmodningen eller siger: ”Ja”, men ikke kommer, så foreslår modellen det som det mest nærliggende i en demokratisk opdragelse at træffe *andetvalget*. I andetvalget opsøger den voksne barnet for at høre dets mening. Hun spørger det for eksempel: ”Hvad er du i gang med?” og ”Hvornår kan du være klar?” eller: ”Er du ikke sulten?” Hvis barnet og den voksne når frem til en fælles løsning på problemet, for eksempel at barnet kommer nogle minutter senere, og barnet faktisk kommer, så har metoden virket efter hensigten. Der er ifølge enhedsmodellen ingen grund til, at den voksne foretager sig mere.

Hvis barnet og den voksne derimod ikke når frem til en fælles løsning, som fungerer – for eksempel svarer barnet ikke på den voksnes spørgsmål, eller det gør ikke som aftalt – så foreslår modellen, at den voksne træffer *tredjevalg*. I tredjevalget siger hun det, som måske er barnets mening, men som det ikke selv siger, fx: ”Måske er du ikke sulten. Det kunne jo være en god grund til ikke at komme”. Eller: ”Måske er du bare så optaget af legen, og vil helst fortsætte med den indtil du føler dig sulten”.

I tredjevalget kan den voksne desuden sænke sit krav ved for eksempel at sige: ”Nu kan du komme og sidde *lidt* med ved bordet. Så kan vi jo *se*, om du får lyst til mad. Bagefter kan du lege videre”. Den voksne kan desuden bringe sig tæt på barnet og for eksempel lægge sin hånd på dets skulder og føre det i retning af spisebordet.

Som denne korte beskrivelse af enhedsmodellen viser, drejer førstevalget sig alene om, hvad den voksne ønsker af barnet. Andet- og tredjevalget drejer sig desuden om barnets mening. I andetvalget lægger den voksne op til, at barnet taler for sig selv og siger sin mening. I tredjevalget taler den voksne for barnet og siger, hvad det måske mener, men ikke selv har givet udtryk for.¹

Jeg betragter enhedsmodellen som en hypotese, der må afprøves i praksis, før man kan sige noget om, hvorvidt den holder og er en hjælp for praksis. Men selv hvis erfaringer støtter modellen på meget overbevisende måde, kommer der for mig at se aldrig et tidspunkt, hvor den kan anses for bekræftet. For det kan aldrig udelukkes, at der en dag høstes erfaringer, som går imod den og bør give anledning til revision eller forkastelse af den. Desuden må de samfund, der hidtil har ændret sig, forventes også i fremtiden at ændre sig, og også samfundsforandringer må kunne føre til, at modellen viser sig svag og må revideres eller forkastes.

Generaliseringer, der lukker og åbner

Enhedsmodellen er en *generalisering* af erfaringer, og som ved al generalisering indebærer det en risiko for at udelade væsentlige nuancer eller hele sider af erfaringerne. Desuden kan der være erfaringer, som modellen slet ikke tager højde for. Begge dele kan betyde, at modellen ikke er dækkende for den brogede

¹ Jeg har, som det er fremgået, en særlig aktie i enhedsmodellens tredjevalg, spejling og jeg-støtte. Det bør give anledning til opmærksomhed over for, om jeg favoriserer de metoder.

virkelighed, som jeg hævder, at den er en generalisering af. Måske fordrejer den ligefrem virkeligheden og lukker af for ny erkendelse.

Hvis jeg modsat er så heldig eller måske forstandig, at generaliseringen faktisk er dækkende, kan det være, at den bidrager til en ny og brugbar måde at se virkeligheden på. Men måske kan jeg være lige så heldig med en *lukkende* generalisering. For det er ikke givet, at andre godtager den. Tværtimod kan man tænke sig, at jo mere min generalisering lukker noget væsentligt ude, desto mere vil det ægge andre til at modsige den. Derved vil den lukkende generalisering måske ligefrem kunne virke særligt *åbnende* for hidtil oversete erfaringer og nye begrebsliggørelser og generaliseringer. Enden kan blive, at min generalisering må forkastes, men at den forinden fik sat en proces i gang, som førte til en ny generalisering, der til gengæld må antages.

Om en sådan kritisk proces går i gang i os, når vi møder generaliserede erfaringer, det afhænger så vidt jeg kan se af vores personlige og kollektive tilbøjeligheder. Tager vi uden videre generaliseringer (og andre påstande) til os som sandheder? Eller tager vi dem som oplæg til at tænke selv, høste egne erfaringer og gå i diskussion med generaliseringen?

Hvis der ellers er hold i dette, som i sig selv er en generalisering, så er problemet ikke, om enhedsmodellen 'i sig selv' åbner eller lukker for erkendelsen. Problemet er, hvis modellen tages som en sandhed, frem for som oplæg til at tænke selv og gøre egne erfaringer. Med andre ord afgøres spørgsmålet om, hvorvidt en generalisering åbner eller lukker for erkendelsen, ifølge disse overvejelser ikke af generaliseringen selv, men af, hvordan vi modtager den.

Vi har modeller nok

Jeg har haft et ubehag ved at skrive om enhedsmodellen, og ligesom modellen selv, har også ubehaget en lang historie.

Også min far skrev om pædagogiske metoder og modeller. Som barn så jeg op til ham, fordi han var så klog, sådan som de voksne ofte og af gode grunde er det i et barns øjne. I gymnasieårene, hvor jeg blev kritisk over for næsten alt ved ham, anså jeg modellerne for en pædagogisk teknologi, der pressede mennesket og livet ind i begrænsende, firkantede bokse med pile imellem. Når jeg i dag bladrer i min fars bøger, kan jeg konstatere, at min ungdommelige kritik i det store og hele har holdt sig intakt.

Gennem de mange år, hvor jeg nu selv har arbejdet med pædagogiske spørgsmål, har jeg desuden følt et tiltagende ubehag ved den uendelige strøm af udgivelser som handler om pædagogiske metoder og modeller, der ligner hinanden, men kalder sig noget forskelligt, og som slås op på at være ”netop det, du mangler i din pædagogiske praksis”.

På den anden side vil jeg hævde, at vi ikke kan undvære metoder og modeller. Som jeg ser det, er metoder ikke andet end handlemåder (der kan være sat mere eller mindre i system og have navne), og hverken pædagogisk eller anden menneskelig praksis er mulig uden handlemåder. Tilsvarende anser jeg ikke modeller for at være andet end generaliserede og forenklende billeder af en mangfoldig virkelighed, som gør det lettere (og i visse tilfælde overhovedet muligt) for os at finde rundt i den.

Hvis det passer, er problemet ikke metoder og modeller som fænomener, eller at der udgives bøger og artikler om dem. Problemet er snarere, at metoder og modeller med stigende styrke er udsat for markedsgørelse på linje med varer som tandpasta og mobiltelefoner. Ligesom andre virksomheder, vil både forlag og forfattere være leveringsdygtige i det, som markedet vil aftage. Så er de ligeglade med, om der allerede findes tilsvarende produkter på markedet, måske endda et, som både er bedre, mere bæredygtigt og billigere.

Jeg vil påstå, at jeg som forfatter *ikke* er parat til at levere det, som markedet ønsker, men kun det, jeg tror på og brænder for, også når det ikke sælger. Det dæmpede mit ubehag ved at skrive om enhedsmodellen, at den koger markedets mylder af metoder ind til blot tre grundlæggende typer. Selv ser jeg det, som en indirekte kritik af den markedsgørelse af pædagogiske metoder, som jeg her gør direkte, og som en form for forbrugervejledning. Desuden ligner enhedsmodellen så vidt jeg ved ikke noget, som allerede er publiceret, og jeg er ivrig efter korrektion, hvis jeg tager fejl. Videre bilder jeg mig ind, at jeg særligt i bogform skriver argumenterende og reflekterende, og jeg opfordrer til kritisk læsning. Endelig skriver jeg om enhedsmodellen, at jeg ikke regner den for sand, men ser den som en hypotese, der eventuelt kan få værdi gennem den enkeltes kritiske tænkning og efterprøvende praksis. Om disse kønne ord har substans, det håber jeg, at læserne vil vurdere, og jeg håber, at de vil fremsætte deres kritik.

Ingen metode kan alt

I hvert af mine tre pædagogiske jobs dyrkede jeg en enkelt metode. Med enhedsmodellen samler jeg dem og lægger op til, at man sammen med det samme barn kan veksle mellem dem. Synspunktet, som det leder frem til, er, at alle metoder kan noget, men at ingen kan alt.

Desuden mener jeg, at man, trods modsætninger mellem metoderne, ud fra et demokratisk synspunkt kan beskrive dem på en sammenhængende måde. Modsætningen mellem førstevalgets krav til barnet og den frihed, som andetvalget giver det, udtrykker det velkendte: at et barn i et demokratisk samfund både har pligter og frihedsrettigheder. Et barn skal for eksempel lære at læse og lade være med at slå, men har frihed til at mene, hvad det vil, også om pligterne, og ret til at få indflydelse under hensyntagen til dets alder og modenhed. Hovedeksemplet på førstevalget er helt almindelig opdragelse, og eksempler på andetvalget er anerkendende og narrativ pædagogik.

Videre udtrykker tredjevalget, spejling, at det ikke nødvendigvis er let for et barn at vide, hvad det mener eller at sige det, og dermed at benytte sin demokratiske ret. Måske mangler barnet ord for sine følelser og tanker, det er bange for, hvad det fører med sig, hvis det ytrer sig, eller det tror ikke på, at dets ytringer vil ændre noget. Men i et demokrati er også meninger, der endnu ikke er udtrykt, vigtige at lytte efter, og det er, hvad den voksne forsøger i spejling. Jeg-støtte bygger på spejlende tanker, og er også et tredjevalg. Støtten udtrykker, at det ikke altid er let for et barn at handle imod sin lyst, at det er normalt og at ubehaget kan forstås og mildnes.

Endelig står tredjevalget (spejling), hvor den voksne taler for barnet, i modsætning både til førstevalgets krav til barnet og andetvalgets betoning af, at barnet må tale for sig selv. Men barnets modstand mod et krav (dets uenighed) kan mildnes gennem spejling, selve kravet kan mildnes ved brug af jeg-støtte, og spejling leder i retning af, at barnet begynder at tale for sig selv. Anvendelsen af tredjevalget kan derved gøre første- og andetvalget virkningsfulde.

Når det således er muligt at se modsatte metoder i en sammenhæng, leder det mig til den tanke, at modsætningerne i virkeligheden ikke befinder sig mellem metoderne, men i samfundet. Det er modsætninger, som hører et demokratisk samfund til. Modsætningerne bliver let særligt tilspidsede for et barn, men kan favnes af modsatrettede metoder.

Perspektiver

Enhedsmodellen bryder med en tradition for som opdrager eller institution at tilslutte sig et enkelt koncept, for eksempel narrativ pædagogik, og fravælge andre fra sin praksis (Holmgren 2010 er eksempel). For hvis det er sandt, at alle metoder kan noget, men at ingen af dem kan alt, så er der brug for, at den voksne mestrer metoder af alle modellens tre typer (hvortil kan komme blandformer), det vil sige metoder af principielt set alle typer.

I udviklingen af enhedsmodellen er jeg selv blevet mere opmærksom på, at alle metoder kan noget, også dem, jeg som udgangspunkt ikke bryder mig om. For eksempel konsekvenspædagogik (Bay 2005), selv om den nyder officiel anerkendelse (jf. bekendtgørelse om Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser).

I konsekvenspædagogik ved pædagogen, hvad der skal til, for at eleven får mulighed for at lære at leve op til de sociale normer. Han er alvidende, som i almindelig pædagogik, og alle metoderne i konceptet hører hjemme i førstevalget.

Pædagogikken tildeler individet det fulde ansvar for sine handlinger, uanset dets livsvilkår. For individet har frihed til at vælge, om det fortsat vil gøre de ulykker, det har været igennem, til sin historie, eller ikke længere vil dette. Konsekvenspædagogik regner således ikke som andre koncepter med, at mennesket kan være begrænset af sine livsvilkår, for eksempel omsorgssvigt.

Uagtet at jeg mener, at individet i høj grad kan være begrænset af sine livsvilkår, har jeg indset, at konsekvenspædagogikken har en styrke: Den kan yde *indlevelse* i det individ, der for eksempel har været udsat for svigt og som oplever indlevelse i, hvor hårdt det må have været, som at blive set på som en svag person. Hvis pædagogen derimod ser på denne person som fuldt ansvarlig som alle andre og viser tiltro til hans evner, oplever han at blive anset for et fuldgyldigt menneske. Den styrke, som pædagogen derved tilskriver det pågældende individ, lægger pres på ham til at handle ansvarligt, og for eksempel vælge at begynde at passe skolen. I visse tilfælde er det måske det, der skal til, for at den pågældende begynder at træffe mere ansvarlige og modne valg.

Selv om konsekvenspædagogikken er autoritær, er der således tilfælde, hvor det måske er mere humant at anvende den, end at lade være. For fører det til, at

den unge bliver en selvstændig samfundsborger frem for eksempelvis at være afhængig af overførselsindkomst, så vil de fleste vel være enige i, at der er opnået en langsigtet frihed, der langt overgår den midlertidige, autoritære 'tvang', som pædagogikken indebærer.

Arbejdet med enhedsmodellen har givet mig mange af den slags små, verdensudvidende opdagelser. Jeg har forsøgt at beskrive dem i min bog, og det må vise sig, om de også vil udvide andres verden.

Lars Rasborg, pædagog, cand.psych., specialist i klinisk børnepsykologi, praktiserende psykolog

Referencer

Jens Bay (2005): *Konsekvenspædagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgens Forlag/Gyldendal.

Bekendtgørelse om Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser www.retsinformation.dk/eli/lta/2003/1133 (besøgt den 07.07.2021).

Holmgren, Annette (red.) (2010): *Fra terapi til pædagogik – en brugsbog i narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Oaklander, Violet (1978): *Windows to Our Children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents*. Lafayette: Real People Press.

Rasborg, Lars (2021): *Metodevalg i en dynamisk pædagogisk praksis*. København: Akademisk Forlag.