

JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL

LÆRERVEJLEDNING af JANNE HEJGAARD

© Janne Hejgaard. Hejgaard@mail.dk. www.JanneHejgaard.dk

1: GENERELLE OVERVEJELSER

JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL er beregnet til undervisning i samvær, adfærd og social kompetence. At arbejde i skolen med samvær og adfærd har på langt sigt følgende mål: At eleverne lærer det, der er nødvendigt for, at de i så høj grad som muligt kan udfolde sig som sig selv, samtidig med, at de kan indgå i frugtbare relationer til andre.

Dette langsigtede mål kræver en koordineret indsats på tværs af klassetrin. Det er meget forskelligt, hvad man skal lære elever i 1. klasse og i 9. klasse, hvis resultatet skal nærme sig ovenstående mål.

Målet med det aktuelle arbejde i 5. og 6. klasse er tænkt som følgende:

1. At eleverne bliver klar over, at der findes forskellige typer adfærd, som er mere eller mindre hensigtsmæssige.
2. At eleverne bliver bevidste om egen adfærd i forskellige situationer, og kan gøre sig overvejelser over, hvor hensigtsmæssig den er.
3. At eleverne erfarer, at de kan ændre adfærd, hvis de ønsker det.
4. At eleverne træner den adfærd, som de selv finder den mest hensigtsmæssige i forskellige situationer.

Hensigtsmæssig adfærd (i elevbogen kaldet for "god adfærd"), definerer jeg som den adfærd, der på ens egne præmisser bedst muligt hjælper én til at få det, man gerne vil have. Her mener jeg selvfølgelig ikke ting (materielle goder) – hvilket også fremgår af teksten i elevbogen. Det man gerne vil have skal her primært forstås som det, der kan dække følelsesmæssige, psykologiske og sociale behov. Jeg tænker på behovet for identitet, selvværd, accept, mening, respekt og social kontakt. Kærlighed, venner og en følelse af at kunne mestre sin fysiske omverden.

Bag teksten ligger den forståelse af mennesker, at vi er sociale væsner, der alle har brug for at kunne knytte følelsesmæssigt tætte forbindelser til en eller flere andre. At det er godt for os alle at kunne begå os i en gruppe, og nødvendigt for os at kende til et minimum af de regler, der i vores samfund kræves for, at man kan dette.

Endelig ser jeg det som vigtigt, at børn bliver klar over, at de er medlemmer af et samfund, som kun eksisterer i kraft af dets medlemmers aktive deltagelse. Et samfund er dets medlemmer – og er ikke, og skal ikke være, en instans uden for eller ved siden af dets medlemmer. Det er derfor i både samfundets og børnenes interesse, at børn lærer at være på en sådan måde, at de bliver glade for sig selv, kan begå sig socialt, kan folde deres potentialer ud, og på den måde kan deltage i og bidrage til det samfund, de lever i og er afhængige af, til gensidig nytte og glæde.

Dette indebærer selvfølgelig også, at de skal være i stand til at forholde sig kritisk og forandrende til samfundsmæssige udviklingstendenser, der ikke er til gavn og glæde for medlemmerne.

Bogens tekst bygger også på den forståelse, at alle mennesker pr. definition er udstyret med visse grundlæggende livs-retigheder, som fx kan ses afspejlet i FN's menneskerettighedskonventioner. Retten til en ligeværdig behandling er måske den mest aktuelle i denne sammenhæng. Alle har ret til at folde sig ud på egne betingelser – og ingen har ret til at folde sig ud på andres bekostning.

At blive bevidst om sin egen adfærd

Jeg forstår adfærd som en konsekvens af ens fortolkning af verden. Hvis man oplever verden som fjendtlig, vælger man en adfærd, der beskytter en. Hvis man oplever verden som tryk og imødekommende, retter man sin adfærd ind efter det. En persons adfærd har dybe rødder, der ofte er ubevidste for personen selv, og disse hverken kan eller skal man beskæftige sig med i skolens undervisning i adfærd og samvær.

Adfærdstræning skal i denne sammenhæng forstås som den enkeltes bevidste arbejde med at lære sig nogle gode måder at udfolde sig selv på og at omgås andre på. Som regel betyder det: Nogle gode måder at kommunikere på.

Det konkrete arbejde i klassen skal bestå i at sætte processer i gang, der dels hjælper eleverne til at opdage, når de handler/kommunikere uhensigtsmæssigt (imod egne interesser), dels hjælper dem til at finde ud af, hvordan de i stedet for kan handle/kommunikere hensigtsmæssigt.

Dette arbejde både kræver og giver en vis psykologisk indsigt. Det giver forhåbentlig også en vis overbærenhed med både egne og andres mere eller mindre tossedede krumspring, fordi disse kommer til at kunne forstås som den enkeltes bedste bud på, hvordan han/hun skal være for at blive afholdt, respekteret, glad for sig selv osv. – behov, som alle har og derfor forstår. Nogle børn har adfærdsformer, der ganske vist er uhensigtsmæssige, men som også er så tvangsprægede, at det ikke kan lade sig gøre at ændre på dem, fordi dette vil kræve terapi, som ikke er skolens opgave.

Andre børn har ikke behov for adfærdstræning, fordi de i forvejen har en adfærd, som generelt er hensigtsmæssig. I feltet imellem disse to yderpunkter finder man den store gruppe elever, der kan få glæde af at arbejde med egen adfærd.

Desuden vil det være gavnligt for klassens sociale liv som helhed, at de sociale regler, der gælder i klassen, bliver gjort eksplicitte, og ligeledes, at man er fælles om bevidst at kunne benytte sig af nogle forskellige kommunikations- og samværsredskaber, når der fx er sammenstød eleverne imellem.

Det forudsættes, at en person kan ændre adfærd. Man er ikke dømt til at blive ved med at være den hidsige, den generte, den sure – man kan vælge at ændre sin måde at være på. Man kan forandre sig, hvis man vil. Det kræver, at man går ind i en læreproces, og det kræver tid, men det kan lade sig gøre.

Ideal adfærd

Jeg har ønsket at præsentere følgende ideal:

1. Hvert enkelt barn (menneske) har ret til at være sig selv, på sin egen måde, med sine egne egenskaber og præferencer.
2. Man udtrykker sin ret ved at turde stå ved sig selv. Det gør man på følgende måde:
 - A: Man kan sætte sin grænse, når man føler sig invaderet fysisk eller følelsesmæssigt. Det handler meget ofte om at sige fra, sige nej. Dette er ofte sværest for piger/ kvinder, som følge af de almindelige vilkår for pigers opdragelse.
 - B: Man kan mærke sine egne følelser, og man kan udtrykke dem her og nu, hvis man mener, det er hensigtsmæssigt. Man kan udtrykke dem på en hensigtsmæssig måde. Dette stiller krav til ens stemmeføring, kropssprog og ordvalg. Det kræver somme tider også brug af nogle bestemte teknikker, fx dem, der kaldes at tage ejerskab for egne følelser eller at køre i samme rille. (Jvf. elevbog side 32-34.)
 - C: Man kan stå ved sine egne mangler. Det betyder, at man kan indrømme fejl, at man kan sige nej til opgaver, man ved, man ikke magter, og at man kan bede om hjælp, når man finder dette nødvendigt. Dette er ofte sværest for drenge/mænd, som følge af de almindelige vilkår for drenges opdragelse.

3. Den ret, den enkelte kræver for sig selv, skal vedkommende være parat til at give andre.

Altså: Jeg må ikke være **mig** på bekostning af **dig**.

4. Man kan indgå i kontakt med andre. Det kræver, at man kan rette sin opmærksomhed mod dem. At man kan lytte, svare, give dem plads og åbne sig for dem.

Selvværd og selvtillid

For et menneske med højt selvværd vil ovenstående punkter ikke være specielt vanskelige at leve op til. Men hvad stiller man som lærer op med en almindelig klasse, hvor flertallet sandsynligvis ikke er optimalt udrustet med selvværd?

Jeg forstår selvværd som den grundlæggende gave, ens forældre har givet én: At man er enestående i verden, og et ønsket eksemplar af menneskeracen. Jeg tror ikke, at skolen direkte kan give eleverne mere selvværd, men jeg er sikker på, at skolen kan hjælpe eleverne til at få større *selvtillid*.

Selvtillid forstår jeg som det, man erhverver sig, når man gør den erfaring, at man mestrer sider af tilværelsen, som forekommer én selv betydningsfulde. Man kan lægge undervisning til rette, så eleverne gør erfaringer af følelsesmæssig, social, praktisk og personlig karakter, der hen ad vejen opbygger deres selvtillid – og selvtilliden kan så fungere som det byggemateriale, de selv kan bruge til at styrke følelsen af eget værd.

Kønsforskellene

Den mestring, der giver én selvtillid, giver ikke nødvendigvis en anden selvtillid. Her skal differentieres ligesom alle andre steder – og et af de mere oplagte steder at gøre det er i forhold til køn. Der er forskel på, hvordan drenge på mellemtrinnet får selvtillid, og hvordan piger gør, simpelthen fordi der er forskel på, hvad der giver status for piger og for drenge. (Se også afsnittet om aldersgruppen side 24 og 26/27.) Selvfølgelig udgør hverken drengene eller pigerne nogen ensartet gruppe, men det er alligevel vigtigt at se på de to køn som repræsentanter for hver sin type tilgang til livet. Så ved man også, hvad de mange undtagelser er undtagelser fra.

For pigerne ligger fokus på relationerne, som igen er baseret på lighed. En pige får identitet på at føle sig med i gruppen, og det føler hun, at hun er, når hun ligner andre i gruppen.

Det vigtigste for en pige på denne alder er at mestre socialiteten – at kunne begå sig i pigegruppen. Det er fx sandsynligt, at pigerne i en klasse i højere grad end drengene vil være umiddelbart positive over for at skulle arbejde med en bog som JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL – fordi den netop handler om at arbejde med at blive dygtig til samvær, til relationer. Det giver status i en pigegruppe at være god til at begå sig socialt, og derfor vil en sådan social dygtighed være noget, der i høj grad kan stive en piges selvtillid af. Her skal man altså sætte ind over for pigerne i første omgang. I anden omgang skal de selvfølgelig også lære at mestre "drengenes" områder – og vice versa. Drengenes fokus ligger på autonomien, som baserer sig på forskellighed. En dreng får identitet på at vide sig anderledes, og helst bedre.

Drengene organiserer sig i hierarkier, og det er deres præstationer, der afgør deres placering heri. Det er især fysiske præstationer (sport), der giver status i drengegruppen, men også mod (fx at turde udfordre de voksne), organisationstalent og forskellig slags faglig dygtighed.

Drengenes arbejde med at få mere selvtillid skal derfor i første omgang baseres på de netop nævnte felter. Hertil kommer, at noget tyder på, at der er biologisk forskel på, hvordan hjernen udvikler sig hos piger og drenge. Piger i den aktuelle aldersgruppe er oftere mere sprogligt orienterede end drenge. Drenge har oftere vanskeligheder ved at lære ad sproglig vej, end piger har. De er mere fysisk og praktisk orienterede.

Tilsammen betyder det, at det er vigtigt at have en kropslig, fysisk dimension med i

undervisningen, hvis man vil tilgodese drengenes behov. Jeg er fuldstændig sikker på, at det også vil komme pigerne til gode.

Små, sikre sejre

Selve arbejdet med at ændre adfærd skal foregå med meget små skridt. Det er vigtigt, at man ikke stiller større krav, end dem, man er rimeligt sikker på, vil kunne blive gennemført med succes. Undervisningen skal forsøges lagt til rette, så børnene får små, sikre sejre. Det er vigtigt for den enkelte at få den oplevelse, at: "Jeg er sådan én, der kan gennemføre det, jeg beslutter mig for".

Det betyder, at det enkelte barn sammen med læreren skal vælge sig en afgrænset og overskuelig opgave, og derefter opmærksomt og bevidst arbejde med at træne på det felt.

Eksempel: Nina skal bare én gang om ugen uopfordret sige sin mening om noget i en dansktime. Søren skal bare én dansktime om ugen lade være med at afbryde nogen. Mette skal bare én dag om ugen huske alle sine bøger. Osv.

Undervisningens begyndelse

En klasses arbejde med adfærd, kommunikation og samvær er en årelang proces. Jeg foreslår, at man begynder med at arbejde et vist antal timer med JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL. Man skal nå til, at eleverne kan genkende de forskellige adfærdstyper, og de skal være præsenteret for (nogle af) de redskaber, som bogen beskriver. Herefter skal begreberne og redskaberne anvendes i klassens daglige liv. Det betyder, at sammenstød, konflikter, kriser, problemer, uenigheder – og alle de positive sociale episoder – skal bearbejdes med henvisning til de fælles begreber. Det vil sikkert føles tungt i begyndelsen, men efterhånden som begreber og redskaber er kendte og indarbejdede, vil de fungere med en voksende automatik.

En grundtanke i materialet er, at man skal begynde med at lære at genkende forskellige typer adfærd. Det drejer sig om fire typer, som jeg har udarbejdet bl.a. på baggrund af Anne Dicksons bog om assertionstræning: – og jeg mener, hvad jeg siger. Jeg har valgt at give de fire typer adfærd hver sin farve. Det er udelukkende af praktiske grunde, selv om jeg har skelet til lidt symbolik i valget af farverne: Rød er for den røde klud, man vifter tyren om næsen med. Gul er misundelsens farve. Grå er den farve, der er alting og dermed ingenting – og grønt lys betyder, at der er fri bane, at man er på rette vej! Hvis man i en klasse har lyst til at døbe de fire typer med andre navne, kan det selvfølgelig lade sig gøre.

Jeg forestiller mig, at det vil være en idé at notere nogle af stikordene (efter elevernes valg) på de fire adfærdstyper op på fire store stykker karton i tilsvarende farver. Disse hænges i en periode op i klassen og bruges som referencerammer. Der kan selvfølgelig arbejdes med indholdet, føjes nye stikord til eller slettes andre – alt efter de aktuelle behov. Det er betydningsfuldt, at læreren magter at skabe en stemning i klassen af, at man ikke er dum/rådden/ klam, fordi man har den såkaldte røde, gule eller grå adfærd. At eleverne kommer til at omfatte hinanden med den ømhed, der består i, at man forstår, at hvert enkelt menneske har lært sig sin adfærd som sin måde at tackle tilværelsen på, og at denne har været livsnødvendig for vedkommende på et eller andet tidspunkt, selv om den ikke behøver at være det mere. Og at det er muligt at ændre den.

Samt at alle mennesker kommer ud for at have en uhensigtsmæssig adfærd. Ingen er rent "grøn". Se også elevbogen, sidste afsnit, side 39.

Fra egoisme til omsorg for andre

Det er klart, at virkeligheden aldrig er så enkel, at den kan sorteres i fire kasser. At dele alverdens adfærd op i fire kategorier er selvfølgelig en grov generalisering.

Det er imidlertid min erfaring, at det også er en generalisering, der er brugbar, bl.a.

fordi den er enkel og let at forstå – og at genkende. Børn kan hurtigt overskue de fire typer og lære at forholde sig til dem. Som begynderkategorier kan de fungere som et fundament for de mere nuancerede forståelser, som man bliver i stand til at rumme efterhånden, som man bliver ældre og mere moden – erfaren. Hvis man bruger begreberne i en praktisk dagligdag, vil nuanceringerne sandsynligvis komme til af sig selv op gennem skoleforløbet. Kravet til, hvad børn skal kunne rumme af forståelse og indsigt, skal selvfølgelig ændre sig med deres alder. Jo lavere klassetrin, desto mere egoisme og egocentrisme må være tilladt.

I de små klasser skal man nok bestræbe sig på at lære børnene det, de skal kunne for at være bedst muligt i stand til at skaffe sig det, de selv har brug for. Mens man gerne skulle ende med i de store klasser at have elever, der så at sige er "mættede" på egne behov og derfor magter at rumme andre mennesker og deres behov. Bevægelsen skal gå fra kun at kunne forholde sig til sig selv – til også at kunne forholde sig til og have omsorg for andre mennesker.

Dette stiller store krav til undervisning og samvær, som det vil være vanskeligt for læreren at leve op til som enkeltperson. Der kræves opbakning fra skolen som helhed, fra kommunen, fra staten. Sådant en opbakning findes kun antydningssvis i dag, men den må komme i løbet af nogle år, simpelthen fordi den er nødvendig.

Ikke kun ord – også krop. I elevbogen er der teori samt oplæg til diskussion, små rollespil og lignende. Disse er ikke tilstrækkelige. Det er meget vigtigt at lade beskæftigelse med ord følges med rollespil og fysiske øvelser, sådan at eleverne ikke bare lærer med hovedet, men også med kroppen.

Dette vil som nævnt være specielt vigtigt for drengene, der i denne alder har en mere fysisk tilgang til indlæring end pigerne har. Hvis adfærdstræningen drukner i snak, vil det være vanskeligt at holde drengenes opmærksomhed fanget.

Alle de fysiske øvelser findes beskrevet herefter.

OPVARMNINGSØVELSER

Det gør en forskel, om klassen er vant til at dramatisere eller ej. Hvis man som lærer finder det nødvendigt, kan man lave forskellige typer opvarmning, før man går i gang med de egentlige øvelser. Her kommer en række forslag til sådanne opvarmningsøvelser:

1. Øvelse: Afslapning

Eleverne skal placeres behageligt – helst ligge fladt på ryggen på madrasser. De kan også lægge armene på bordet foran sig og lægge hovedet på armene. De skal have lukkede øjne. Læreren taler med blød, langsom stemme – uden at lyde så messende, at børnene falder i søvn! Øvelsen går ud på, at kroppen gennemgås med bevidstheden fra tærerne og op til issen. Det kan fx lyde sådan her: Når I alle ligger rigtig godt, skal I trække vejret dybt et par gange. Prøv at lægge mærke til, at maven løfter sig og sænker sig, når I ånder ind. Nu skal I til at slappe af i hele kroppen. I begynder med at sende jeres opmærksomhed helt ned i den ene storetå. Prøv at mærke efter, hvordan jeres storetå føles. Hvordan er den indeni og hvordan er den udenpå? Det er ikke sikkert, at I lige med det samme kan finde ud af at mærke den – men prøv. Når I har gjort det, prøver I at fortsætte til tåen ved siden af. Hvordan mærkes den? Og den næste tå – og den næste igen? Hvordan mærkes jeres lille tå? Har den fx plads nok i skoen – eller kan I mærke, at der er noget, der generer? Herefter gennemgås resten af foden, så den anden fod, så benene nedefra og op, balder, maveskind, (kønsorganer kan nævnes, hvis klimaet i klassen er til det), lænd, talje, brystkasse, hvor der igen dvæles ved åndedrag og mellemgulv, ryg, hænder, arme, skuldre, nakke, hals, ansigt med pande og kæbemuskler, hovedbund, isse.

Gennemgangen slutes af med, at eleverne igen skal trække vejret dybt og roligt et par gange. Alt dette tager mindst et kvarter.

Øvelsen kan fortsætte direkte over i fantasirejsen, men man kan også standse her og i stedet for bruge lidt tid på at tale med børnene om deres oplevelser af kroppen.

Var der nogle steder, der følte særlige, anderledes end resten? Var der nogle steder, de kom til at tænke på noget specielt?

Man kan bede dem tegne hver deres personlige kort over kroppen og bede dem farvelægge de forskellige dele i forhold til sådan, som de føles: Måske er hånden gul og maven grøn og hovedet lyseblåt!

Og der kan tales om farvevalgene: Hvad dækker de mon over. Det hele handler om at skærpe elevernes opmærksomhed over for egen krop.

2. Øvelse: Fantasirejsen

Dernæst kan man fortsætte med fantasirejsen. Den kan gå gennem et landskab efter lærerens eget valg, men det er klogt at gøre sig klart, at man i en fantasirejse beskæftiger sig med symboler, som hæfter sig på børnenes ubevidste. Det er ikke ligegyldigt, hvad man vælger, og man må gøre sig klart, hvad det er for følelser, man ønsker, at børnene skal være fulde af, når rejsen på et tidspunkt slutter.

Undervejs på rejsen kan man lægge en fri oplevelse, som altså bliver forskellig fra den ene elev til den anden. Man kan sige, at de får øje på et eller andet, som er en lykkebringer, og som de tager med sig. Eller noget, de først bliver forskrækkede over, men som de finder ud af at klare. Eller de kommer ind i en hule, hvor de får øje på noget overraskende, som de sætter sig ned og tegner af. Eller de møder en person, som giver dem en gave. Eller en person, de bliver glade for at se, og som siger noget, som de husker. Eller et dyr, som siger noget til dem, de godt kan forstå, og som de skynder sig at skrive ned.

Det er vigtigt, at man ikke henter ubehageligt ubevidst stof op til overfladen, fordi det let giver en urolig stemning i klassen bagefter.

Man får sluttet rejsen af ved at bede dem ligge stille og trække vejret dybt et minut eller to – før de langsomt kommer tilbage til klasselokalet, åbner øjnene og strækker sig i et tempo, der passer dem hver især. Børnene vil generelt være meget bløde og samlede efter sådan en omgang – det kan fx være en god metode til at få dem ned i tempo efter et opkørt frikvarter. Afslapningsøvelse, fantasirejse og efterfølgende samtale tager let en hel lektion. Når børnene er tilbage igen, kan man bearbejde den frie oplevelse mundtligt ved at læreren spørger eleverne: Hvad var det, du mødte på stien? Hvordan var det farligt? Hvordan klarede du det? Eller: Hvad fandt du i hulen? Hvad var det, du puttede i lommen? Alt dette vil være stof fra børnenes underbevidsthed.

Eleverne kan skrive en historie om deres oplevelser på rejsen, eller de kan lave en tegning af noget, de har set. Man kan tale med dem om hvilken metode, de brugte til at klare det farlige, de måske mødte, og i fællesskab prøve at relatere den til de forskellige typer adfærd – osv.

3. Øvelse: Opmærksomhed

Denne skal nok gennemføres i den billige appelsin-sæson – eller i samarbejde med skolekøkkenet den dag, der skal laves citron-fromage! Øvelsen handler om at være opmærksom, om at bruge sine sanser. Eleverne sidder i rundkreds. Hver elev får en appelsin eller en citron. De har nu 2 minutter til at studere deres frugt nøje: Form, farve, pletter, særlige kendetegn.

Alle frugter puttes i en pose, blandes og deles tilfældigt ud igen. Frugterne sendes kredsen rundt, og når man genkender sin egen, beholder man den. De andre sendes videre. Hvis det er en appelsin, kan man måske få lov at beholde den og spise den. Alle kan sandsynligvis genkende deres – og begejstringen er som regel stor ved genkendelsen. Øvelsen

efterlader en høj, positiv stemning.

4. Øvelse: Mødes og hilse

Øvelsen handler om at aflæse kropssprog – og om at blive bevidst om, hvor mange informationer, man får, bare ved at bruge øjnene og se på en anden. To elever får en instruktion om, hvem de skal forestille at være, og hvilket følelsesmæssigt klima, der skal forestille at være imellem dem. De får at vide, at de skal passere forbi hinanden, og mens de gør det, skal de hilse på hinanden med højst ét ord. Alle andre skal se meget opmærksomt på, hvad der foregår.

De to elever står med front mod hinanden og 6-8 meters afstand. Læreren klapper i hænderne til start. Eleverne går mod hinanden, imens de forestiller sig, at de er dem, de er blevet instrueret til at være. De mødes, hilser (evt.), passerer forbi hinanden og går ned til modsat ende, vender sig og venter.

Læreren klapper igen, forløbet gentages, så alle har set begge fra begge sider.

De øvrige elever skal nu komme med bud på, hvad der foregik, hvilket forhold de to har til hinanden, og hvorfra de ved det. De to aktører må ikke sige noget før til allersidst. Hvad skulle de forestille? Hvordan har de det med hinanden? Hvilke følelser var på banen? Og hvordan kan man se på den ene eller den anden, at han er sur, hun er glad, han er misundelig, hun er rasende? – osv. Hvoraf læses disse følelser? På ansigtet? På måden, de hilser? På øjenkontakt – eller manglende øjenkontakt? Stemmeføring? Hvor meget de vender sig mod hinanden? Osv.

Når der er blevet talt frem og tilbage, om hvad det er, der er foregået, kan man evt. gentage de to's gåen mod hinanden.

Øvelsen kan gentages flere gange med nye elevpar og nye instruktioner. Instruktionerne kan fx være:

- a. I går i parallelklasse med hinanden, og kender ellers ikke hinanden, men i aftes var I tilfældigvis til samme familiefest, og der snakkede I vældig godt sammen. I ved, at I godt kan lide hinanden. Nu mødes I på vej til hver sin time. Klokkeren har lige ringet.
- b. Den ene har sendt et kærestebrev til den anden, som lige har fået det. I har aldrig snakket sammen. Nu mødes I på gangen om morgenen. Det har lige ringet til første time.
- c. Efter skoletid i går kom I voldsomt op at skændes. Den ene af jer påstår, at den anden har hugget penge fra ham/hende – som benægter. I er stadig rasende på hinanden, da I møder hinanden på vej tværs over skolegården. A går altid og mobber B. I går var det så voldsomt, at B kom til at græde, og styrtede hjem fra skole før sidste time. Nu mødes I på en af gangene.

Instruktionen kan også være inspireret af aktuelle hændelser i klassen.

Hvis det er sådan, at en af aktørerne ikke viser de instruerede følelser så tydeligt, at de andre kan genkende dem, kan man bruge samme model som ved rollespil (se side 119ff): Spørge: Hvordan skulle han have gået, når han var ked af det? Hvordan kan man se på nogen, at de er kede af det? Hvad viser det om hendes følelser, at hun bider sig i læben? Er der nogen, der vil prøve at vise, hvordan det kunne være vist tydeligere, at han var rasende? Osv.

Når alle fire adfærdstyper er præsenteret, kan man lave følgende rollespil:

5. Øvelse: Elevatoren

Fire elever udstyres med hver sin type adfærd. Det kan evt. gøres ved, at man hænger et

billede (foto, tegning), der symboliserer den pågældende adfærd i en snor om halsen på eleven.

Der markeres et felt på gulvet, som skal forestille gulvet i en elevator. De 4 elever placeres her, og spillet går ud på, at elevatoren stopper mellem to etager. Hvad kan de indespærrede gøre for at komme ud af situationen? Hvordan reagerer de på indespærringen – og på hinanden?

Hver af de fire har en hjælpegruppe: Resten af klassen er delt i fire grupper. Hjælpegruppen kan komme med forslag til sin repræsentant i elevatoren: Forslag til problemløsning, til replikker, til reaktioner – hvad som helst, som altså hører hjemme indenfor den pågældende type adfærd.

Spillet kører så længe, der er energi på det. Det afsluttes med, at man taler om, hvordan det følte at have de forskellige typer adfærd. Blev problemerne løst?

6. Øvelse: Bygningen

Læreren vælger på forhånd 2 + 2 elever ud som observatører. Resten af klassen deles i to hold. Hvert hold vælger 3 ud. De 3 får udleveret 10 ark almindeligt A4-papir, en saks og en lim.

Opgaven lyder: Hvilket hold kan på 15 minutter bygge det højeste tårn ved hjælp af de udleverede materialer? Læreren er dommer. Observatørerne skal stå 2 ved hvert hold. De skal være tavse og bare stå og iagttage arbejdsprocessen, og evt. notere stikord ned.

Læreren trækker – før der er givet startsignal – én fra hvert hold til side og fortæller, hvad den mest effektive metode er: Næmlig at klippe papirarkene op i bånd af et par cm's bredde.

Båndene skal foldes én gang på langs, så de får en vinkel, hvilket giver dem en vis stivhed, og de kan så klæbes sammen og fungere som "bjælker" i skelettet til et tårn. Men denne ene instruerede må ikke fortælle sit hold, hvad hun/han ved! Hvis hun/han gør det, er holdet straks diskvalificeret og har tabt.

Øvrige regler: De 3 udvalgte er de eneste, der må være praktisk aktive. De må til gengæld ikke sige et ord. Hvis de gør det, har deres hold straks tabt.

De andre på holdet må sige alt det, de vil. De må komme med gode råd, vejledning, idéer osv., men de må ikke røre en finger i byggeprocessen: Ikke holde noget, ikke gribe noget, der er ved at falde – osv. Hvis de bliver grebet i at røre ved et stykke papir, har deres hold straks tabt. Til gengæld må de godt stå sådan, at det andet hold ikke kan aflure eventuelle gode idéer. Når de 15 minutter er gået, udpeger læreren vinderholdet. Dernæst aflægger de 2 + 2 observatører rapport fra hvert sit hold.

De to holds arbejdsprocesser analyseres, set i relation til de 4 typer adfærd: Var der nogen, der bare gav sig til at bestemme det hele? Hvordan og hvorfor? Var der nogen, der snød?

Hvordan? Var der nogen, der bare var helt passive? Hvorfor? Var der nogen, der samarbejdede på lige fod? Hvordan gjorde de det? Var der nogen, der blev sure? Hvorfor blev de det?

Og videre: Hvordan havde de forskellige det undervejs? Dem, der ikke måtte fortælle, hvad de vidste. Dem, der ikke måtte røre en finger. Dem, der skulle gøre det praktiske arbejde, men som ikke måtte sige noget.

Hvordan har det tabende hold det nu? Og hvordan det vindende hold? Vandt man på bekostning af den gode stemning, eller?

Man kan slutte af med at prøve at finde frem til den måde, som man vurderer som den bedste måde at arbejde sammen om at løse opgaven.

KROPSSPROG

Det er vist almindelig kendt, at den største del af en kommunikation sker via kropssproget. Den næststørste del tegner stemmeføringen sig for, og ordvalget kommer ind på en sidsteplads.

Selv om børn næppe er bevidst om dette, er der ingen tvivl om, at de er trænedede læsere af stemmeføring og kropssprog. Hvis der er modsætning imellem det, én eller anden siger, og det, hans stemme eller krop udtrykker, så vil de ikke et øjeblik være i tvivl om, at det er stemme og krop, der fortæller sandheden. Kroppen sladrer. De følelser, man er fuld af, sætter sig igennem bag om ryggen på en.

Det er bl.a. også derfor, at det er vigtigt at forholde sig bevidst til sine følelser, og at bruge sin energi på at finde ud af at udtrykke dem hensigtsmæssigt, i stedet for at prøve at undertrykke dem: Det kan man alligevel ikke.

Når klassen skal arbejde med de fire adfærdstyper, kommer de også til at beskæftige sig med typens kropslige udtryk. Her ud over kan man beskæftige sig bevidst med de helt enkle former for kropssprog, nemlig dem, der kommer til udtryk som lukket og åben krop, og som er nemme at se og forholde sig til.

Lukket og åben krop

Den lukkede krop er den krop, der har travlt med at passe på sig selv, lukke sig om sig selv. Lukketheden viser sig i stående stilling som krydsede arme eller ben, hævede skuldre, bortvendt hoved eller sammenbidt ansigtsudtryk. Ryggen er måske vendt til, en hånd er for munden, hvis ikke begge hænder er knyttede.

I siddende stilling kan man folde sig sammen eller lukke sig inde bag bøjede ben. Fødderne er uden jordforbindelse og parate til at løbe væk. Jo mere man er rullet sammen om sig selv, desto mere lukket, og desto mere afvisende. Eller desto mere fryser man!

Den åbne krop er den tillidsfulde, modtagelige krop. Den mest åbne stilling er måske den, hvor man står med vidt skrævende ben og begge arme strakt i vejret – og åben mund! Men ellers er den åbne krop den afslappede, inviterende. Den bløde forside (maven, brystet) er blottet, man hviler på fødderne eller balderne, og ansigtet har et imødekommende udtryk. Der hersker ingen tvivl om, at det kropslige udtryk modsvarer af tilsvarende følelser – selv om mange vil påstå, at: "Jeg står med krydsede arme, fordi sådan slapper jeg bedst af." Ja: Hvis man generelt er på vagt, er det sikkert mest afslappende at stå og passe på sig selv ved at lukke sin krop af mod hvad, der end måtte komme. Hvert eneste menneske "arrangerer" sin krop på en måde, så man passer bedst muligt på sig selv. Jo mere anspændt, man bliver, desto mere lukker man sig sammen om sig selv – og sådan skal det være. Dette forsvar skal behandles med respekt og omsorg. Nedenstående øvelser skal selvfølgelig ikke bruges til at pille nogens forsvarsværker fra hinanden.

Øvelser

Der er forskellige måder, man kan beskæftige sig med åben og lukket krop på. Hvad man vælger, må afhænge af ens vurdering af klassen og af ens egen kompetence.

7. Øvelse: Krop og ord

Alle elever sætter sig i en kreds i en så lukket stilling som muligt. De skal nu på skift sige til hinanden: "Jeg kan godt lide dig."

Eller de stiller sig med helt åben krop, arme og ben stritter til alle sider. I denne position skal de igen på skift sige til hinanden: "Jeg er rasende på dig!" eller "Jeg er meget ked af det."

I alle tilfælde vil de opdage, at det stort set er umuligt at sige nogle ord, der i den grad ikke passer til, hvordan ens krop taler.

Man kan også prøve at sige noget, der passer til kroppens placering, og så mærke, hvordan det er meget lettere.

8. Øvelse: Kuldepistolen

Man kan pege på en elev med en imaginær kuldepistol og sige: "Frys!" Den udpegede skal blive siddende ubevægelig, og så kan læreren eller en anden elev gennemgå hans/hendes kropslige udtryk.

Man kan se på åben/lukketheden i overkrop og underkrop – som godt kan signalere noget forskelligt. Er benene placeret åbent eller lukket? Hvordan er føddernes kontakt med underlaget? Hvordan er arme og hænder placeret, hvordan sidder hovedet på halsen? Hvordan er ansigtsudtrykket? osv. Når de enkelte dele er beskrevet ud fra kategorierne åben/lukket, kan man lave en samlet tolkning. Hvad er den beskrevne person fuld af? Og hvoraf ser man det? Som regel vil en position være fuld af modsigelser, som netop nuancerer udtrykket.

Øvelsen kan afsluttes med, at man spørger til, om det, man har "læst" sig frem til, svarer til sådan, som personen selv føler.

9. Øvelse: Plagiering 1

En knap så nærgående udgave er at give (måske kun nogle af) eleverne en opgave i frikvarteret. De skal gå rundt i skolegården og kigge på de andre, og så skal de vælge én ud og kigge så grundigt på vedkommende, at de kan plagiere ham/hende. De må ikke fortælle klassekammeraterne, hvem det er.

Tilbage i klassen får nogle efter tur lov til at stille sig op eller sætte sig som den, de har studeret. Resten af klassen skal nu læse det kropslige udtryk som ovenfor beskrevet, og ende med at komme med gæt på: Køn. Alder. Hvad vedkommende mon er i gang med. Hvilke følelser vedkommende er fuld af – osv. Først til sidst må aktøren fortælle, hvad han/hun ved om den, der bliver efterlavet.

10. Øvelse: Plagiering 2

Øvelse 9. kan udvides til at skulle udføres efter skoletid, hvor det så bliver alle mulige mennesker i lokalområdet, der kan blive plagieret og kropslæst næste dag i skolen.

11. Øvelse: I fjernsynet

En anden form for lektier kan være, at børnene skal se Nyheder/ TV-avis med det formål at aflæse kropssprog hos folk, der bliver interviewet: Politikere, eksperter mv.

Hvis man kun "lytter" til kropssproget, og ikke til ordene – hvad er det så, den pågældende siger?

12. Øvelse: Styre sin krop

Bevidst viden om kropssprog kan også bruges den modsatte vej: Til at styre sit eget kropssprog efter.

Når man får skæld ud, eller når man skal sige noget ubehageligt til nogen, kan man beskytte sig ved at lukke sin krop.

Når man er opsat på at tage imod det, der bliver sagt, kan man sørge for at placere sin krop i en helt åben stilling.

Eller man kan lave det eksperiment at styre sine følelser ved den måde, man placerer sin krop på: Hvis den arrige stiller sig med helt åben krop, vil arrigheden meget hurtigt forsvinde.

Hvis man skal sige noget vigtigt, kan man huske at tænke på at placere sin krop, så dens udtryk svarer til og dermed understøtter ordene: "Jeg hører efter, hvad du siger." følges med en åben krop. "Jeg vil ikke være med til det!" følges med en lukket krop.

13. Øvelse: Sig noget positivt

Alle elever får én (2-3) ad gangen følgende lektie for til næste dag: Du skal forberede dig på at

sige noget positivt til din sidemand/den, der står efter dig i protokollen/en efter eget valg. Det fremsagte analyseres: Ordvalg, stemmeføring og kropssprog.

HUSK: Også når man siger noget positivt, gælder det om at tage ejerskab for sit udsagn og ikke klistre etiketter på: "Jeg kan godt lide, at Tilde deler ud af sit slik." – i stedet for: "Tilde er gavmild."

REGLER FOR ROLLESPIL

At spille rollespil er en vigtig del af arbejdet med adfærd, kommunikation og samvær. Man lærer ikke en ny teknik ved blot at tale om den. Den skal øves, og den skal øves mange gange, før den efterhånden fungerer spontant.

Den vigtige første erfaring med at bruge en teknik kan man skaffe sig via et rollespil. Et rollespil over en genkendelig eller direkte oplevet situation fungerer som en slags model af virkeligheden. Spillerne får de samme følelser, som i virkeligheden – om end måske i en knap så voldsom udgave. Derfor er det også vigtigt, at rollespillene forløber efter nogle bestemte regler. Når man spiller, og dermed blotter sig over for medspillere og tilskuere, har man krav på konstruktiv og indfølelse behandling. De regler, der følger her, skulle sikre, at rollespillene får et godt forløb. Reglerne skitseres først kortfattet (I.) – dernæst beskrives de detaljeret (II.).

I. Kortfattet gennemgang af regler for rollespil:

Man kan enten spille en selvoplevet situation, eller en opdigtet, men indholdsmæssigt relevant situation.

Spillet skal kun omfatte 2 personer. A er hovedpersonen. B er hovedpersonens modpart.

De øvrige elever er observatører.

Læreren styrer spillet. Al kommunikation går gennem læreren.

Al kommunikation skal være konstruktiv.

A og B skal udfylde rollerne ved at reagere som sig selv.

Spillet gentages, indtil både A og B er tilfredse og føler sig ligeværdigt og respektfuldt behandlet.

II. Detaljeret beskrivelse af regler for rollespil:

Man kan vælge at arbejde med to forskellige typer manuskripter:

Type 1. Den situation, der skal bearbejdes via et spil, kommer direkte fra en af eleverne. Den er en faktisk oplevet situation, som eleven har fundet frustrerende, og som hun eller han har lyst til at arbejde med.

Type 2. Den situation, som skal bearbejdes via et spil, kommer 'udefra': Skitseres fx af læreren. Situationen skal indeholde en problemstilling, som eleverne genkender og kan leve sig ind i. Se sådanne skitser til rollespil senere i denne tekst.

Det er klogest at skære antallet af personer i rollespillet ned til to. Var der oprindeligt flere med, må man vælge den vigtigste ud. De to personer har forskellige roller, som skal defineres klart på forhånd, ligesom spillet skal ske efter et bestemt sæt regler:

Person A er spillets hovedperson, og dermed den, der er på: Skal øve sig i at få en bedre adfærd.

Hvis det er A's historie, der spilles (Type 1), skal A begynde med, så kort som muligt, at beskrive, hvad der skete, og hvilken adfærd modparten (B) havde. A skal fortælle B, hvordan hun/han skal være. A skal spille sig selv.

Hvis det er et spil af Type 2, der skal øves, skal A helst kunne genkende den problematik og de følelser, der er involveret.

Person B er hovedpersonens modpart. Det vil sige, at det er B, der fx spiller rollen som den, der overtræder A's grænser, eller den, der sårer A, eller den, som A skal sige noget besværligt til.

B skal efter bedste evne forsøge at spille sådan, som A instruerer i (Type 1), eller som den skitserede situation lægger op til (Type 2). B skal også efter bedste evne prøve at sætte sig ind i de følelser, der er involveret i spillet. Det er tilladt for B at stille spørgsmål (til A eller læreren), indtil B mener at have forstået sin rolle.

Men for både A og B gælder det, at selv om de spiller roller, så skal de udfylde rollerne som sig selv. Selv om B spiller A's fætter Erik, så skal B reagere som sig selv på det, A siger og gør. Rollespillene er ikke en opvisning i skuespilkunst. De er en måde at strukturere en indlæringsituation på.

Læreren styrer spillet: Det betyder følgende:

- A. Før spillet går i gang, sørger læreren for, at begge parter ved, hvad spillet skal handle om. Læreren klapper i hænderne som startsignal.
- B. Efter hver gennemspilning spørger læreren først A, om han/hun er tilfreds med det, han/hun har sagt og gjort, eller ej. Svaret skal begrundes: Jeg kunne godt lide, at jeg gjorde sådan med mine hænder, da jeg ... eller: Jeg synes ikke, at jeg fik sagt det og det på en overbevisende måde. Osv.
- C. B bruges som spejl. Læreren spørger B om, hvordan han/hun har oplevet spillet. Hvilke følelser opstod i B?
Hvis B har ændringsforslag til A's måde at udtrykke sig på (ordvalg, stemmeføring eller kropssprog), må B udelukkende udtrykke sig konstruktiv! B må kun komme med forslag til, hvad A kunne have sagt og gjort, så det virkede bedre.
Eksempel: Jeg tror, det virker bedre, hvis du ser direkte på mig. Eller: Jeg tror, jeg vil blive mindre ked af det, hvis du siger det sådan eller sådan i stedet for.
- D. Resten af klassen fungerer hele tiden som observatører. Læreren kan hente hjælp og kommentarer hos dem, hvis det skønnes nødvendigt, efter at have spurgt A og B. Alle skal kommentere A's adfærd på samme konstruktive måde, som B skal. Det er vigtigt også i denne sammenhæng at betone, at der ikke må klistres etiketter på: Ingen vurderinger à la Det lyder dumt, når du ... eller: Ih, hvor er du langsom til at ...
- E. Spillet gentages lige så mange gange, det er nødvendigt. Ovenstående procedure bruges efter hver gang.
- F. Læreren giver gode råd til, hvilke adfærdsteknikker, A kan bruge for at komme bedre igennem med sit behov. I elevbogen side 32-34 beskrives følgende teknikker:
 1. Man skal sige, hvad man selv føler, i stedet for at klistre etiketter på andre. Sådan et udsagn om én selv indeholder informationer, som kan være basis for videre samtale, og som kan være med til at udrydde misforståelser. Desuden får postulater tit folk til at stejle: Man får travlt med at forholde sig til, hvad den anden nu går og tror om én – og glemmer sagen. Jeg kalder det, at man åbner en dør til den, man taler med. Det kan også kaldes at lægge masken: At tale om sine følelser er at stå ved dem – og at blotte sig selv. Man giver adgang til det, der ligger under overfladen i én. Brug af denne teknik har flere positive følger: For det første gør man sine følelser legale ved at turde tale om dem. Det betyder, at man ikke skal bruge energi på at undertrykke dem (fx sin nervøsitet). Den frisatte energi er med til at give ens udtalelser større gennemslagskraft. Ens kommunikation bliver også mere entydig og overbevisende, fordi ord,

- kropssprog og stemmeføring kommer til at svare til hinanden. Det gør de ikke, hvis man fx er nervøs og står og prøver at lade som om, man ikke er.
2. Hvis man ikke føler sig hørt, kan man vælge at gentage sit udsagn. Roligt, stædigt, men uden aggression. Man kan gøre det lige så mange gange, som det er nødvendigt, indtil man er blevet hørt. Det er tit den eneste måde at komme til orde over for en person med rød adfærd. Denne teknik kaldes i elevbogen at køre i samme rille. Hvis dette udtryk som følge af den teknologiske udvikling mister sit indhold, kan man i stedet for kalde det replay-teknikken.
- Spillet er slut, når A er tilfreds med sin måde at tale og være på – og når B oplever, at A taler og agerer på en tilfredsstillende måde. Begge parter skal føle sig ligeværdigt og respektfuldt behandlet.

OM: GOD OG DÅRLIG ADFÆRD

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL, side 3)

Det indledende afsnit i elevbogen introducerer begrebet adfærd. God adfærd defineres som den måde at være på, der bedst muligt hjælper én til at få det, man gerne vil have.

Vanskeligheden ved overhovedet at finde ud af, hvad det er, man gerne vil have, betones:

Begrebet forklædte behov præsenteres.

Man kan arbejde med forklædte behov ved at diskutere fænomenet i klassen på baggrund af børnenes egne eksempler. Man kan også give børnene følgende opgave: De skal gå hjem og se tv-reklamer, og prøve at gennemskue "forklædningerne". Næste dag skal de fremlægge deres iagttagelser i klassen – evt. på baggrund af noterede stikord. I arbejdet med de to introduktionseksempler om Bolette og Thomas er det vigtigt at betone, at ens måde at handle i forhold til et problem på (ens adfærd) er afgørende for, hvordan det bliver løst.

Men det er også vigtigt at gøre klart, at der aldrig er garanti for, at man kan "få det, man gerne vil have". Men at man kan handle og tale på en måde, så ens chancer bliver så store som muligt – og at det er det, denne bog går ud på at træne.

OM: RØD ADFÆRD = DIREKTE, UNDERTRYKKENDE ADFÆRD

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 10-11.)

Den såkaldte røde adfærd er den direkte aggressive, dominerende adfærd. Mennesker med rød adfærd maser sig med stor selvfølgelighed ind over andres grænser og misbruger andre.

Adfærden går primært ud på at komme til at bestemme over andre, og dermed at tage ansvar fra andre.

Dette skal forstås meget bredt: Den røde adfærd tager andres tid, arbejde, energi, opmærksomhed, plads osv., og gør det som sin soleklare ret. Han/hun er en aggressor. Han/hun opfører sig ikke, som om alle mennesker er lige meget værd: Tvært imod har vedkommende en adfærd, som om netop han/hun er mest værd, og derfor har mest ret. Rød adfærd begår overgreb mod andre – under alle mulige påskud og i alle mulige former.

Konfliktløsning: KRIG

Ud over de forskellige karakteristikker i elevbogen er det interessant at se på, hvilken metode rød adfærd benytter sig af, når der skal løses konflikter. Overskriften hedder: Krig.

Rød adfærd forstår et hvilket som helst problem eller konflikt som et anliggende, der handler om magt. For ham/hende er problemløsning et spørgsmål om at vinde eller tabe – og det gælder selvfølgelig for den røde adfærd om at blive vinderen. Han/hun benytter sig af ethvert til rådighed stående middel for at vinde sin sejr – som fx kan være at få sin løsning på konflikten trumfet igennem. Eller at få ret – uanset det saglige indhold i uoverensstemmelsen.-

Man kan med andre ord sige, at den røde adfærd har sit fokus på det personlige plan: Jeg vil vinde! – ikke på det faglige plan. Rød adfærd går efter spilleren, ikke efter bolden. Krigen føres med skældsord, højtråben og truen som våben, eller med kulde og hårdhed. Den reelle hensigt er at få modstanderen ned med nakken – ikke at få løst det aktuelle problem. Denne problemløsningsmetode er selvfølgelig aldeles uhensigtsmæssig i enhver sammenhæng: Problemerne bliver aldrig løst, der bliver allerhøjest på aggressiv vis truffet en beslutning igennem, som ingen andre end den aggressive selv går ind for. Ingen vil være solidariske med løsningen, som derfor vil være formel – og ikke reel. Denne måde at forholde sig til problemer/konflikter på skaber kun tabere og aggression. Ikke løsninger, og ikke gode sociale relationer.

Sådan løser rød adfærd konflikter: Jeg går til angreb!

1. Jeg bringer mine egne meninger på banen.
2. Jeg sørger for, at du ikke kan komme frem med dine meninger: Jeg afbryder dig. Jeg overhører dig. Jeg rakker dine meninger ned.
3. Jeg bliver ved og ved med at køre frem med mine meninger, indtil alle andre er kørt trætte.
4. Jeg triumferer over de andre, når min løsning har vundet. Jeg er kun optaget af, at jeg vandt – ikke af, om det er en god løsning, der er fundet.

Arbejdet med rød adfærd skal helst ende med, at adfærden kan genkendes på følgende parametre:

- a. Kommunikation: Skældsord, der som etiketter klistres på andre.
- b. Stemmeføring: Irriteret, hård, iskold, eller høj og bydende.
- c. Det kropslige udtryk: En opblæst, fremadbøjet, truende kropsholdning. Evt. knyttede næver eller anden aggressiv måde at have hænderne på: Fx strittende pegefinger eller langemand.
- d. Sin forholde sig til andre: Overgreb.
- e. Sin forståelse af sig selv: Jeg er bedre end andre.

Der skal ikke være tvivl om, at den person, der gemmer sig bag en rød adfærd, er et menneske med stor personlig usikkerhed, stor angst for svaghed og med svage grænser.

Af angst for at blive løbet over ende sørger rød adfærd for at barrikadere sig grundigt: Angreb er det bedste forsvar.

14. Øvelse: I venteværelset

Der skal bruges: En stol. To børn, A og B.

A sidder på den eneste stol, der er i vente-værelset. Han/hun har siddet der længe. B synes, at nu er det hans/hendes tur til at sidde ned. B har rød adfærd og prøver at komme til at sidde på stolen. Hvad sker der?

Øvelsen kan bruges som en demonstration af, hvordan rød adfærd folder sig ud. Man kan tale om de følelser, de to deltagere har: Både den på stolen og den, der prøver at erobre stolen.

Spil forskellige udgaver af historien:

1. B har rød adfærd, mens A ikke har.
2. A har rød adfærd, mens B ikke har.
3. Begge har rød adfærd.

15. Øvelse: Skældsord

Vi lever i en kultur, hvor brug af skældsord regnes for dårlig opførsel. Vi bruger dem alligevel, når noget løber af med os, og vi føler os tilstrækkeligt trygge til at turde sige dem. Men de

flestes forhold til skældsord er alligevel lidt indeklemmt. Det betyder, at det er svært at lade være med at grine, hvis man skal sige dem, uden at mene dem i situationen.

Sætter man eleverne i klassen til at sige eller råbe skældsord, vil de sandsynligvis se meget begejstrede ud, mens de gør det. Man kan lave et råbe-kor: Svin! Idiot! osv. – og tale med børnene om, hvorfor mon de griner over at stå og sige den slags ord. Man kan også mere fredeligt indhente forslag på skældsord og skrive dem på tavlen og analysere dem: Hvilke felter af virkeligheden henter vi skældsord fra? (Fx dyreverdenen, menneskekroppen, tabuemner, socialt marginale menneskegrupper, osv.) Hvorfor mon vi gør det?

Endelig kan man tale med eleverne om, hvordan man føler sig, hvis man bliver kaldt skældsord. Hvis det vurderes, at klassen kan klare det, kan man placere en elev på en stol og lade de øvrige dynde vedkommende til med skældsord. Hvordan føles det at blive kaldt alle de ubehageligheder – selv om det kun er et spil? Hvordan føles det at sige dem? Hvis det vurderes som for voldsomt, kan man i stedet for lade en dukke (et symbol) være den, der tager imod udskældningen.

Skældsordene kan skrives ned på papirlapper og bogstavelig talt klistres på dukken. Dette kan bruges som en foregribelse af elevbogens afsnit At udtrykke noget besværligt side 32.

Tegningen af Ida side 36 illustrerer dette.

Oplæg til rollespil (Jvf. "Regler for rollespil")

Fra PIGEKØN:

Side 6: Nana synes, at Sine er irriterende. Hvordan opfører Nana sig over for Sine, hvis hun har rød adfærd?

Side 22: Nana opdager, at Mikkel har sladret til Thomas om, at de har kysset hinanden. Det gør hende vred. Hvad siger hun til Mikkel, da de mødes efter juleferien, hvis hun har rød adfærd?

Side 23: Nana er træt af Mikkel nu. Han skal på en eller anden måde have at vide, at hun ikke vil komme sammen med ham mere. Hvordan gør hun, hvis hun har rød adfærd?

Side 23: Nanas mor forbyder hende at være sammen med Kaspar. Hvordan reagerer Nana, hvis hun har rød adfærd?

Side 24: Nana bliver rasende, da hun opdager, at Mikkel er begyndt at komme sammen med Sine på lejrskolen. Hvad gør hun, hvis hun har rød adfærd?

Fra DRENGEKØN:

Side 3: Mikkel er vildt sur over, at hans far aldrig har tid til at være sammen med ham. Hvad gør han, hvis han har rød adfærd?

Side 11: Mikkels mor driller ham med, at han har fået en gave fra en, der er vild med ham. Mikkel kan ikke fordrage, at hun gør det. Hvad gør han, hvis han har rød adfærd?

Side 13: Mikkel er meget skuffet over, at de taber basketballkampen. Hvad sker der, hvis han har rød adfærd og lader sin skuffelse gå ud over Nana?

Side 15: Mikkel føler sig provokeret af, at Nana bliver sur over at se filmen med Julia Roberts. Det var jo hende, der ville se den! Hvordan gør han, og hvad siger han, hvis han har rød adfærd?

Side 22: Mikkel bliver sur, da han opdager, at Nana bruger tid sammen med Kaspar. Han synes, at Kaspar er noget af det mest irriterende, man kan tænke sig. Hvad siger Mikkel til Kaspar, hvis han har rød adfærd?

16. Øvelse: Om kroppen

Eleverne skal være sammen to og to. Nr. 1 skal forestille at være lavet af ler. Nr. 2 har tre minutter til at modellere nr. 1, så han eller hun tydeligt ligner en statue af rød adfærd. Hvis klassen er stor, kan man tage en halv klasse ad gangen.

Bagefter bytter man, indtil alle har prøvet. Til sidst gennemgås statuerne for at afdække, hvordan rød adfærd vises i forskellige variationer.

Spørgsmål:

1. Hvordan kan man se på nogen, at de har en rød adfærd?
2. Hvordan føles det at stå og udtrykke rød adfærd? Føles det rart? Føles det ubehageligt? Føles det sjovt?
3. Kan man mærke i kroppen, om man har rød adfærd? Hvordan?

BEMÆRK:

Denne øvelse bruges i forbindelse med alle 4 typer adfærd. Farven skiftes blot ud efter ønske.

OM: GUL ADFÆRD = DOMINERENDE, LUSKET ADFÆRD

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 12-13.)

Den såkaldte gule adfærd er den indirekte aggressive, dominerende adfærd. Den bygger på de samme forudsætninger som den røde adfærd – men udtrykket er her forklædt og dermed sværere at identificere. Gul adfærd udtrykker stadig mangel på respekt for andres grænser, og mener at have ret til at bruge andre til egen fordel, og til på den måde at begå overgreb mod andre. Gul adfærd skal derfor også genkendes på, at den vil bestemme over andre og tage ansvar fra dem – men at dens form er lusket. Den gule adfærd er vanskeligere at have med at gøre end den røde, fordi man mange gange kan have svært ved at opdage, hvilken adfærd, det overhovedet er, man har med at gøre. Hvis man skal bruge et billede, er den røde adfærd at sammenligne med en rasende tyr, mens den gule adfærd er en giftslange. Den førstes angreb forventer man, den andens angreb kommer som en ubehagelig overraskelse. Man kan også karakterisere gul adfærd som at være en ulv i fåreklæder – eller som at have knive i ærmet.

Konfliktløsning: BAGHOLD/TERROR

Gul adfærds metode til at løse konflikter kan sammenlignes med bagholdsangreb – eller terroraktioner. Der føres krig, men metoderne er mere indirekte. Magt er hovedsagen her ligesom ved den røde adfærd, og fokus er på de implicerede personer, ikke på selve sagen: Gul adfærd går også efter spilleren, og ikke efter bolden. Det gælder om at vinde, og gul adfærd tyer til luskede, intrigante metoder: Sladder, bagtalen, løgn, nedgøring mv. – som det kan ses yderligere beskrevet i elevbogen. Gul adfærd sætter lus i skindpelsen. Janteloven har sin oprindelse i denne type adfærd. Et af gul adfærds vigtigste våben er netop en janteagtig skyldfølelse: Du skal ikke tro, at du er lige så god som mig! Du er en dummernik, og derfor er du skyld i det, der går galt!

Sådan løser gul adfærd konflikter: Jeg laver bagholdsangreb.

1. Jeg lader, som om jeg er en ven.
2. Jeg går til angreb på dig i det skjulte.
3. Jeg får min egen løsning listet igennem.
4. Jeg lader som om, jeg er ligeglad med, at jeg har vundet.

Resultatet af gul adfærds konfliktløsninger er de samme som ved rød adfærd: På personplanet skabes der vindere, tabere og dårligt socialt klima – men de aktuelle problemer bliver kun formelt løst – ikke reelt. Arbejdet med gul adfærd skal gerne ende med, at adfærden kan genkendes på følgende parametre:

- a. Kommunikation: Sladder, løgn, bagtalelse, giftigheder.
- b. Stemmeføring: Hånlig, forarget, misbilligende, ironisk, sarkastisk, nedladende.
- c. Det kropslige udtryk: Nedladende, arrogant kropsholdning og ansigtsudtryk.

d. Sin forholden sig til andre: Overgreb.

e. Sin forståelse af sig selv: Jeg er bedre end andre.

Bag gul adfærd gemmer der sig selvfølgelig også en angstpræget, usikker, grænsesvag person, som samtidig bærer rundt på en stor portion indeklemte vrøvl.

17. Øvelse: Sladder

Fem-seks børn skal uden for døren. De bliver kaldt ind én ad gangen. Læreren fortæller en kort historie til den første. Sørg for, at der er nogle få, let genkendelige ord, vendinger eller handlingsmønstre i historien.

Elev nr. 2 kaldes ind, og nr. 1 fortæller historien videre til hende/ham. Resten af klassen lytter uden at sige noget. To elever kan evt. være blevet instrueret til at lægge mærke til, hvordan historien forandrer sig fra første udgave til anden udgave.

Elev nr. 3 bliver kaldt ind og får historien fortalt af nr. 2. To andre elever noterer sig, hvilke forandringer, der nu sker.

Forløbet gentages, indtil alle børn er kaldt ind i klassen igen. Forløbet gennemgås med alle. De særligt instruerede børn aflægger rapport om, hvordan de har set historien forandre sig. Der laves en konklusion omkring karakteren og troværdigheden af sladderhistorier.

Følgende småhistorier kan evt. bruges. Navnene skiftes ud efter ønske.

1. I går væltede Peter på sin nye cykel på vej hjem fra fodbold. Han fik et stort sår på knæet og forstuede sit håndled. Måske har han fået hjernerystelse, fordi han ikke havde sin cykelhjelme på. Den var der nogen, der lige havde hugget henne til fodbold. Tine siger, at hun så Søren i går, og hun er sikker på, at han havde Peters cykelhjelme på.
2. I sidste time var Anna på wc. Da hun gik forbi 6.a's klasselokale stod døren åben, og der var ingen fra 6.a, for de havde gymnastik. Men hun så, at der stod én derinde og rodede i en taske. Det lignede Rune fra 8.q, og det var vist nok Bettinas taske, han stod og rodede i. Alle ved, at hun tit har penge med i skole, fordi hendes far er rig. Her i frikvarteret har Anna ledt efter Bettina for at fortælle hende det, men hun kunne ikke finde hende.
3. I aften var Frederik fra 5.b i biografen og se den nyeste karatefilm. Da han havde sat sig, opdagede han, at Kristoffer fra 5.c sad længere fremme sammen med en, som garanteret var Line fra 5.b. Frederik er sikker på, at de sad og holdt hinanden i hånden, og de kyssede vist nok også hinanden.

Oplæg til rollespil (Jvf. "Regler for rollespil" tidligere i denne tekst)

Fra PIGEKØN:

Side 3: Ida har længe været træt af Bolette. Hun vil gerne være veninde med Nana. De to piger følges fra skole. Hvad siger Ida til Nana om Bolette, hvis hun har gul adfærd?

Side 9: Nana synes, at Sine får nyt tøj hver uge. Nana og nogle piger fra hendes klasse står og snakker om Sine og de andre piger i 5.b. Hvad siger Nana om Sine, hvis hun har gul adfærd?

Side 11: Nana fortæller Ida i telefonen, at hun skal med hen og se Mikkel spille kamp. Hvad siger Ida til hende, hvis hun har gul adfærd?

Side 14: Kristin har opdaget, at Nana kommer sammen med Mikkel. Hvad sker der ved middagsbordet, hvis Kristin har gul adfærd?

Side 23: Nana er begyndt at være sammen med Kaspar i stedet for med Mikkel. Hvad siger Kaspar til Mikkel, når de mødes i skolegården, hvis Kaspar har gul adfærd?

Fra DRENGEKØN:

Side 9: Thomas spørger Mikkel, om de skal være sammen i dag, men Mikkel skal hen til Nana. Hvad sker der, hvis Thomas har gul adfærd?

Side 17: Mikkel fortæller Thomas, at han og Nana har kysset hinanden, men at der ikke er andre, der må få det at vide. Hvad gør Thomas, hvis han har gul adfærd?

Side 23: Mikkel er blevet vild med Sine igen, men hun vil ikke have noget med ham at gøre. Hvad sker der, når han sidder sammen med nogle andre drenge fra klassen og snakker om pigerne, og han har gul adfærd?

18. Øvelse: Om kroppen

Se øvelserne sidst i afsnittet om rød adfærd.

OM: GRÅ ADFÆRD = SELVUDSLETTENDE ADFÆRD

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 14-15.)

Den såkaldte grå adfærd er den undertrykte, selvudslettende og passive adfærd. Det er også den adfærd, der muliggør de første to typer: Folk med grå adfærd tillader andre at vælte ind over deres grænser. De finder sig i alt for meget fra andre, kan ikke sige nej, lader sig misbruge og træde på.

Denne type adfærd kaldes også for dørmåtten, og kan genkendes på, at den tillader andre at træde på sig, og at den underlægger sig andres behov.

Den grå adfærd har fralagt sig ansvaret for sig selv, og overladt det til andre. "Det er ikke min skyld. Jeg kan ikke gøre for det!" kunne være de grå's omkvæd. Den grå adfærd ser sig selv som offer for de omstændigheder ved livet, som alle andre er ansvarlige for. Hun/han jamrer, småbrokker sig og nedgør sig selv.

Konfliktløsning: FLUGT

Den grå adfærd reagerer på konflikter, problemer og uenigheder på én måde: Flugt. Enhver form for uoverensstemmelse er noget ubehageligt, som det gælder om at holde sig længst muligt væk fra. Det er de grå, der har travlt med at glatte og harmonisere, hver gang nogen er uenige.

Den grå adfærd tør ikke ytre sig for eller imod i en konflikt. Hvis ikke hun/han har mulighed for at fjerne sig fra problemet, prøver hun/han at blive usynlig ved efter bedste evne at gå i ét med tapetet.

Den grå adfærd er så optaget af sine egne mangler og fejl, at hun/han slet ikke er i stand til at forholde sig til andet – og da slet ikke til det faktiske problem, der skal løses. Grå adfærd går (ligesom de to første typer) heller ikke efter bolden. Skal billedet fortsættes, kan man måske sige, at selv om grå adfærd har sin opmærksomhed på spilleren, på manden, så gåes der ikke efter ham. Opmærksomheden er passiv. Den grå adfærd er altså lige så fokuseret på det personlige plan, og lige så lidt optaget af sagplanet, som de første to adfærdstyper. Denne type adfærd skaber derfor heller ikke reelle problemløsninger. Det bliver stadig kun til vindere, tabere (som altid er den grå adfærd) og tilsyneladende løsninger.

Sådan løser grå adfærd konflikter: Jeg løber min vej!

1. Jeg lader, som om konflikten slet ikke er der.
2. Jeg lister mig væk, hvis det er muligt.
3. Jeg prøver at gøre mig usynlig ved at tie stille og se ned i gulvet. Hvis jeg bliver tvunget til at udtale mig, siger jeg noget harmløst med usikker stemme.
4. Jeg er fuldstændig ligeglad med, hvordan løsningen ender med at komme til at se ud. Den kommer alligevel ikke mig ved.

5. Måske har jeg bagefter travlt med at fortælle, hvordan jeg synes, at konflikten skulle have været løst.

Grå adfærd handler ikke i forhold til den virkelige virkelighed – men i forhold til sine forestillinger, fordomme, bange anelser, fantasier osv. Den grå adfærd flygter fra virkeligheden, som i øvrigt aldrig lever op til grå adfærds forventninger. Dette tilskynder dog ikke grå adfærd til at tage ansvar og forsøge at gribe forbedrende ind i virkeligheden. Arbejdet med den grå adfærd skal gerne ende med, at eleverne kan genkende den på følgende parametre:

- a. Kommunikation: Usikkert, tøvende, upræcist ordvalg. Grå adfærd væver!
- b. Stemmeføring: Lav, undskyldende, bævende.
- c. Det kropslige udtryk: Sammensunket, bøjet hoved, vigende blik.
- d. Sin forholden sig til andre: Jeg fortjener, at de andre træder på mig.
- e. Sin forståelse af sig selv: Jeg duer ikke.

Inderst inde i den grå adfærd findes en selvusikker, konfliktsky, angst person med meget lav selvfølelse.

19. Øvelse: Karamellen

Der skal bruges: En karamel. Et bord og to stole. To børn, A og B. (Der godt kan lide karameller!)

Børnene sidder over for hinanden, på hver sin side af bordet. Karamellen ligger på bordet. A og B skal finde frem til, hvem der skal have karamellen.

Spil forskellige udgaver af historien:

1. A har grå adfærd, mens B har rød adfærd.
2. B har grå adfærd, mens A har gul adfærd.
3. Begge har grå adfærd.

Tal om hvilke følelser, de forskellige udgaver efterlader i hver af de to personer. Læreren kan vælge at lade eleverne spille en adfærd, som ikke ligner den, de har til daglig: Den stilfærdige spiller rød adfærd, osv. Spørgsmål til eleven: Hvordan føles det at skulle være på så anderledes en måde?

Jvf. også "Regler for rollespil" tidligere i denne tekst.

20. Øvelse: At blive trådt på

Eleverne danner par. Den ene af de to skal spille én med grå adfærd, den anden skal være "rød" eller "gul". Gennem et langt frikvarter skal den røde/gule uafbrudt overtræde den grå grænser ved at følge ham/hende i hælene så tæt, som det kan lade sig gøre. Den rød/gule skal afbryde, forstyrre, kommentere osv. i overensstemmelse med sin "farve". Den grå må ikke sige fra, kun sige "grå" bemærkninger: Det er jeg ked af. Det må du undskylde. Det var ikke med vilje – osv. I den følgende time skal der tales om, hvilke følelser der blev vakt til live af øvelsen. Hvordan var det at være grå adfærd? Hvilke følelser dukkede op, og hvad havde de lyst til at sige og gøre?

Hvordan føltes det at være rød/gul adfærd?

Kender eleverne de samme følelser fra andre situationer i livet?

Rollerne kan evt. byttes i næste frikvarter.

Oplæg til rollespil (Jvf. "Regler for rollespil" tidligere i denne tekst.)

Fra DRENGEKØN:

Side 5: Mikkell synes, at Nana er ret sød. Hvad sker der, da hun spørger om vej til biblioteket, hvis Mikkell har grå adfærd?

Side 12: Thomas foreslår Mikkel, at han skal danse med Nana. Hvad sker der til skolefesten, hvis Mikkel har grå adfærd?

Side 16: Mikkels far driller ham med, at han har haft besøg af en pige. Hvordan reagerer Mikkel, hvis han har grå adfærd?

Fra PIGEKØN:

Side 3: Nana er ny i klassen. Der er ingen, der kommer hen og snakker med hende. Hvad sker der, hvis Nana har grå adfærd?

Side 6: Nana kan se, at Mikkel og Sine er optagede af hinanden. Hun føler sig jaloux. Hvad sker der, hvis Nana har grå adfærd?

Side 16: Nana møder blotteren, da hun alene er på vej ud i omklædningsrummet. Han siger noget sjofelt til hende. Hvad sker der, hvis Nana har grå adfærd?

21. Øvelse: Om kroppen

Se øvelse 16 sidst i afsnittet om rød adfærd.

OM: GRØN ADFÆRD = AFBALANCERET ADFÆRD

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 16-18.)

Hvor alle de første 3 typer adfærd er karakteriserede ved at have en uafbalanceret forståelse af deres egne rettigheder, og dermed af deres forhold til andre mennesker, er grøn adfærd den eneste, der både kan stå ved sig selv og sit eget værd – og give andre ret til og plads til at gøre det samme. Grøn adfærd er assertiv adfærd (jvf. Anne Dickson). Det er umuligt at beskrive grøn adfærd uden at komme til at fremstille en adfærdstype, der lyder frelst og fuldstændig uopnåelig for almindelige mennesker. Men eftersom det er min erfaring, at den grønne adfærd virkelig dur, vælger jeg altså at præsentere den på trods af dens spejderagtige fremtoning. Det er vigtigt at præsentere grøn adfærd som det ideal, man stræber imod – men som man nok aldrig kan nå til. Man skal altså ikke fylde sig med selvbekræftelser, når man falder i, og hidser sig op eller fejlt blander sig udenom – men være parat til at sige: Nå, øv. Bedre held næste gang. Den grønne adfærd er den eneste af de fire, der ikke handler på baggrund af forestillinger om virkeligheden – men som spørger, indtil hun/han ved så meget, at der er størst mulig sandsynlighed for, at det er realiteter, hun/han handler på baggrund af. Det er grøn adfærd at søge informationer. Det er også grøn adfærd at kunne vælge at benytte sig af noget, der umiddelbart ser ud som rød eller grå adfærd, hvis det skønnes at være det bedste at gøre. Altså: Er der en, der sparker mig bagi, er det måske grøn adfærd at sparke igen – eller i al fald at råbe højt og vredt for at få vedkommende til at holde op. Og måske er det smartest at løbe sin vej! Den grønne adfærd er netop ikke tvangspræget, men én man kan vælge. Det betyder, at man så at sige handler af et rent hjerte: Når grøn adfærd fx tilbyder sin hjælp, så er det, fordi man har lyst til at hjælpe – ikke fordi man synes, at man ikke kan være andet bekendt. Den grønne adfærd kan genkendes på, at den står ved sig selv (er ærlig), og tager ansvar for sig selv. At den kan sætte grænser, og at den har og viser respekt for andre mennesker (er hensynsfuld).

Konfliktløsning: FORHANDLING & KOMPROMIS

Respekten for andre ses også af grøn adfærds måde at løse konflikter på: Forhandling & kompromis. Denne teknik er foldet ud i afsnittet KONFLIKTER i elevbogen (side 26-28) samt i det tilsvarende afsnit i denne tekst.

22. Øvelse: Om grænser

Eleverne skal stå over for hinanden, 2 og 2, med ca. 2 meters mellemrum. Det er en fordel, hvis to nogenlunde lige høje børn danner par. De skal se hinanden i øjnene, hvis de kan. Det føles meget intimt, og derfor måske for stort et krav at stille.

Den ene står stille, og tier stille, mens den anden langsomt går fremad, indtil han/hun har fundet den afstand, det føles passende at have til den stående. Begge mærker efter, hvordan det føles, og fortæller hinanden om det. Derefter bytter de roller.

Øvelsen kan også gå ud på, at det er den stående, der siger: Stop! når den gående har nået grænsen og helst ikke skal komme tættere på.

Svar på disse spørgsmål:

1. Hvordan føltes det, når makkeren kom for tæt på?
2. Hvordan føltes det, når makkeren var for langt væk?
3. Hvad fik du lyst til at gøre, når afstanden var forkert?

23. Øvelse: Sige nej!

Eleverne skal én ad gangen sige nej! på en måde (med en stemmeføring), så de andre synes, det lyder overbevisende. Bestemt, uden at være aggressivt. Hver enkelt bliver ved med at gentage ordet, indtil resultatet er godkendt af de andre. Dette vil sandsynligvis være lettere at gøre for drengene end for pigerne. Udtalen kan støttes af kropssprog: Hænderne kan fx markere den usynlige grænse, man sætter med et nej.

Øvelsen efterfølges af samtale om, hvorfor det mon kan være svært at sige sådan et lille ord på en overbevisende måde. Der kan også tales om kønsforskelle.

Hvad sker der inde i én, hvis man har lyst til at sige nej til noget – og af en eller anden årsag (hvilken?) ikke gør det? Man kan prøve at afdække de fordele og ulemper, man skaffer sig selv på kort sigt og på langt sigt, når man ikke får sagt nej, selv om det egentlig er det, man har lyst til – og når man får sagt nej.

24. Øvelse: Anmodning og afvisning

Eleverne skal stå i rundkreds. Hver skal stå et øjeblik og forberede en anmodning, som skal fremsættes til den ved siden af. Det gælder om at finde på noget, som man forestiller sig som meget svært at sige nej til. Jo mere reel anmodningen er, desto bedre.

Derefter fremsætter nr. 1 sin anmodning til nr. 2. Nr. 2 skal svare nej. Efter en kort mærke-efter pause fortsætte nr. 2 med at spørge nr. 3 – som også skal svare nej. Sådan fortsættes raden rundt. Bagefter tales om, hvordan det er at bede om noget og få et afslag. At bede om noget vil sandsynligvis være vanskeligst for drengene. At sige nej vil sandsynligvis være vanskeligst for pigerne.

Anmodningerne kan fx være som følgende: "Må jeg låne dit viskelæder?" "Vil du sige, hvad klokken er?" "Sikke en pæn bluse, du har på. Må jeg ikke få at vide, hvor du har købt den?" "Må jeg være med til at spille bold i næste frikvarter?" "Gider du forklare mig den matematik, som du er så god til?"

25. Øvelse: Den manglende juice

A har givet B penge til en juice, og de har aftalt, at B køber 2 juicer med i skole næste dag. Det gør B, men da tasken bliver åbnet i spisefrikvarteret, og juicen skal drikkes, er der kun én tilbage. B aner ikke, hvor den anden juice er blevet af.

Hvad sker der nu?

Spil forskellige udgaver af historien:

1. A har grøn adfærd, mens B har rød adfærd.
2. B har grøn adfærd, mens A har grå adfærd.
3. Begge har grøn adfærd.

Oplæg til rollespil (Jvf. "Regler for rollespil" tidligere i denne tekst.)

Fra DRENGEKØN:

Side 4: Mikkel spekulerer over, om andre drenge har det med piger, ligesom han selv har det med Sine. Han har lyst til at tale med Thomas om det. Hvad sker der, hvis Mikkel har grøn adfærd?

Side 5: Mikkel har lyst til at tale med sin far om, hvad alt det med piger er for noget. En dag sidder han alene i stuen sammen med sin far, der ser tv. Hvad gør Mikkel, hvis han har grøn adfærd?

Side 19: Mikkel synes, at det er ubehageligt, at Bent taler om, at nogle af drengene er ved at få kønsbehåring. Hvad gør han, hvis han har grøn adfærd?

Side 23: Mikkel vil fortælle Nana, at han er blevet forelsket i Sine på lejrskolen. Hvordan gør han, hvis han har grøn adfærd?

Fra PIGEKØN:

Side 10: Nana kommer til 6. klassernes skolefest. Mikkel er der også, men det lader ikke til, at han lægger mærke til hende. Hun har lyst til at danse med ham. Hvad gør hun, hvis hun har grøn adfærd?

Side 15: Nana kan ikke fordrage, at mor har fået en ny kæreste. Hvad gør hun, hvis hun har grøn adfærd?

Side 21: Nana er træt af, at hendes far og stedmor ikke laver ret meget sammen med hende, efter at lillesøster er blevet født. Hvad stiller hun op med det, når hun har grøn adfærd?

26. Øvelse: Om kroppen

Se øvelse 16 i afsnittet om rød adfærd.

OM: RETTEN TIL AT VÆRE SIG SELV

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 19-25.)

Dette afsnit i elevbogen introducerer begrebet ens private, usynlige rum, som både har en fysisk og en følelsesmæssig dimension. Rummet har grænser mod omverdenen, og hver enkelt bør dels kunne mærke sine grænser, dels kunne forsvare dem. Nogle børn vil have meget svært ved at mærke egne grænser, simpelthen fordi de er alt for vant til, at disse ikke bliver respekteret. For dem drejer det sig først om overhovedet at opdage grænserne, dernæst om at turde sætte eller forsvare dem.

De beskrevne grænseøvelser kan som helhed bruges til at give eleverne et konkret begreb om, hvad der menes, når man taler om grænser. Det vil nemlig være yderst sjældent, at de ikke kan mærke, hvor tæt på, de har lyst til, at en anden kommer dem. De fysiske grænser kan mærkes – og denne erfaring kan overføres til det følelsesmæssige rum. Hvis øvelsen om grænser fra afsnittet om grøn adfærd (øvelse 22, side 20) ikke har været brugt tidligere, kan den bruges her. Ellers kan følgende øvelse bruges til at skærpe elevernes opmærksomhed på de fysiske grænser – eller måske få dem til overhovedet at opdage, at de har grænser.

27. Øvelse: Om det private rum

Hver elev tegner en tegning, der viser deres opfattelse af, hvordan de mener, at deres eget private rum ser ud. Tegningen diskuteres i fællesskab.

Det vil være almindeligt, at rummet er størst, og at grænsen går længst væk fra kroppens forside. Forsiden føles mest intim. Dette kendes fra den praktiske dagligdag: Når man sidder i en bus – eller står tæt sammen med vidtfremmede mennesker på en bagperron. Dette fænomen kan bruges i grænseøvelserne: Man kan undersøge sine grænser, når man har front mod hinanden – og når man har siden til. Den sidste position vil tillade mindre afstand.

28. Øvelse: Om grænser

Eleverne skal danne par af samme køn. Nr. 1 ligger med lukkede øjne på en madras på gulvet

– eller sidder på en stol. Nr. 2 lægger sin hånd på den førstes ene fod og lader hånden hvile et øjeblik. Nr. 1 siger "ja" eller "nej" afhængigt af, hvilken følelse berøringen giver. Nr. 2 flytter sin hånd og lægger den lidt længere oppe af foden/ankelen, og nr. 1 melder tilbage med "ja" eller "nej". Hånden flyttes, så snart der er meldt reaktion. Forløbet gentages med håndspålæggelser så langt op af kroppen, som det kan lade sig gøre. Hvis nr. 1 er liggende, kan man gennemgå både forsiden og bagsiden af kroppen på denne måde.

Øvelsen slutes af med, at man diskuterer, hvordan "ja" og "nej" føles. Det kan evt. også her øves at sige nej! på en måde, så det lyder overbevisende.

Hvis ikke nej!-øvelserne fra tidligere er lavet før, kan de bruges her.

Episoden med Mikkel og Store Søren (elevbog side 21) er udførligt udstyret med fire reaktionsmuligheder – en fra hver adfærdstype. Øvelsen kan bruges til at tjekke, at eleverne kan genkende de 4 typer. Situationen svarer til side 69 i ANACONDA-SOMMER. Afsnittet slutes af med to eksempler – et om Nana og et om Mikkel. I begge tilfælde lægges der op til, at den bedste måde at sætte sine grænser på, er ved at bruge grøn adfærd. Både Nanas og Mikkels problem vil blive genkendt af mange elever: Forældre har tit meget svært ved at respektere, at deres børn er ved at være så store, at de begynder at interessere sig for det andet køn. Både forældre og ældre søskende er slemme til at "drille med kæresten".

Forældre kan også have svært ved at forstå (huske fra sig selv?), hvordan den spirende interesse for det andet køn folder sig ud. Nogle bliver skrækslagne og udsteder forbud – andre bliver overivrige og giver sig til at tale om kondomer eller p-piller. Begge dele er udtryk for manglende indfølelse. Bogens to eksempler kan garanteret suppleres med elevernes egne eksempler – og disse kan med fordel rollespilles som simpel træning i, hvad børnene skal stille op, når forældre eller store søskende overtræder deres grænser. Det er også interessant i denne sammenhæng at se, at FN's Konventionen om barnets rettigheder rent faktisk slår fast, at børn har ret til et privatliv. Jvf. også PIGEKØN side 14 og DRENGEKØN side 16.

29. Øvelse: At mærke på hånden

Klassen deles i grupper på 6-8 elever. En fra hver gruppe – nr. 1 – får bind for øjnene. Nr. 2 stiller sig foran nr. 1, som skal mærke på en af hendes/hans hænder (den uden ur og ringe). Der skal mærkes så længe, at nr. 1 mener, at han/hun vil kunne genkende hånden blandt de andres. Nr. 2 stiller sig hen blandt de andre, bindet tages af, og nr. 1 skal nu finde nr. 2 ved at mærke på alles hænder, indtil han/hun mener at have fundet den rigtige.

Øvelsen kan gennemføres med flere grupper på én gang – eller én gruppe ad gangen, hvor de øvrige så er tilskuere. Der slutes med, at man diskuterer oplevelsen. For nogle vil det føles som en overskridelse af deres grænser, at der bliver rørt ved deres hænder på denne undersøgende måde. Det kan man også tale om – og om retten til at have det sådan.

OM: KONFLIKTER

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 26-28.)

Det kan være en god idé at bearbejde konflikter imellem eleverne ved at lade dem rollespille forløbet, mens hele klassen overværer det. Der er stor følelsesmæssig energi omkring sådan en situation, og den kan være udgangspunkt for megen lærerig samtale.

Rollespillet skal vise, hvad det var, der udløste sammenstødet imellem eleverne. Hvis kammerater har overværet det, kan de korrigere, så spillet bliver så nøje en gentagelse, som det nu er muligt.

Lærer og klassekammerater går så ind i spillet (efter reglerne for rollespil beskrevet side 119ff), og hjælper med til at analysere sig frem til, hvad der gik galt – og hvad man kunne have sagt eller gjort i stedet for (grøn adfærd), så konflikten blev løst tilfredsstillende.

Demokratiets måde

At tale sig til rette – at løse konflikter ved at tale (forhandle) sig frem til et kompromis – er det ikke at vælge en metode, hvor man prioriterer de sprogligt orienterede piger og lader drengene i stikken? Det er nok rigtigt, at det umiddelbart vil falde piger lettere end drenge at bruge ord i en konfliktløsning. Til gengæld vil det være meget lettere for drengene end for pigerne at diskutere offentligt og at udstille deres uenigheder. Begge køn har noget at lære, før de behersker forhandling & kompromis-teknikken.

Forhandling og kompromis er desuden den metode til at løse konflikter, som vi har valgt som demokratiets metode. Den er også i vidt omfang arbejdslivets metode. Der er mange årsager til, at det er vigtigt, at børn lærer at bruge disse redskaber.

Forhandlingsprocedurens fem trin

Følgende punkter kan gennemføres som runder – en elev ad gangen får ordet. Læreren er forhandlingsleder – i al fald, så længe teknikken er ny for eleverne. Det betyder, at det er hende/ham, der udspørger hver enkelt, og som styrer processen fra punkt til punkt. Man kan vælge, at det kun er de involverede parter, der må sige noget. Man kan også vælge en udgave, hvor resten af klassen er aktivt medvirkende. Det stiller yderligere den opgave til læreren, at det er ham/hende, kommunikationen skal gå igennem. Jvf. de kursiverede udsagn.

1. Alle parter udtrykker deres behov. Modstridende behov klarlægges. Læreren sikrer sig, at alle har fået sagt det, de har på hjerte.
(Læreren spørger tilskuerne, om de har nogle opklarende spørgsmål til de forhandlende. Spørgsmål stilles til læreren, som spørger videre til de forhandlende, om de har lyst til at besvare de fremsatte spørgsmål. Læreren må også selv stille uddybende spørgsmål, hvis det føles nødvendigt.)
2. De forhandlende overvejer hver især, om der er nogle dele af deres behov, de i givet fald vil give køb på, og andre dele, de slet ikke vil forhandle om. Læreren spørger for at sikre sig, at alle er færdige med at overveje, før man går videre.
3. Alle parter kommer med yderligere oplysninger, som er relevante: Man argumenterer for sine behov.
(Tilskuerne får endnu en chance for at stille opklarende spørgsmål. Det er stadig de forhandlendes eget valg, om de vil svare.)
4. Når alle præmisser er klarlagt, skal der fremsættes løsningsforslag. Læreren henter forslagene et ad gangen hos de forhandlende parter og noterer dem ned.
(Læreren henter om nødvendigt løsningsforslag fra resten af klassen. Forslagene skal formuleres konstruktivt. Hvis en af de forhandlende parter synes godt om et forslag, kan han eller hun gentage det, og læreren noterer det så ned – ikke før.)
5. De involverede parter taler frem og tilbage om de fremsatte løsningsforslag. Man forhandler, og bliver ved med det, indtil man i fællesskab når frem til et kompromis.
(Hvis forhandlingerne går i hårdknude, kan læreren også her bruge de resterende elever som støttegruppe. Men her ligesom tidligere i processen er det de forhandlende parter, der suverænt afgør, om de vil bruge de udefra kommende forslag eller ej. Læreren fungerer hele tiden som bindeled mellem de to grupper.)

Denne måde at løse konflikter på er den eneste, der giver resultat på sagplanet, fordi alle implicerede vil føle sig solidariske med det kompromis, man har fundet, og bakke det op. På personplan vil der kun være vindere, og ingen tabere.

Afsnittet i elevbogen gennemgår ovenstående 5 trin i forhandlingsproceduren. Rammen er et eksempel om Sine og "dig", der begge vil sidde et bestemt sted i klassen.

Som skrevet, vil forhandlingsproceduren virke tung og besværlig i begyndelsen, så længe man er nødt til at ty til bogen for at tjekke, at man gør tingene på den rigtige

måde. Men forløbet vil meget hurtigt komme til at føles som naturligt, og forhandlingsmetoden blive den "automatiske", man benytter sig af.

Det anbefales, at man bruger tid og opmærksomhed på at indøve proceduren med klassen, indtil den sidder. Læreren skal gøre opmærksom på, at "Nu går vi i gang med en forhandlingsrunde", og at det nu er 1. trin, nu 2. trin, osv., man er i gang med. Man kan evt. begynde med følgende øvelse – som har den umiddelbare fordel, at den ikke rummer det samme store følelsesmæssige engagement, som der sandsynligvis vil være, hvis man vælger en oplevet situation i klassen at lægge ud med. Samtidig vil slikket nok sikre, at der er tilstrækkelig opmærksomhed om øvelsen!

30. Øvelse: Om forhandling og kompromis

1. runde: Øvelsen kan gennemføres med to enkelte elever som modparter – eller med to grupper elever med højst 5 i hver gruppe. De placeres på hver sin side af et bord. Forhandlingen kan gælde en pose med slik, som placeres på bordet. Opgaven defineres som, at eleverne må få slikket, hvis de kan finde ud af at fordele det. Slikket må ikke spises, før alle i klassen er tilfredse med forhandlingsresultatet.

Efter endt øvelse diskuteres forløbet, som kan se ud på mange forskellige måder. Måske får de meget slik – men ikke så meget goodwill fra de øvrige. Hvor meget hensyn tog de to parter til hinanden? Hvor meget skrabte de til sig? Er der nogen, der føler sig snydt? Blev der tænkt på de andre i klassen – eller på læreren? 2. runde har samme opstilling som 1., men her gælder forhandlingen i stedet for noget, som er vanskeligt at dele: En flødebolle, eller en is, som ovenikøbet har en tidsmæssig dimension indbygget: Den smelter, hvis de forhandlende parter er for længe om at nå til enighed.

Igen drøftes situationen efter endt øvelse. Læreren kan vælge at bruge øvelsen som oplæg til en gennemgang af forhandling og kompromis som metode til at løse de konflikter, der opstår, når der er interessenmodsatninger.

Læreren kan også gøre opmærksom på, at det er vigtigt at holde sig til sagen i forhandlingerne – og ikke forfalde til at bevæge sig ned på personplanet, hvor man bruger energien på at overvinde sine modstandere i stedet for at løse problemet. Hvis det ønskes, kan der trækkes linjer til det samfundsmæssige plan: Forhandling, kompromis og flertalsafgørelser som basis for demokratiet.

Et godt kompromis gør forhandlingsparterne tilfredse. Men samtidig med det, er kompromiset karakteristisk ved, at det ikke nødvendigvis indebærer, at parterne får det samme – eller lige meget. Tegningen side 28 kan ses som en illustration heraf. Mikkel og Thomas deler en skat (fra deres Tibetania-spil – jvf. ANACONDA-SOMMER). De er begge tilfredse med det, de har fået, selv om deres andele er forskellige. Forskellige mennesker har lyst til noget forskelligt.

Drengeslagsmål

Jeg har alligevel en forestilling om, at der er noget væsentligt, der går tabt for drenge, hvis de aldrig får lov til at benytte sig af den mere fysiske måde at tackle konflikter på: Slagsmålet.

At tillade slagsmål vil nok give ballade med skolens ordensreglement og drengenes forældre, men jeg mener alligevel, at det er nogle overvejelser værd, om ikke der er noget positivt i at acceptere, at drengene klarer en uoverensstemmelse ved at slå med hinanden.

Det må være en betingelse for accepten, at slagsmålet følger de gamle regler for fair play: Du slår ikke på én, der er mindre end dig selv. Du slår ikke under bæltstedet eller i ansigtet: Det er fejlt. Du slår ikke på én med briller. Det er ikke tilladt at sparke. Du har vundet, når modstanderen ligger ned med skulderen mod jorden – osv. osv. Hvis det vurderes som for anarkistisk at give bred tilladelse til at slås, kan man i stedet for sætte den fysiske kamp mod

hinanden i mere faste rammer. Måske skal klassen udstyres med to sæt boksehandsker, og man kan så bede om tilladelse fra læreren/kampdommeren til at få afløb for sin vrede ved at bokse mod hinanden – efter boksningsens regler. Eller man kan i samarbejde med gymnastiklæreren træne passende uddrag af en af de østerlandske kampsporter (judo, aikido, tae kwon do, osv) og kæmpe med de metoder og efter de regler, der hører hertil. Fordelen ved at gøre det på denne sidste måde er dels, at begge køn kan benytte sig af metoden, dels at disse kampsporter som regel bygger på et helt fast sæt normer for, hvordan man opfører sig, både når man kæmper og ellers. Man skal fx have respekt for sin modstander.

Det er nemlig en vigtig del af alt dette, at der knyttes æresbegreber sammen med den fysiske kamp. Det skal gerne blive sådan, at det er ærefuldt at kæmpe efter reglerne – og fejlt eller nedværdigende at bryde dem. Der ligger mange gode perspektiver i at gøre det legalt at kæmpe fysisk mod hinanden. Drengene kan få afløb for nogle af alle deres kræfter. Begge køn kan træne kroppen og komme til at beherske den bedre: Det giver selvtillid. Alle lærer, at vrede og lignende følelser kan gives et fysisk afløb: At de så at sige kan arbejdes ud af kroppen. Og ikke mindst: Det korporlige slagsmål, der respekterer en eller anden form for gentleman-regler, kan give både drenge og piger nogle erfaringer med, hvad fysisk vold indebærer. De kan få nogle rigtige dimensioner på, hvad det i virkeligheden – og ikke på film – vil sige at slå løs på hinanden. De kan få erfaringer med, hvad der gør ondt, og hvor lidt eller meget, man skal slå til sin modstander, før der sker skader på ham. Det betyder igen, at de ikke kun kender til de to alternativer, der hedder at snakke – eller at slå modstanderen til lirekassemand eller ihjel.

OM: AT UDTRYKKE FØLELSER

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 29-34)

Teksten i elevbogen gør meget ud af at forklare, at følelser ikke kan være rigtige eller forkerte – de er der bare. Projektet er ikke at styre sine følelser, tvært imod gælder det om at kunne mærke sine følelser så tydeligt som muligt. Til gengæld skal man gerne kunne styre den måde, man udtrykker sine følelser på. (Jvf. også DRENGEKØN side 5 og PIGEKØN side 5 og 6.) Jeg er ikke i tvivl om, at hele dette felt er meget vanskeligt at have med at gøre. De fleste af os er præget af en kultur, der forholder sig restriktivt til følelser. De traditionelle kønsroller lærer stadig i stort omfang piger og drenge, at visse følelser er upassende for det køn, de har. Når et barn oplever, at et følelsesudtryk modtages med misbilligelse af omgivelserne, tager det misbilligelsen til sig. De uønskede følelser bliver undertrykt i stedet for udtrykt: De holder op med at kunne mærkes, hvilket bestemt ikke er det samme som, at de holder op med at eksistere.

Det almindelige mønster er derfor, at utallige voksne kvinder er omvandrende højeksplosive vredes-bomber, samtidig med, at de har svært ved overhovedet at (turde) mærke det, når de bliver vrede. Tilsvarende er utallige voksne mænd så fulde af indeklemte usikkerhed og nederlagsfølelse, at de er nødt til at barrikadere sig følelsesmæssigt for at sikre sig mod omverdenens afsløring. Og de kan (tør) selvfølgelig heller ikke mærke de farlige følelse: Svaghed, tvivl, usikkerhed mv.

Nye undersøgelser viser, at der er sammenhæng imellem menneskers sygdomsmodtagelighed og deres måde at håndtere følelser på. Fx ser det ud til, at ens evne til at forvalte vrede er en væsentlig indikator omkring ens risiko for at få kræft. (Chefpsykiater Jørn Beckmann, Odense Universitetshospital.)

Det er åbenbart vigtigt både af hensyn til den fysiske og den mentale sundhed at forholde sig ordentligt til sine følelser. I denne sammenhæng forstås det som at kunne kommunikere dem på en hensigtsmæssig måde.

Eksemplet om *Britt og dig* side 30 handler om at få sagt noget ubehageligt. Der er fire forslag

til adfærd, som kan diskuteres i klassen. Det er en god idé at se på både de kortsigtede og de langsigtede følger af de forskellige typer reaktioner.

Afsnittet *Udtryk dine følelser* side 31 fortæller, at "negative" følelser kun forsvinder, hvis man får dem udtrykt. Hvis man bider dem i sig – ja, så har man dem stadig siddende. Dette er illustreret: Ida har alskens dårligdomme i maven. Tegning og tekst kan bruges som udgangspunkt for en samtale om hvor i kroppen, man kan mærke, at følelser (både negative og positive) sætter sig: Ondt i maven, ondt i hovedet, bankende hjerte, svedige hænder, tårer i øjnene (af grin/sorg/rørelse), mundvand, sammenbidte tænder – mv.

31. Øvelse: Kroppen som kort over følelserne

Eleverne skal tegne et personligt kort over sig selv, med følelser placeret på kroppen, der hvor de hver især mærker dem. Kortene hænges op og tales om i fællesskab. Man kan diskutere følgende: Ligheder og forskelle på kortene. Hvor i kroppen mærker man, at man er glad? Stolt? Ked af det? Vred?

Hvad mon der sker med ens krop, hvis den bliver overfyldt med indeklemte følelser?

Man kan også gå den modsatte vej: Er der knyttet følelser til alle steder i kroppen? Bor der fx indeklemte følelser i fødderne? Og hvilken slags følelser er det så? I halsen? I næsen? Osv. Hvis det findes relevant, kan man inddrage de myter mv., der findes om dette emne: Om Samsons hår. Om Kirkes øjne. Om Sirenernes stemmer. Om Kong Midas, der forvandler alt til guld ved berøring. Der er mange flere, som kan læses og diskuteres med denne vinkel.

I afsnittet *At udtrykke noget besværligt* side 32 præsenteres to teknikker: At tale om det, man selv føler (i stedet for at klistre etiketter på den anden) og at køre i samme rille.

Den mest konstruktive måde at udtrykke sig på er at udtrykke sig, så man tager ejerskab for sine følelser: At man giver oplysning om de følelser, man selv er fuld af, i stedet for at transformere disse til skældsord, man klistrer på den anden. At man siger: Jeg er irriteret – i stedet for Du er irriterende. Sidstnævnte udsagn (påstand) vil føles som et angreb og derfor skabe forsvar, og så er der blokeret for kommunikationen. Det kaldes i elevbogen, at man "lukker døren" for videre kommunikation. Førstnævnte udsagn indeholder informationer, som kan danne basis for videre samtale: Man "åbner døren" for videre kommunikation.

Nogle flere eksempler:

Sådan her :

Jeg er træt af ...

Jeg bliver vred over...

Jeg oplever mig dårligt behandlet over ...

Jeg bliver ked af det, når ...

Jeg kan ikke lide, at du...

Og ikke sådan her:

Du er helt umulig.

Du er dum.

Du er dominerende.

Du er ufølsom.

Du er ikke til at holde ud.

Den anden teknik, der præsenteres i dette afsnit, kaldes at køre i samme rille (replay-teknik-

ken). Den skal bruges, når man ikke bliver hørt. Det gælder både, når man skal sætte sine grænser, og når man udtrykker et behov, nogle følelser. Teknikken går ud på, at man roligt, med rolig stemmeføring og altså uden stigende irritation eller ophidselse, gentager sit udsagn så mange gange, som det nu er nødvendigt for at blive hørt.

Denne teknik er den mest effektive, når man vil have noget igennem over for en person med rød adfærd.

32. Øvelse: Tage ejerskab og køre i samme rille

Man kan lave et rollespil, der indeholder brug af de to teknikker. Fx: Bolette vil altid bestemme over Ida, men nu vil Ida ikke finde sig i det mere. Eller: Thomas driller Mikkel med, at han går med piger, og nu er Mikkel blevet så træt af det, at han siger fra.

Men det bedste vil være at gribe en faktisk situation imellem nogle elever fra klassen, gøre den til genstand for rollespil og diskutere den bagefter.

OM: ENS EGNE FØLELSER – OG DE ANDRES

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 35-38)

Hvis man kan skelne sine egne følelser fra andres, kan man genkende sine egne projektioner, og det er for meget for langt af børn i 5. og 6. klasse. Men man kan godt arbejde med fænomenet i forenklet udgave.

Foregående afsnits: At udtrykke sig, så man tager ejerskab, er en begyndelse. Afsnittet her handler om, at man skal være opmærksom på den forskel, der er imellem det, man ved og det, man tror: Jeg ved, at jeg gerne vil være venner med dig. Jeg tror, at du ikke gider være venner med mig. Osv.

Det springende punkt er, om det, man tror, er sandt eller ej. Svarer ens forestillinger til virkeligheden? Eller er de netop forestillinger: Projektioner af ens indre kvababelser?

Teksten lægger op til, at det er nødvendigt at få informationer på bordet: At spørge.

Eksemplet med Nana, der tror, at Ida er sur på hende, vil garanteret vække genkendelse hos eleverne. De kender sikkert også den situation, at man bliver sur, hvis nogen spørger én på en forkert måde.

Man kan lave en diskussion i klassen om, hvad man kan gøre, hvis man er i Nanas situation.

Eller: Kunne Ida have gjort noget for at komme sin veninde i møde? Hvad kunne hun have sagt eller gjort?

Hvis en af eleverne har et brugbart eksempel, kan det rollespilles, sådan at man på den måde øver og undersøger, hvordan de forskellige typer spørgsmål føles.

Med udgangspunkt i tegningen af Nana og Ida elevbog side 36 kan man tale om, hvor ofte det er ens egne følelser, man så at sige tørrer af på andre rundt om én – eller klistrer på andre.

Billedet: At klistre sine følelser på andre – er så let at genkende og huske, at det kan gøres til del af den daglige sprogbrug.

33. Øvelse: Statuen

To elever går udenfor og beslutter, evt. sammen med læreren, hvad de vil forestille: To, der er oppe at skændes. To, der er sure på hinanden. To, der lige har aftalt at begynde at komme sammen. Den ene har lige spurgt den anden, om han vil komme sammen, men han har sagt nej. Osv.

De to går tilbage i klassen og stiller sig op som en statue. De andre skal nu komme med bud på, hvad statuen forestiller. Det kan ske mundtligt, ved at man bare byder til – eller det kan ske på den måde, at man får 2 minutter til at skrive sine forestillinger ned om, hvad det er, statuen forestiller. Læreren er ordstyrer og laver konklusioner. Buddene vil være mere eller mindre forskellige, afhængigt af, hvor dygtige skulptørerne er. Men generelt vil det være (en

udgave af) elevernes egne forestillinger, de ser afbildet. Det slutter man så af med at tale om. Øvelsen kan gentages med flere hold elever som statuer. Man kan også nøjes med at bruge en elev af gangen.

Eksemplet med Nana og Mikkel i biografen (scenen svarer til side 18 i PIGEKØN og side 15 i DRENGEKØN), er en anden variation over, hvad man kan komme til at gøre mod sig selv og sine egne behov, når man handler på baggrund af forestillinger i stedet for viden.

Man kan kønsopdele i en samtale om dette eksempel, sådan at det kun er det ene køn af gangen, der må sige noget: Hvad ville pigerne sige og gøre, hvis de var i Nanas situation? Og hvad ville drengene sige og gøre, hvis de var i Mikkels situation? Hvilken måde er den bedste for Nana at få udtrykt sig på? Hvordan skal Mikkel reagere? Osv. Eksemplet kan rollespilles.

Modstridende følelser

Ovenstående eksempel slutter af med at beskæftige sig med fænomenet modstridende følelser. Somme tider betyder opfyldelsen af ét behov, at et andet behov ikke kan blive opfyldt. Det eneste, der er at gøre i sådan en situation, er at vælge aktivt. Hvis man er passiv og lader være med at vælge – ja, så fungerer det også som et valg. Men i modsætning til de aktive valg giver det ikke selvrespekt. Det passive valg i den slags situationer er tit det, der føles som det letteste at gøre. I eksemplet betyder det nok, at Nana bare bliver siddende i biografen. Men hun snyder så sig selv for den tilfredshed, det giver, at handle i forhold til egne behov: At gå efter det, man gerne vil have.

OM: NU VED DU NOGET OM GOD ADFÆRD

(JEG HAR RET TIL – DU HAR RET TIL side 39.)

Elevbogens sidste afsnit gør klart, at man ikke bare sådan lige ændrer adfærd. Det kræver en indsats, og det tager tid. Den grønne adfærd er et ideal, som man kan stræbe imod, men som det er næsten umuligt at nå.

Det bliver også understreget her, at man ikke skal bruge de fire typer adfærd som stempler: "Du har rød adfærd, æv hvor dumt!" Det er forhåbentlig gået op for alle undervejs, at alle typer adfærd vender tilbage til udøveren som en boomerang i nakken. Rød, gul og grå adfærd går også ud over dem, der udøver den.

Det er ikke så vigtigt, hvor man er. Det er vigtigere, hvor man er på vej hen.