

# **Erfaringer fra Skarpnäcks Friskole**

Sura Hart og Marianne Göthlin

Ikkevoldelig kommunikation i klasseværelset begynder når vi lever det, ikke når vi underviser i det.

Selvom det ikke er let at skabe nytænkning på uddannelsesområdet, anser jeg det for at være en effektiv metode til at bane vej for fred her på jorden. Hvis fremtidens generationer kunne blive undervist i skoler der var struktureret sådan, at alles behov bliver tilgodeset, tror jeg de ville blive bedre i stand til at skabe livsberigende familier, arbejdspladser og regeringer.

(Marshall Rosenberg, *Life-Enriching Education*)

## **Indledning**

Jeg mødte Marianne Göthlin første gang i december 1999, på en konference for mennesker, som interesserer sig for undervisning og beskæftiger sig med Ikkevoldelig Kommunikation (IVK). Marianne havde i Stockholm grundlagt en skole baseret på IVK som på det tidspunkt var i gang med sit andet skoleår. Som lærer på tyvende år og underviser i IVK på tiende år, var jeg meget interesseret i at høre hvordan hendes skole var bygget op og hvordan lærerne videregav IVK til eleverne. Mariannes første sætning til forsamlingen fik mig til at rykke helt frem i stolen af både overraskelse og spænding. ”Vi underviser ikke eleverne i Ikkevoldelig Kommunikation; vi prøver at leve det i vores forhold til dem.”

Jeg var overrasket fordi jeg havde oplevet hvor hurtigt unge mennesker lærer IVK i forhold til voksne - efter min mening fordi unge mennesker overordnet set har meget mindre at ”aflære.” Jeg havde taget for givet, at i skoler baseret på principperne i IVK, ville læreren selvfølgelig undervise eleverne i processen. Mariannes udtalelse gav genlyd, da den gjorde mig bevidst om denne formodning og bekræftede mig i min dybe overbevisning om hvordan mennesker lærer – indefra og ud og gennem livsberigende relationer.

Siden jeg fik mit første barn har jeg været fascineret af hvordan mennesker lærer. Jeg lærte, først gennem mine egne børn og siden gennem børn jeg underviste, at indlæring blomstrer der hvor der ikke findes frygt eller trusler om straf eller belønning (*Kohn 1999*). Det meste læring finder sted når eleven er fri til at udtrykke sig, forklare, eksperimentere, tage fejl og til at følge sine egne interesser – bevæge sig indefra og ud. Lærere, som bakker op om indlæring indefra og ud, skaber en relation til eleverne som Riane Eisler refererer til som et partnerskab (*Eisler 1987*). I et forhold baseret på partnerskab viser læreren eleverne, ”at deres stemmer vil blive hørt, deres idéer respekteret og at deres følelsesmæssige behov vil blive forstået” (*Eisler 2000, 14*). ”Empati, omsorg og ligeværdighed” er hjørnesten i partnerskabsforholdet og i det Eisler kalder Partnerskabsuddannelse. Disse kvaliteter er ligeledes essentielle for det som Marshall Rosenberg kalder ”livsberigende uddannelse” (*Rosenberg, 2003*).

Livsberigende uddannelse giver unge mennesker den bevidsthed og de færdigheder der er nødvendige for at skabe livsberigende forhold i nære relationer, i samfundslivet og på regeringsplan sådan at alle menneskers behov kan blive opfyldt på fredelig vis. Denne form for uddannelse forudsætter, at vi har en bevidsthed om vores gensidige forbundethed samt et sprog der udtrykker denne fælles bevidsthed og det liv der er levende her og nu i hver af os. Dr. Rosenbergs ikkevoldelige kommunikationsproces tilbyder begge dele ved at fastholde opmærksomheden på vores fælles menneskelige behov. Processen viser hvordan man opnår en kontaktskabende kommunikation, som får forhold mellem mennesker til at blomstre. Det er et naturligt sprog, som skaber relationer baseret på partnerskab og grundlaget for livsberigende uddannelse, hvor tillid, gensidig respekt, forståelse og læring kan udfolde sig.

Lærerne på Skarpnäcks Friskole var oprindeligt inspireret af et ønske om at anvende Ikkevoldelig Kommunikation til at få kontakt og drage omsorg for alles behov på deres skole. De troede på, at de gennem deres indbyrdes forhold ville lægge frøet til en kultur af tillid, gensidig respekt og empati. Historien om Skarpnäcks Friskole er en historie fuld af visioner, engagement og tålmodighed og bygger på lærernes villighed til at lære nye færdigheder og til at aflære gamle måder at tænke og handle på.

Den følgende beretning blev til i forbindelse med samtaler mellem Marianne og jeg over flere måneder. Jeg har skrevet denne beretning om Skarpnäcks Friskole til alle de lærere som har spurgt hvordan skoler baseret på IVK virker og hvor lang tid det tager at skabe en empatisk skolekultur. Jeg har så vidt muligt skrevet denne historie med Marianne som fortæller, i håb om at give læseren mere direkte adgang til de erfaringer, hun så generøst har delt med mig.

## Mariannes historie

Skarpnäcks Friskole tog afsæt i en samtale mellem nogle forældre, der var utilfredse med den autoritære skolestruktur, der var på de skoler deres børn gik på. Det blev forventet, at deres syv-årige børn skulle sidde stille ved deres borde det meste af dagen imens de lyttede til lærerens foredrag og fik anvist opgaver. Lærere i Sverige bliver ofte bedømt på hvor roligt der er i deres klasseværelser og på hvor gode de er til at holde eleverne beskæftiget ved deres borde. Dette tilskynder lærerne til at fokusere på remser, udenadslære og enkeltvise øvelser ved bordene.

Disse forældre ønskede en anden slags skole for deres børn - en skole baseret på demokratiske principper og respektfuldt, indfølelse samspil. Et sted hvor deres børn kunne være mere aktivt lærende og frie til at udtrykke sig selv. Jeg havde undervist nogle af disse forældre i Ikkevoldelig Kommunikation og jeg arbejdede som lærer i grundskolen da de spurgte mig om jeg ville hjælpe dem med at starte en skole, der skulle hvile på principperne bag IVK. Fra det øjeblik jeg sagde ”ja” indtil i dag, har jeg været fascineret og opløftet af vores rejse.

Skarpnäcks startede i efteråret 1998 med 24 børn i alderen 6-9 og fire lærere. Fire år efter var vi 63 elever i alderen 6-13 og ni lærere. Vi var vokset, ikke kun i størrelse, men især i indlevelse, respekt og tillid.

Vi startede ikke med direkte at undervise børnene i IVK. Vi lagde heller ikke ud med at lære børnene empati, for hvordan gør man det? Vi lærere var enige om, at det vigtige var at udleve bevidstheden bag IVK: At lytte til børnene og drage lige stor omsorg for børnenes og de voksnes

behov på skolen - at fokusere på at imødekomme behov og skabe et skolemiljø hvor vi alle giver og modtager på måder vi nyder.

Lærerne på vores skole tror på, at denne måde at være sammen på, at give og modtage, er naturlig for mennesker. Marshall Rosenberg omtaler ofte IVK som vores naturlige sprog og citerer Gandhi: ”Forveksl ikke det naturlige med det sædvanlige.” Det er ofte sådan, at børn hjemme og i skolen gennem deres opvækst, får af vide hvad de skal gøre af voksne og forventes at adlyde. Vi vidste, at det ville tage tid for børnene at tro på, at vi ønskede at være sammen med dem på en anden måde. Vi ønskede at sikre os, at dette klima af tillid var etableret på vores skole, at vi udlevede bevidstheden bag IVK, før vi begyndte at undervise i trinene og teknikken.

Fra den første dag gjorde vi lærere vores bedste for at være forbilleder i IVK når vi var sammen med børnene. Det var meget vigtigt for os at lytte opmærksomt til hinanden og at anmode om noget i stedet for at kræve. Vi foretrak aktiv læring og valgte at være ude i naturen og i samfundet meget af tiden. Vi havde mange fornøjelige projekter at tilbyde børnene, men vi ønskede ikke at kommandere eller tvinge dem til noget som helst. Vi ønskede kun, at de gjorde det de ville og betragtede som livsberigende. Det fortalte vi dem fra starten og forventede, at de ville sætte pris på vore anmodninger. Vi blev overrasket over hvor mange forskellige reaktioner vi fik og hvor meget øvelse det gav os, især det første år.

Dette første år fandt vi lærere ud af, at børnene havde tre typer reaktioner på vores anmodninger, fordelt på tre nogenlunde lige store grupper. Den første gruppe på omkring otte elever var primært de yngste og opdraget hjemmefra af forældre, der deler vores værdier om ligeværdighed og respekt. Det var de elever som tilsyneladende havde det bedst med at træffe valg. De var de mest samarbejdsvillige og kreative elever det første år. I denne gruppe var der også et par lidt ældre elever, der værdsatte vore anmodninger og omsorgen for deres behov, til forskel fra den måde det havde været i deres tidligere skoler, hvor lærere fortalte dem hvad de skulle gøre.

En anden gruppe af elever udtrykte mere forvirring i deres reaktion på vore anmodninger. Vi kunne se dem rynke brynene, når vi spurgte om de var ”villige” til at udføre en bestemt aktivitet i stedet for bare at sige at de ”skulle” gøre det. For eksempel gav vi dem aldrig lektier for, men nogen gange tilbød vi det som en valgmulighed. De elever, der plejede at have lektier for, sagde til os: ”Sig, at jeg skal lave lektier”. Vi lærere var ikke glade for at gøre dette og vi ville gerne forklare dem hvorfor: Vi ønskede så inderligt, at de skulle lære at træffe deres egne valg med hensyn til hvad de gerne ville lære og hvordan de ville lære det. For os var det vigtigere, at eleverne lærte at tage beslutninger, der kunne berige deres liv, end at de lærte bestemte fakta og begreber. Vi havde også tillid til, at det ikke var et spørgsmål om enten – eller. Tværtimod er vi overbeviste om, at jo flere valgmuligheder de har, jo mere vil de lære.

Det var den tredje gruppe af elever det første år, der var den største udfordring for os lærere. Når vi bad disse elever om noget spurgte de: ”Skal jeg?” Det var deres svar på de fleste af vore anmodninger, uanset om vi bad dem om at løse matematikopgave eller at gå udenfor og lege. Vi blev først meget forbavsede over denne reaktion. Hver gang vi hørte den eller lignende udtalelser forklarede vi, at vi ikke ville have dem til at gøre noget som helst de ikke kunne gøre frivilligt. Vi lyttede også med indføling til deres frygt for, at hvis de sagde ”nej”, så ville vi tvinge dem. Eftersom voksne havde behandlet dem sådan før i tiden, forstod vi hvor lidt de stolede på os. Spørgsmålet ”skal jeg?” opfattede vi som deres måde at teste os på og det fortalte os, at vi måtte gøre os fortjent til deres tillid og at det ville tage tid. Selv med denne forståelse var vi ofte meget

frustrerede og til tider modløse når de måned efter måned fortsatte med at teste os på denne måde. Vi undrede os over hvad der skulle til før de virkelig kunne stole på vore intentioner.

Deres spørgen og vores forvirring fortsatte gennem hele første år og vi nærmede os starten på det andet skoleår med ængstelse og et stort håb om, at de nu ville være i stand til at stole på os. Vi opdagede snart, at noget i dem var forandret, men vi blev endnu en gang overraskede. Hver eneste gang vi fremsatte en anmodning til eleverne, svarede denne gruppe med ”nej” eller ”det vil jeg ikke” eller ”du kan ikke tvinge”. Det virkede som om deres spørgen nu var vendt til en stærk modstand. Men hvorfor? Vi undrede os over hvad vi havde gjort der fik dem til at udvise så stærk en modstand. Det virkede som om de i stedet for at stole mere på os var begyndt at stole endnu mindre på os.

Vi gjorde vores bedste for at høre behovene bag ved deres ”nej” og mens vi gjorde det begyndte vi at høre deres modstand som et led i en udvikling og et stort skridt fremad i deres aflæringsproces. Året inden havde de ikke været bevidste om deres egen mulighed for indflydelse. De udspurgte os fordi de ønskede at vide, om vi i virkeligheden ville have dem til at gøre noget helt bestemt, på samme måde som lærere førhen. Dette år testede de deres egne muligheder for indflydelse såvel som vores hensigt ved at sige ”Nej, det får du mig ikke til”. Vi lærere begyndte at fejre, at de var blevet bevidste om deres egen magt. De afprøvede deres mulighed for selv at vælge og ønskede at se om de ville blive respekteret for det. Vi vidste, at kun hvis de var frie til at sige ”nej” kunne de oprigtigt sige ”ja”.

Selv med denne forståelse var det ikke altid nemt at respektere deres ”nej” og lytte til hvad de ønskede. På vores skole foregår megen læring ude i naturen og i samfundet. Når vi forberedte os på at tage en gruppe på 22 elever med ud i skoven og to elever sagde, at de ikke ville, hvad skulle jeg så gøre? Dette skete ofte for mig og jeg prøvede for det meste at lytte og være indfølelse overfor deres behov for at træffe deres egne valg i livet. Jeg delte også mine egne følelser og behov med dem: ”Jeg føler mig splittet når jeg hører dig sige, at du ønsker at blive på skolen og ikke vil i skoven med os andre. Jeg ønsker, at du skal gøre hvad der er mest vidunderligt for dig og jeg ønsker virkelig, at vi kunne være sammen alle sammen. Jeg ønsker også snart at komme af sted til skoven med resten af børnene. Jeg kan ikke efterlade Jer alene og jeg er ikke sikker på hvad jeg kan gøre for at imødekomme alles behov. Har I en idé til hvad der kunne fungere?”. Denne grad af dialog var somme tider nok til at eleverne besluttede sig for at gå med, fordi de indså, at de derved kunne bidrage til at gøre skoledagen mere behagelig for alle.

Hvis en elev stadig ikke var villig til at gå med, prøvede jeg at finde en anden gruppe han kunne blive hos på skolen. Til tider, hvis han virkelig ikke ønskede at gå med, prøvede jeg at få fat på forældrene for at de kunne hente ham. Hvis jeg ikke kunne finde nogen anden udvej sagde jeg, ”Jeg er meget ked af, at jeg ikke fandt en måde at møde dit behov for at træffe dine egne valg lige nu og samtidig møde mit eget behov for at være sammen med alle børn i denne udendørs aktivitet. Jeg insisterer nu på, at du tager med os”. Jeg husker kun få gange sidste år, hvor vi var nødt til at flytte et barn fysisk imod dets egen vilje. Det blev ikke gjort for at straffe, men fordi vi ikke kunne finde nogen anden måde at beskytte børnene i vores varetægt.

De IVK-dialoger vi har med vore elever er ikke nemme at beskrive. De har en særlig karakter, men følger alligevel ikke en enkel formular og garanterer ikke lette løsninger. Det er somme tider svært at se hvor de starter og hvor de slutter. Men vores villighed til at være i disse dialoger vokser sig stærkere når vi igen og igen kan glæde os over resultaterne af denne proces. Når som helst vi holder dialogen i gang og er i kontakt med både vore og elevernes behov, i stedet for at falde tilbage til den

gamle måde at udøve magt over dem, kan vi næsten ikke undgå at finde en måde at imødekomme begges behov.

Vores øgede motivation var os til stor gavn, da denne gruppe af elever brugte et helt år mere på at afprøve vores beslutning om kun at fremsætte anmodninger og opnå tillid til at, vi ville lytte efter ”ja’et” bag deres ”nej”. For os lærere var dette en fantastisk mulighed for at få en masse øvelse i at leve op til vore egne værdier. Resultatet er, at ved afslutningen af det tredje år var vores skole et samfund fuld af gensidig tillid. Vi forstår nu, at tillid ikke er noget man får én gang og for altid, men noget der som kræver vedvarende pleje og opmærksomhed.

For eksempel så vi i slutningen af tredje år, at dette mønster for aflæring blev gentaget i vores klasse af seksårige. På kun et år gik hele klassen fra at spørge ”SKAL jeg gøre det” over ”nej” og til i slutningen af året at besvare lærerens anmodning uden frygt og med tillid til at, vi tog hensyn til deres behov. Dette har vist sig at være et forudsigeligt mønster når vaner skal aflæres i forhold hvor ordrer har været det mest almindelige og hvor eleverne i stedet skal lære at høre de oprigtige bevæggrunde bag vore anmodninger.

## Udfordringer og erfaringer

Ti nye elever og to nye lærere vil slutte sig til os i skoleåret 2002-2003. I takt med at vores skole vokser, bliver det en udfordring at bevare kernen i vores filosofi. De forældre, der var med til at starte Skarpnäcks, var lidenskabeligt engageret i IVK og visionen om en livsberigende skole. Siden da har flere familier sluttet sig til os fordi de hører hvordan børn blomstrer på vores skole. Det betyder, at mange familier ikke ved særlig meget om IVK og vores pædagogiske filosofi. Hvert år tilbyder vi IVK-træning til forældre og i det kommende år vil vi tilbyde det i løbet af hele året, i håb om at alle får mulighed for at deltage. Det er meget vigtigt for os, eftersom forældrene, som de fleste forældre, lever et travlt og ofte stresset liv og eftersom ikke så mange som vi kunne ønske bærer og støtter skolens vision. Det er meget vigtigt for lærerne at kunne fastholde visionen, finde flere måder at dele den på og at bevare en god kontakt til skolens familier.

Vores største udfordring er den tid det tager at lære nye måder at undervise og lære på, samt den tid det tager at nære forholdet mellem os. Ligesom vi ønsker at få mere kontakt til forældrene ønsker vi også at få mere tid til at mødes som lærere omkring vores filosofi og personlige udfordringer i at slippe gamle måder at undervise på. Vi ønsker at finde flere måder at støtte hinanden på. Og vi ønsker også at involvere eleverne mere og mere i skolens drift. Hvordan gør vi det og hvor vil det føre os hen? Det kan jeg ikke sige med sikkerhed, men jeg er håbeful og oplivet af det vi har lært og opnået indtil nu.

Vi er ved at ”aflære” os at være autoriteten i klasseværelset. Dette er meget vanskeligere end vi havde forestillet os det ville være. For virkelig at være ligeværdige medspillere i samværet med eleverne, må vores stemme kun være én blandt mange og ikke den vigtigste. Vi er ved at lære at finde vores plads i klasseværelset ved ikke at presse vore synspunkter ned over eleverne. Vi er ved at lære at bruge mere tid på at lytte og mindre tid på at tale.

Fordi vores vision er så stor og fordi forandringer tager tid, finder vi det *meget vigtigt at fejre vore små succeser med hinanden*. Det gør vi nu jævnligt på personalemøder. Vi fejrer også med børnene. Og når er til konferencer med lærere fra andre skoler, bliver vi mindet om hvad det er vi har her og fejrer den bevidsthed, når vi kommer hjem.

*De af os, som fortsætter her som lærere, har lært at være tålmodige. Når man fra tid til anden har set hvordan denne tålmodighed betaler sig, vokser vores tillid til IVK-processen. To af de fire oprindelige lærere rejste efter det andet år. Begge havde personlige grunde, men en fælles grund var, at de ikke så tingene udvikle sig så hurtigt som de ønskede. Når vi nu skulle ansætte nye lærere var vi opmærksomme på deres engagement i vores vision, deres lyst til at praktisere IVK, deres villighed til at være tålmodige i processen og deres evne til at nyde kreativt kaos.*

## Frugten af vores arbejde

Det har krævet en stærk tro, store anstrengelser, tålmodighed og en del tid at lægge fundamentet for vores skole, og her fire år efter fejrer vi, at vi lever på en stadig mere livsberigende måde med hinanden. Følgende observationer bekræfter dette:

- De fleste af eleverne ankommer tidligt og bliver til sent og udtrykker deres glæde ved at være i skole; de leger nemt med børn i alle aldersgrupper, drenge og piger imellem.
- Antallet af konflikter mellem eleverne er faldet drastisk siden vi startede og lærerne bruger nu meget lidt tid på at beskæftige sig med konflikter. De fleste konflikter der opstår klares af børnene. Jeg tror, at det skyldes den tillid og sikkerhed vi føler overfor hinanden og den måde lærerne har været forbilleder for eleverne, når vi bruger IVK i forbindelse med konfliktløsning.
- Eleverne har i stigende grad tillid til, at de kan sige fra overfor hinanden og at de vil blive hørt på en måde alle kan nyde og som fører til en løsning som tilfredsstillende begge parter.
- Vi oplever sjældent modstand fra børnene fordi de ved, at vi vil lytte til deres ”nej” og gerne vil høre deres behov. De stoler nu på, at vi ikke vil anvende magt overfor dem og derved få dem til at gøre ting. Dette har ikke altid været tilfældet.
- En ny standardiseret test for de 9- og 11-årige i læsning, matematik og engelsk viser, at alle vore elevers præstationer ligger på eller over hvad man kan forvente sig på deres alderstrin. Dette er ikke nogen overraskelse for lærerne, men en stor lettelse for de forældre, der har spekuleret på om deres børn kunne tilegne sig viden, samtidig med at de havde det så sjovt.
- Eleverne har for nylig bedt om at lære IVK og vi lærere er nu glade for at lære dem det, i den tro at de ikke vil lære det som en skabelon eller teknik men som en dybt livsberigende proces, der vil berige vores fællesskab yderligere.

At dyrke og skabe en livsberigende skole er hårdt arbejde, men det er også meget berigende. Når jeg ser på hvad der er blomstret frem af vore vedholdende intentioner om at imødekomme behov, de frø af tillid, vi så omhyggeligt har plejet, og fra alt det vi sammen lærer hen ad vejen, er jeg fuld af glæde over at så mange af mine behov og drømme er blevet opfyldt: Behovet for at beskytte børns levende sind og elskende hjerter, for et omsorgsfuldt fællesskab, for gensidig læring og for at kunne håbe på, at vi kan skabe en empatisk og fredelig verden.

Oversat fra magasinet ”ENCOUNTER” efteråret 2002

## Referencer

- Eiser, Riane.1987. *The chalice and the blade: Our history, our future*. San Francisco: Harper and Row.
- Eisler, Riane.2000. *Tomorrow's children: A blueprint for partnership education in the 21'st century*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kohn, Alfie. 1999. *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, Marshall B. 2000. *Nonviolent communication: A language of compassion*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.
- Rosenberg, Marshall B. 2003. *Life-Enriching education*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.