

Protreptik som dannelsesform og ledelsesdisciplin

Man vil vel altid gerne have sin virksomhed eller organisation til at præstere bedst muligt. Kunsten er at finde ud af, hvordan man opnår det i praksis. Som leder tænker jeg i særdeleshed på, hvordan jeg kan være en god leder, der i samarbejde med medarbejderne får vores skole til at præstere optimalt. På en vidensinstitution som folkeskolen fylder kommunikation meget. Kvaliteten af kommunikationen er afgørende for, om skolen lykkes med kerneopgaven. Forklarer underviserne stoffet godt nok til, at hver enkelt elev forstår det? Lærer eleverne det, de skal, og kan underviserne facilitere de aktiviteter, diskussioner og drøftelser, der skal til, for at eleverne akkommoderer det, de lærer? På samme måde er kvaliteten af kommunikationen blandt undervisere og ledelse afgørende for medarbejdernes udvikling og læring og dermed for kvaliteten af undervisningen på skolen.

I den forbindelse har jeg i mit ledervirke lært, at retfærdighed er et meget vigtigt begreb at tage alvorligt. Der er intet, som kan ødelægge arbejdsglæden, som hvis man føler, at man bliver uretfærdigt behandlet. Og det er svært at lykkes med kerneopgaven, hvis arbejdsglæden er begrænset.

Det er i den forbindelse værd at lytte til nogle af de gode råd, Aristoteles har givet os. Ifølge ham har retfærdigheden en central rolle at spille i god ledelse. Aristoteles' pointe er, at det bedste styre består af mennesker, som besidder dyderne retfærdighed og livsvisdom og dermed evnerne til at rådslå og træffe de kloge beslutninger. I en korrespondance mellem Aristoteles og Alexander den Store skriver Aristoteles, at hvis man ønsker at opnå retfærdighed, skal man være opmærksom på (1) fordeling af goder og (2) lighed for loven. Alexander fortsætter samtalen med at sige, at retfærdighed kan være et kommunikations- og organiseringsprincip, og som leder skal man følge et rimeligt kriterium, dels hvad angår (1) at hver enkelt får efter fortjeneste, og dels (2) at alle skal have lige chancer. Udfordringen er, som Aristoteles skriver, "Med hvilken ret og rimelighed opretholder vi som ledere og mennesker de samme chancer for alle og samtidig fordeler fortjenesterne forskelligt?" (Gørtz 2020: 101). Det kan jo i længden synes svært at være stillet lige og have lige mulighed for at opnå det samme, hvis fortjenesterne fordeles i forskelligt kvantum til forskellige mennesker.

Som leder har man fokus på at skabe en skole, der leverer gode resultater, men hvad det betyder, og hvordan man bedst opnår dette, er der mange meninger om. I min første tid som skoleleder var jeg fokuseret på at skabe det ledelsesrum, som var nødvendigt for at facilitere den udvikling, der skulle til. Jeg funderede over, hvorvidt jeg reelt havde den magt, som er nødvendig for at kunne styre skolen i den retning, jeg ønskede. Det flyttede lidt af fokus fra samarbejdets arena hen mod magtens arena. Jeg fandt dog ud af, at hvis jeg styrede for meget, lukkede jeg ned for medarbejdernes motivation og initiativ, hvorved medarbejdernes kompetencer ikke kom til udtryk, hvilket igen betød, at resultatet ikke blev optimalt. Hvis rammer og mål ikke er tydelige, vil medarbejderne på den anden side trække i hver sin retning. Samtidig er der forskel på medarbejdere og forskel på, hvordan de skal ledes for at præstere bedst. Så kunsten er at balancere mellem at give alle lige chancer for at vise, hvad de kan og vil og sikre, at der er en tydelig retning og ramme, som det foregår indenfor, så alle har samme mål for øje.

Alle medarbejdere har forskellige kvaliteter, som vi hver især kan byde ind med. For mig er opgaven at finde ud af, hvordan den enkelte underviser bedst vil kunne løfte opgaven i forhold til det fælles mål. Det skal ske på en måde, hvor medarbejderens personlighed og kvalifikationer kommer bedst i spil, og det skal ske inden for de rammer, der er givet. Samtidig skal det passe til præcis den pågældende elevgruppe.

Retfærdighed er i den forbindelse og i mit perspektiv, at alle føler sig anerkendt og værdsat for det, de yder og står for. Ligebehandling er altså i praksis en kompleks størrelse, og det er svært at sammenligne medarbejdere på andet end et overfladisk niveau. Anerkendelsen og værdsættelsen drøftes og praktiseres bl.a. på teammøder, hvor man forsøger at hjælpe hinanden og kvalificere den undervisning og læring, som foregår i klasserne. En udfordring i denne proces er, at vi ofte forestiller os, at andre tænker, ligesom vi selv gør. Det betyder også, at retfærdighed i praksis bliver relativiseret.

Forståelseskløften

Vi ved alle, hvad der menes, når vi taler om, at skolen skal levere resultater. Men hvis man spørger ti forskellige personer helt konkret, hvilke resultater skolen skal levere, vil vi ikke få to ens svar. Vi tror, at andre tænker, som vi selv gør, men det gør de ikke. De tænker ud fra deres egen erfaringsverden, som er anderledes end min. Ofte finder vi bare ikke ud af, at vi tror, vi taler om det samme, mens vi i virkeligheden har forskellige billeder i hovedet. Vi opdager det først, når det går galt i mødet med virkeligheden. ”Vi aftalte, at vi skulle... men nu gør du noget andet”. ”Nej det var da dette vi aftalte”. Vi mangler værktøjer til at komme et skridt dybere i samtalerne samt afdække, hvad det mere præcist er, vi taler om.

Ud over den ofte usynlige forståelseskluft, har vi også ind mellem en idé om, at vi godt ved, hvad vi skal, og hvordan vi skal kommunikere det. Når det så bliver sagt, og man selv hører, hvad man siger, opdager man, at der var en masse detaljer, man ikke havde overvejet. Det beskrives rigtig fint i dette citat: ”Det var ikke særlig klogt sagt, Plys” sagde Grislingen. Peter Plys svarer, ”Det var klogt, da det var inde i mit hoved, men så skete der noget på vejen ud.” Og ofte er det først, når vi går i detaljer og går i gang med det, vi aftalte, at vi opdager, at vi ikke havde tænkt det så godt igennem, som vi troede. Spørger man eksempelvis nogen, om de ved, hvordan en bil fungerer, finder de i hukommelsen billedet i grove træk med dæk, motor og gearkasse. Man husker også en del detaljer, så man tænker, at det hele er der og svarer, at det ved man godt. Først når man rent faktisk skal forklare teknikken, opdager man, at der er en masse vigtige detaljer, man ikke kender. Det samme opstår, når man skal undervise i noget nyt eller på en ny måde. Man har et billede af at have styr på det hele, men der mangler mange detaljer, som man ikke er bevidst om, og man bliver dermed udfordret, når man står i klassen og møder virkeligheden. I situationer, hvor vi møder noget uforudset, kan vi på stedet ændre planerne, så det beriger eller i det mindste ikke ødelægger, men vi oplever også ind imellem at komme til kort, når der er detaljer, vi ikke havde med i planerne.

Protreptiske samtaler kvalificerer kommunikationen

I det følgende vil jeg præsentere en vifte af forskellige pædagogiske udfordringer, hvor jeg som leder så og anvendte coaching og protreptikkens særlige måde at filosofere på som konstruktive bidrag til løsninger.

Protreptiske samtaler er gode til at mindske forståelseskløften. De kvalificerer kommunikationen og hjælper os med at sætte flere ord på det, vi taler om, for derigennem at få flere detaljer på plads og blive klogere på, hvad vi selv og andre mener. Gennem protreptiske samtaler fordyber vi os og kan hengive os til at blive både klogere på os selv og på hinanden. Alt for megen mødetid bruges i en travl hverdag til at træffe beslutninger ud fra den forhåndenværende viden og alt for lidt på at fordybe os og lytte til forskellige synspunkter uden bagtanker ud over det formål, at vi skal blive klogere på os selv og hinanden. Gennem protreptiske samtaler kan vi forholde os til indholdet af det, som vi taler om, og for en stund bilægge hierarkiske forviklinger, hvor nogle har mere ret end andre i kraft af muskler, talemåder eller en titel. I protreptiske samtaler eksternaliseres begrebet fra individet, hvilket for mig at se er en måde at tage medarbejdere alvorligt og reelt give mulighed for indflydelse.

Protreptikken kan være et frirum i en travl hverdag, hvor vi for en stund finder den fordybelse, der er så vigtig for at fremme en god udvikling på en skole. Ved ind imellem at stoppe op og bruge tid på det, der er vigtigt, kan vi skabe en passende forstyrrelse i vores tankerækker, den forstyrrelse der skal bidrage til at tale mere detaljeret om og udfordre vores syn på værdier og menneskesyn, hvilket er de pejlemærker, vi bruger, når vi beslutter, hvilken udvikling og retning, vi vil og ønsker.

Min erfaring er, at det er vigtigt at adskille drøftelserne, hvor man åbent diskuterer synspunkter, fra de fora hvor der træffes beslutninger om, hvad man skal gøre. Magten kan ikke bare sættes uden for døren, mens man drøfter et emne åbent og fordomsfrit, hvorefter den lukkes ind, når der skal træffes beslutninger. Men magt som styring kan måske. Kunsten er at bruge magten til at frisætte frem for til at begrænse, altså til at sætte rammer, men ikke at styre hen imod bestemte synspunkter. Når vi har fælles rammer og mål, kan man skabe et tillidsfuldt rum, hvor man kan udveksle tanker og ideer, og hvor man ikke er bange for at fejle, da fejl opfattes som noget vi lærer af, og ikke noget vi skal undgå. Det kræver i den grad, at man som leder ikke dømmer medarbejderne, da det vil nedbryde den tillid, som er altafgørende, og som har taget tid at opbygge.

Coaching og protreptik på skolen

Min vej til at inddrage protreptikken i min ledelsesmetode startede i det små og er langsomt blevet en vigtig del. På første og andet semester på min coachinguddannelse, og inden den protreptiske del af forløbet, øvede jeg mig i at inddrage nogle af de gode spørgsmål, som vi bruger i coaching, når jeg deltog i møder med forældre vedrørende børn. Jeg forberedte to-tre gode spørgsmål, som jeg ville afprøve i løbet af mødet for at se, hvordan det virkede. Jeg oplevede, at spørgsmålene åbnede samtalen mere og belyste nogle områder på en måde, jeg ellers sjældent lykkedes med. Det kunne være spørgsmål som "Hvad tror I, hun ville sige, hvis hun hørte det, I har fortalt nu?" eller til skilsmisseforældre som har svært ved at samarbejde: "Har I tænkt på, at en dag får jeres søn selv børn, og I skal samarbejde om at være bedsteforældre?" Det handler både om, at dem, der

besvarede spørgsmålene, fik vendt nogle problematikker på en anden måde, end vi sædvanligvis ville gøre, og om at lytte mere fordomsfrit til det, som blev svaret.

Jeg forsøgte også at coache en lærer i forbindelse med, at hun underviste en klasse, hvor flere elever havde forskellige udfordringer. Ved anden samtale begyndte læreren med at sige, at det var for underligt, at jeg skulle coache hende, da jeg som nærmeste leder jo var en del af det, vi talte om. Vi stoppede dermed coachingen og talte videre om udfordringerne i klassen. Langt hen ad vejen endte vi med at tale om de samme udfordringer, men alene det, at det hedder coaching, giver nogle mennesker indtryk af, at det er noget med at fortælle hemmeligheder, hvilket man ikke altid har lyst til over for sin leder.

Med protreptikken kan man yderligere eksternalisere det fænomen, man taler om, så man netop ikke føler, at man rammer og rammes personligt, hvis man er uenige eller relationen er assymmetrisk. Man kan værne om den andens private og personlige del. Jeg har haft samtaler med elever fra 5. klasse, som talte grimt til hinanden og ikke respekterede hinandens grænser. Jeg lavede en protreptisk samtale med disse elever om, hvad en god klassekammerat er. De bød godt ind med deres synspunkter og holdninger, og samtalen forløb planmæssigt. Jeg var dog efterfølgende i tvivl om, hvorvidt det havde rykket noget, da der jo ikke kommer noget synligt resultat ud af samtalen. Læreren sagde imidlertid, at de havde talt om det efterfølgende og henvist til vores samtale, så det må have sat tanker i gang, hvilket jo er formålet. Det er gode børn, som egentlig ikke ønsker at genere hinanden, men kommer til det, fordi de ikke gennemtænker de konsekvenser, deres ageren har fra lige så mange forskellige vinkler, som voksne gør. Kan man ved hjælp af protreptikken få dem til at se det fra den andens side, er man nået langt. En sideeffekt af denne indsats blev, at læreren blev inspireret af samtalen og tog en del af den åbne dialog til sig. Ikke som en protreptisk samtale, men som en invitation til at filosofere sammen med eleverne.

Protreptik i ledergruppen

I vores ledelse har vi travlt, og det vil vi gerne ændre. Derfor har vi indført en ledermødedag, hvor vi taler om, hvad det vigtigste er at gøre som leder, og hvordan vi prioriterer at få det gjort. Derved sætter vi ord på, hvad det er, vi ikke skal bruge så megen tid på. En af dagene begyndte vi med en 20 minutters protreptisk samtale om, hvad en god leder er. Det virkede som en god måde at spore samtalen ind på, hvad det handlede om, og i hvilken udstrækning vi tænker ens og forskelligt.

Samtalen udviklede sig fra, at vi talte om dyrenes verden, og at ledelse har noget med hierarki at gøre, til, at ledelse har noget at gøre med optimal udvikling og at sætte retning. God ledelse indeholder noget styring, filosofi, forventninger, management, rammer, overblik og udvikling. Endvidere spiller magt en rolle. Vi blev sporet ind på, at det, vi ønsker at skabe som ledere, er tydelighed, tryghed og indflydelse, men også at basere vores ledelsesstil på tillid og ansvar. Substansen i god ledelse endte for os med at handle om at sikre god dialog, proces og relation, men også resultater.

Det, vi her kalder substansen i god ledelse, kan altså, som det ovenfor er beskrevet, fremmes ved hjælp af såvel coaching som protreptik. I coaching tager man udgangspunkt i et specifikt personligt dilemma eller problem, hvor man i protreptikken eksternaliserer objektet fra personen.

Indgange til pædagogiske løsninger

I min praksis veksler jeg en del mellem henholdsvis coaching og protreptik. Vi har på min skole arbejdet meget med low arousal og i den forbindelse besluttet at tilslutte os det menneskesyn, der ligger i Ross Greens ord: ”Børn, der kan opføre sig ordentligt, gør det”. I den beslutning ligger, at vi jo ikke kan vide, om børn opfører sig ordentligt, hvis de kan, men det vælger vi at tro, da det betyder, at vi får handlemuligheder. Denne tankegang betyder, at hvis et barn ikke gør, som vi ønsker, er det fordi barnet ikke **kan**. Vi voksne kan dermed handle og finde ud af, hvad årsagen er til, at barnet ikke kan, og dermed ændre den pædagogiske tilgang ved at prøve på en anden måde og se, om barnet så kan.

Vi har selvfølgelig mange konflikter på skoler, og medarbejderne bruger tid og energi på konfliktløsning. Men det sker, at de rammer det, vi kalder ”metodeloftet”. Man synes, at man har prøvet alt, men alligevel er det ikke lykkedes at løse konflikten. Hvad gør man så? De fleste ryger over i ”det opdragende felt” og begynder at skælde ud eller straffe, vel vidende at stort set al videnskab viser, at det ikke virker særlig godt.

Hos os forsøger vi aktivt at blive i ”det pædagogiske felt”. Vi definerer i den forbindelse pædagogik som: ”Pædagogik handler om at få mennesker til at gøre noget, de ikke ville have gjort af sig selv – og de skal gøre det frivilligt.” Einstein sagde at ”hvis man har gjort noget 9 gange og forventer et andet resultat den 10. gang, er man ikke rigtig klog”. De voksne skal tage ansvar for at gøre noget andet, hvis de kan se, at det, de lige har gjort, ikke virker. Det er imidlertid ikke så let, og indimellem får man en opfattelse af, at eleverne ikke **vil** gøre, som man beder dem om. Man er overbevist om at de **kan**, for sådan ser det ud fra ens egen synsvinkel. Hvis vi tænker, at eleverne ikke **vil**, er det imidlertid eleverne, som skal gøre noget anderledes, hvilket sætter de voksne uden for indflydelse. Det kan godt være, at eleverne indimellem ikke **vil**. Det kan vi ikke vide, men vi har besluttet, at vi tror på, at hvis eleverne ikke gør, som vi forventer, er det fordi de ikke **kan**. Det betyder, at vi voksne får handlemuligheder. Med det udgangspunkt har jeg haft mange samtaler med lærere og pædagoger, som er kørt lidt fast i en konflikt og ikke kan se, hvad de kan gøre for at komme videre.

For alle mennesker er det vigtigt at føle autonomi, samhørighed, og at man er kompetent. I samtalerne med lærerne forsøger jeg at invitere til at filosofere lidt med udgangspunkt i, hvad det kan være af dette, som eleven har manglet i situationen for at kunne gøre, som læreren ønskede. Her kommer både coaching og protreptik til gavn. Indimellem har vi haft samtaler om, hvad ”ansvar” er, og hvilke former for ansvar der findes, og derefter talt om, hvilket ansvar vi taler om, når vi siger, at det er de voksne, der har det pædagogiske ansvar for elevernes adfærd. Det gør ikke den voksne ansvarlig for, at en elev har slået en anden elev. Ansvar er i denne forbindelse fremadrettet. Det er den voksnes ansvar at iværksætte pædagogiske tiltag, så det sandsynligvis ikke sker igen.

Jeg har haft megen gavn af både coaching og protreptik i samtaler med lærere som er kørt fast i en konfliktløsningssituation. For nogle medarbejdere er low arousal – det at holde nervesystemet tilpas roligt - imidlertid en stor hurdle. De kan ikke få sig selv til at tro, at alle børn og unge altid opfører sig ordentligt, hvis de kan, så her har jeg vekslet meget mellem at stå i positionen, hvor jeg siger, at det **skal** være deres udgangspunkt (fake it till you make it) og at

forsøge at hjælpe dem med at opbygge kompetencer til at være i den tankegang. Dette er en vanskelig konflikt. Det er svært at skulle handle og reflektere samtidigt eller med andre ord: at være i både produktionens og i refleksionens domæne. Man kan ikke sige, at en lærer skal bruge en bestemt tilgang, samtidig med at man vil have en åben ”magtfri” dialog om, hvordan de kan gøre det. Det første hører til i produktionens domæne, mens det sidste foregår i refleksionens domæne. Jeg har gjort mig umage med at adskille de to domæner, vel vidende at det ofte er vanskeligt. Sikker er det imidlertid, at det ikke fungerer, når man blander dem sammen. Jeg har med udgangspunkt i produktionens domæne understreget, at vi på skolen bruger low arousal. Derefter har jeg inviteret medarbejderne over i refleksionens domæne og talt om, hvordan vi så kan gøre det med mulighed for også at tale om, hvor vanskeligt det er, og hvilke benspænd man møder. Disse samtaler kan foregå på strukturerede møder, men meget ofte har de også foregået på uformelle møder i situationer, hvor medarbejderne er løbet ind i udfordringer og har svært ved at komme videre. Det skal selvfølgelig være efter, at adrenalinen har forladt kroppen, så man tænker klart, og ikke mens man er vred eller frustreret over en konflikt.

Jeg har haft mange af disse uformelle møder, hvor medarbejdere er kommet til mig, fordi de har ramt ”metodeloftet”. Jeg har inviteret medarbejdere til at filosofere lidt over situationen, og her har jeg brugt coachende og protreptiske spørgsmål til at åbne for at se situationen fra flere synspunkter. Jeg har i hovedet en skabelon, hvor jeg starter med at spørge konkret til situationen og fortsætter som i coaching. På et tidspunkt bruger jeg gamemaster metoden og løfter samtalen til meta, hvor vi filosoferer over en central del af samtalen og eventuelt genbesøger teorien, som ind i mellem åbner for nye muligheder, der kan afprøves i praksis. Hele tiden med den protreptiske systematik i baghovedet for efterfølgende at fortsætte på konkret niveau med coachende spørgsmål. Denne fremgangsmåde har været med til at kvalificere medarbejderens videre arbejde. Det fungerer godt at træde lidt tilbage og løfte sig fra situationen og forholde teori til praksis og derved få flere redskaber til at komme videre.

Protreptikken på teammøder om trivselsproblemer

I praksis bruger jeg protreptik eller dele af protreptikken både ved formelle møder og uformelle møder. Jeg deltager i mange teammøder. Jeg har god erfaring med at lave protreptiske samtaler på ca. 10 minutter i forbindelse med, at vi taler om udfordringer i teamet eller blandt eleverne.

Et eksempel er et møde, hvor vi talte om en elev med angst. Pigen er vellidt af både klassekammerater og undervisere, og hun er fagligt over middel. I de sidste måneder har hun imidlertid haft stigende fravær, og pigens mor har skrevet til teamet, at hun er bekymret for sin datter, og at datteren har angst, hvilket er årsagen til det stigende fravær. En af underviserne sagde, at hun så en glad pige i skolen, som både er dygtig og populær blandt klassekammeraterne. Hun havde vanskeligt ved at se, at pigens mor har angst. Til gengæld var pigens mor meget overbeskyttende, og underviseren overvejede, om det på den måde kunne være moderen, som lagde en problematik på sin datter. En anden kunne godt se, at moderen var meget styrende over for sin datter, men pigens mor er meget sensitiv og perfektionistisk, hvilket let kan munde ud i, at hun får angst. Vi fik ved den lejlighed en samtale om, hvad angst er, og hvilke erfaringer teammedlemmerne hver især havde med angst generelt.

Pointerne fra samtalen blev, at angst altid har eksisteret, og at den hænger sammen med frygt for ikke at leve op til egne eller andres forventninger, samt at være bange og usikker. Men den hænger også sammen med uforudsigelighed. Angst er en personlig, irrationel følelse, som man må tage alvorligt uanset, om man forstår, at en person har den følelse eller ej.

Jeg fornemmede, at teamet efter samtalen stadig havde holdninger til, hvad årsagen til pigens mistrivsel var. De havde imidlertid fået hjælp til at adskille selve angsten fra årsagen til angsten, hvorved de bedre kunne hjælpe pigen og forældrene med at håndtere angsten, da de bedre accepterede den som en udfordring for pigen, uanset hvordan den var opstået.

I en af vores klasser har flere elever forskellige udfordringer. Lærerne kæmper en brav kamp for at skabe et godt læringsmiljø, hvor de har mulighed for at gennemføre undervisningen som forventet. Der er elever, som har meget vanskeligt ved at koncentrere sig om undervisningen og dermed skaber uro i klassen. Der er også elever, som slet ikke kan være i klassen og derfor går ud midt i timen. Man kan opleve en elev, som burde sidde og lave noget fagligt i klassen, stå og snakke på toilettet eller udenfor. Det virker provokerende på klassens lærere, som stærkt mistænker eleverne for at tage snus eller ryge. De ved imidlertid ikke, hvad de skal gøre ved det. Tidligere prøvede de at sætte hårdt mod hårdt og sende eleverne hjem, hvis de røg i skolen. Tanken var, at vi i samarbejde med forældrene skulle sende et signal til eleverne om, at deres opførsel var helt uacceptabel. Det har imidlertid ikke afhjulpet problemet, og vi kan ikke blive ved at sende elever hjem. Så da skolen begyndte på low arousal, skiftede vi strategi i forhold til de elever, der af en eller anden årsag ikke kunne være i klassen.

I den forbindelse har jeg haft rigtig mange uformelle samtaler med klassens lærere enkeltvis og i mindre grupper. Jeg er ikke med til deres teammøder, hvor de også taler om disse udfordringer, men ved siden af teammøderne, kommer lærerne ofte til mig for at tale om, hvad de kan gøre, når de rammer "metodeloftet". Jeg forsøger her at coache dem til at finde mulige løsninger ved at spørge ind til situationen, og hvad low arousal teorien foreskriver, samt hvordan man ville kunne arbejde i situationen med low arousal. Jeg bruger en skabelon med udgangspunkt i en coachende samtale, hvor vi på vejen stopper op i det konkrete og ved hjælp af gamemaster tilgangen løfter os til meta og med protreptisk systematik filosoferer over et centralt område, som for eksempel faglige deltagelesmuligheder. Derpå bruger vi det, vi fik ud af det protreptiske input i den videre coachende samtale. På den vis er coaching og protreptik fantastiske til at kvalificere arbejdet med low arousal.

Et konkret eksempel er en situation, hvor nogle elever gik på toilettet i timen, og blev derude meget længe sammen med nogle andre elever, som også var på toilettet. Lærerne frygtede, at der var tale om salg af snus og cigaretter på toilettet, men det var svært at tage nogen på fersk gerning. Samtidig forstyrrede det undervisningen, at eleverne var væk. Vi talte derfor om situationen, lærernes følelser, hvad de øvrige elever mon tænkte og om årsagen til, at nogle gik på toilettet. Low arousal teorien påpeger, at man har behov for at føle autonomi, samhørighed, og at man er kompetent, hvis man skal føle sig tilpas i et fællesskab. Hvad kunne det være, at eleverne manglede, siden de gik fra timen? Lærerne syntes, at de havde sænket det faglige niveau enormt meget, så eleverne måtte føle sig kompetente, men efter den protreptiske del af samtalen kom det frem, at nogle af eleverne havde store faglige huller, så måske de alligevel følte, at det faglige niveau var for højt.

På toilettet følte eleverne måske autonomi og samhørighed. På toilettet vælger eleverne nemlig selv, hvem de taler med, og hvad de taler om. Det, der tales om, er de derved kompetente til, og de føler samhørighed med de andre elever, som har forladt timen. Lærerne er ikke sikre på, at eleverne føler, at de hører til i klassen. Der har været mange konflikter, som alle slider på relationen mellem lærere og elever, hvilket kan gøre, at eleverne ikke føler, at de hører til fællesskabet i klassen med læreren. Så noget af det, der kom ud af samtalen var, at lærerne ville arbejde på at genopbygge relationen til eleverne ved at hilse på dem og småsnakke, når de mødtes. Samtidig ville de fokusere på at undgå konflikter, så der ikke var så mange konflikter til at slide på relationen. De aftalte at lade nogle lærere, som havde en god relation, tage sig af konflikterne, så de, der ikke havde relationen på plads, kunne bruge energi på at opbygge relationen til disse elever. Et par lærere i denne klasse manglede en god relation til en del af eleverne. De havde vanskeligt ved at sænke de faglige krav, da der jo er en del faglige mål, og det bliver vanskeligt, hvis man sænker niveauet for meget.

Igennem flere samtaler kunne jeg mærke, at lærerne langsomt begyndte at opleve, at det hjalp at bruge energi på at opbygge en god relation. At den relation, der langsomt blev etableret, hjalp, så flere elevers deltagerforudsætninger blev fremmet i den faglige del af undervisningen. Lærerne blev ved hjælp af de coachende og protreptiske samtaler langsomt mere åbne overfor, at low arousal kunne hjælpe dem, hvilket de fra starten havde vanskeligt ved at se. Denne udvikling kom langsomt til syne i disse mange uformelle samtaler og viste, at invitationen til at filosofere kombineret med coachende spørgsmål er en god måde at fremme lærernes læring.

Protreptikken i fællesskabets og retfærdighedens tjeneste

I skolen skal eleverne ifølge formålsparagraffen blive fortrolige med dansk kultur og historie, have forståelse for andre lande og kulturer, kende til menneskets samspil med naturen. Skolen skal fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. Det går fint i tråd med, at N. F. S. Grundtvig mente, at alle har ret til at blive en del af fællesskabet, at få en uddannelse og at danne sig.

Dannelsesperspektivet er en vigtig del af skolens kerneopgave og en meget vigtig del af opbyggelsen af gode fællesskaber. At tale om værdierne i fællesskaberne er dog ikke altid lige let. Men på dette punkt mener jeg, at protreptikken har sin store force, idet den er velegnet til at afdække, lade os mærke og genbesøge, hvad vi mener, og hvilke værdier vi grundlæggende bekender os til. Protreptikken siger at den, hvis det handler om noget vigtigt for mig, vil få mig til at agere anderledes. Den vil ændre min gøre.

Der kan være god grund til at bruge protreptikken som en slags neutral og åbnende metode til at give værdier liv og møde hinanden i folkeskolens fællesskab. Skolen og fagene bliver mere og mere specialiserede. Det betyder, at man ikke som lærer kan løfte opgaven alene. Ingen kan både være faglig ekspert i de fag, man underviser i og samtidig have viden og færdigheder til at tilgodese de udfordringer og behov, som alle eleverne har, for ikke at tale om krav og forventninger fra politikere og samfund. Samarbejde bliver derfor vigtigere og vigtigere i skolen. Det stiller store krav til kommunikation og at balancere retfærdigt, så alle kan se meningen med det, der besluttes, og føle sig anerkendt og taget alvorligt. Protreptikkens force er, at den kan eksternalisere begreber, vi taler om, og samle den viden der findes i teamet, så alle deltagere udvikler sig. Derved dannes og uddannes vi til kompetent og i fællesskab at løse skolens kerneopgave.

Som en måde at samles i samtalen på er det ydermere min erfaring, at protreptikken kan yde et bidrag til et mere balanceret og vitaliseret fællesskab. Platon skriver i ”Staten” om, at retfærdighed opnås, når der er et harmonisk forhold mellem tre vigtige aspekter i et samfund svarende til de samme tre vigtige komponenter i et menneske:

- 1) fornuft og indsigt/visdom (logos)
- 2) begær (patos – med mådehold og beherskelse)
- 3) mod og tapperhed (etos)

(Gørtz 2020: 99)

I protreptiske samtaler kommer vi normalt igennem disse tre komponenter ved, at vi både kommer omkring et filosofisk udvidet kognitivt, psykodynamisk og systemisk perspektiv, som netop afspejler logos, patos og etos. Protreptikken som praksis og en grundlæggende indstilling i verden kan derfor bidrage til balance og dermed danne grundlag for retfærdighed, sådan som Platon har beskrevet det.

Didaktiske prioriteringer er naturligvis kontekstafhængige. Så ud over de protreptiske samtaler, er det min erfaring, at man skal tilpasse indsatserne til den enkelte klasse, lærer og elev. Når man i den protreptiske samtale får åbnet begreberne og talt om, hvad de indeholder, har man imidlertid et kvalificeret udgangspunkt for at tilpasse indsatserne til den enkelte situation. Herved kommer vi nærmere det, at alle kan opleve, at undervisningens organisering og tilrettelæggelse bygger på retfærdighed og livsvisdom.

Litteratur

Gørtz. (2020). *Protreptik for viderekomne. Invitationer til at filosofere*. Books on Demand.

Ralf Pultz: Protreptik som dannelsesform og ledelsesdisciplin

2023 – E-pub ahead of print

Forfatter: Ralf Pultz

Ousia Forlag, København.

Redaktion: Camilla Dindler