

# De tror bare, du driller

## – inddragelse af børns perspektiver i kommunikationen

*Anette Holmgren*

*Det er tirsdag eftermiddag. Klokkeren er 15. På gul stue i min datters vuggestue er der livlig aktivitet. Det regner, og derfor er børnene ikke ude i dag. Midt i stuen sidder Gitte. Hun er pædagog. Hun sidder med et barn på skødet. Ved siden af hende leger tre drenge. Pludselig opstår noget tumult. En af drengene begynder at hive i en af de andres bluse. Gitte, som sidder tæt på, og som har holdt godt øje med det hele, trækker nænsomt drengen til side, kigger på ham og siger: "Du skal ikke gøre det der, de tror bare, du driller!"*

*Jeg har god tid denne dag og sidder derfor lidt på stuen, mens min datter leger færdig, og overværer pædagogens "samtale" med drengene. Jeg bliver slået af den lille sætning: "De tror bare, du driller." Jeg bliver slået af, at sætningen ikke definerer, hvad det er, drengen gør; den trækker ikke en bedrøvelig, jeg-ved-hvad-du-har-gang-i snak ned over hovedet på ham. Hvor ofte har man ikke hørt sig selv eller andre sige: "Du skal ikke drille"; "Hold så op med at drille"; "Hvis du ikke holder op med at drille, så . . .". Ikke underligt, at børn hurtigt lærer at komme løbende til de voksne og sige: "Han driller . . ."; eller "Voksen, vil du ikke godt sige noget til Michael, han driller". Hvorefter den voksne siger til Michael: "Michael, du skal holde op med at drille", eller endnu værre: "Michael, hvorfor driller du de andre?"*

*Allerede i vuggestuealderen lærer børn, at mennesker kan definere hinandens handlinger uden at spørge først.*

## Indledning

Dette kapitel handler om voksnes definerings af børns handlinger og intentioner samt om de mulige konsekvenser af sådanne definerings. Kapitlet tager hul på en diskussion af retten til definerings af virkeligheden og voksnes vanemæssige tilegnelse af denne fortolkningsret i relation til børn.

Den, der påtager sig fortolkningsretten, påtager sig samtidig retten til at gøre sine værdier, synspunkter og holdninger gældende. Derfor handler fortolkningsret om magt. Om magten til at bestemme, hvordan verden skal forstås, og hvilke værdier og normer der skal være gældende som fortolkningsparametre for begivenheder i livet.

Kapitlet handler også om anerkendelse. Om anerkendelse af børns egen forståelse af virkeligheden og deres ret til at være medskabere af den sociale virkelighed, herunder deres egen identitet.

Kapitlet betragter anerkendelse som noget, der kan række ud over den positive tilkendegivelse og opmuntring fra en person til en anden. Det ser anerkendelse som en mulig ligeværdig handling, hvor de involverede er ligeværdige i relation til definerings af handlingen, og hvor begge parter lader sig berøre og bevæge af den andens forståelse. Dermed bliver anerkendelse til anerkendelse af den andens betydning for det, som vi sammen skaber.

Det er den betydning, et barn oplever at have for andre, der er afgørende for, at barnet kan udvikle positive identitetshistorier om sig selv som en person, der kan gøre en forskel i andre menneskers liv. Derfor handler anerkendelse af børn om at åbne sig for barnets perspektiver og lade barnet øve indflydelse både på den voksnes forståelse af situationen og på den voksnes forståelse af sig selv.

## Intentioner og handling

Noget af det, voksne bruger enorme mængder af tid på, er at definere hinanden og tillægge hinanden intentioner, hvorefter vi bruger en

mængde tid på at sortere og afklare misforståelser, når det viser sig, at hvad, vi “vidste”, var andres intentioner, ikke var de intentioner, de selv mente, de havde. De fleste har prøvet at være indviklet i sådanne misforståede definitioner og kluddermor-lignende samspil og kommunikation.

Mange tror på en eller anden måde, at det er enhvers ret at tillægge et andet menneskes handlinger mening og intentioner. Vi opdrager vores børn til den samme “tro”, når vi automatisk definerer deres handlinger efter et kulturelt regelsæt, der har bestemt, at den eller hin handling kan kategoriseres inden for kategorien “dril”, og en anden handling kan kategoriseres inden for kategorien “slå” osv.

Pædagogens ord i indledningen af dette kapitel “*du skal ikke gøre det der, de tror bare, du driller*” formår, i al sin enkelhed, at give to meget centrale budskaber videre til barnet. Nemlig budskabet om ønsket handling og budskabet om mulige kulturelle og sociale forståelser af barnets handling, uden at budskabet samtidig definerer barnets handling som noget bestemt. Sætningen indeholder et budskab om, hvad pædagogen ønsker af drengens fremtidige handling, nemlig at han skal holde op med det, han gør. Hun siger: “*Du skal ikke gøre det der*” – som de begge er fuldt klar over, hvad er, eftersom hun har været meget tæt på situationen. Derefter fortæller hun ham, ikke hvad han gør, men hvordan de andre drenge kunne opfatte hans handling, “*... de tror bare, du driller*”. Hun siger ikke, at han driller, fordi det ved hun faktisk ikke, om han gør. Der kan være en mængde andre mulige intentioner med hans handlinger: Han kan forsøge at komme med ind i legen; han kan synes, at det, drengene leger med, faktisk var hans, for han legede med det for et øjeblik siden, osv. Samtidig gør hun ham opmærksom på, at bestemte handlinger i vores kultur ofte vil blive opfattet som “dril”. Børn skal naturligvis kende normerne i deres kultur, fordi de ellers ikke vil kunne begå sig socialt sammen med andre. Den store forskel er, om man på forhånd definerer, at barnet har brudt normen eller reglen, eller om man gør barnet opmærksom på reglens eksistens og på en mulig effekt af barnets handling.

Dril er ikke den eneste kategori, som børns handlinger gang på gang bliver defineret ind i, uden at børnene er medinddraget i, om det, de gjorde, rent faktisk tilhører denne kategori. "Slå" er en anden godt brugt kategori. "Du må ikke slå" eller "kan du så holde op med at slå", bliver sagt mange gange i løbet af en dag i institutioner og hjem rundt om i landet. "Slå" og "bid" er nogle af de handlinger, der med det samme udløser en reaktion fra de voksne. Denne reaktion indeholder næsten altid en definerende af handlingen som en slå-handling eller en bide-handling. Ofte, når børn får at vide, at de ikke må slå, siger de: "Jeg slår ikke"! Og det er lige her, man kan sætte ind med en undersøgelse af barnets forståelse, frem for at fastholde sin egen definerende af situationen ved at sige: "Jo, du gjorde" eller "prøv at se, hvor ked af det han blev".

I barnets forståelse kan "slå" være alt muligt andet end at svinge armen eller hånden og ramme en anden. "Slå" kan være at forsøge at give sig selv en lille smule plads i en trang institution og forsvare denne plads mod andre, der vader ind over grænsen uden at spørge. "Slå" kan også være at spørge, om jeg må være med i legen.

Pædagogik handler blandt andet om at hjælpe barnet med at sprogliggøre dets intentioner og herefter hjælpe det til hensigtsmæssige måder at formidle sine intentioner på, hvad enten det handler om at markere sit "territorium" eller komme med i legen.

## Sprogliggørelse af barnets oplevelse

Sprogliggørelse af barnets oplevelse handler om at italesætte barnets perspektiv i en given situation. Hvis man spørger små børn direkte om, hvorfor de foretog en bestemt handling, hvad de var ude på eller tænkte på, får man meget sjældent et præcist svar. Enten siger børnene ingenting, eller også begynder de at fortælle om nogle begivenheder.

Hvis barnet er tavst, kan man forsøge at nærme sig en forståelse af barnet ved at stille forslags-givende spørgsmål. Disse spørgsmål er guidet af den viden, den voksne i forvejen har om barnet, viden om, hvad

dette barn godt kan lide; hvem det gerne vil være sammen med; hvad den voksne før har oplevet, var dette barns ønsker og intentioner; viden om barnets temperament osv. Den voksne må forsøge at bruge sin viden og sine fornemmelser for barnet til at sætte sig i barnets sted og "gætte" på, hvad der mon var på spil for barnet. Disse "kvalificerede gæt" kan stilles som små spørgsmål: Ville du gerne være med i legen? Så det sjovt ud det, de lavede? Havde du en god idé til noget, man også kunne gøre? Ville du være i fred? Blev du sur på ham? Synes du, det var din bil? Til lidt større børn kan man tilbyde et par forslag, barnet kan vælge imellem: Blev du sur på ham, eller ville du bare gerne være i fred? Ville du være med, eller ville du vise dem noget, man kunne gøre? Blev du mest vred eller mest ked af det?

Ved at tilbyde barnet forslag til, hvordan barnet har tænkt eller følt i situationen, skaber den voksne refleksionsafstand mellem det skete og forståelsen af det skete. Denne refleksionsafstand er nødvendig for at kunne tillægge begivenheden mening. Børn lærer at reflektere over de situationer, de befinder sig i, ved at blive tilbudt refleksionsmuligheder fra betydningsfulde voksne omkring dem, som er i tilpas afstand fra deres oplevelse af situationen (White & Morgan, 2006). Fra udviklingspsykologien ved vi, at børn blandt andet lærer nye færdigheder, ved at voksne omkring dem tilbyder handlemuligheder, der ligger et lille stykke fra de færdigheder, de allerede besidder. Når et barn skal lære at gå, rykker den voksne sig få skridt tilbage for at få barnet til at gå få skridt mere. Men den voksne starter ikke med at være ti skridt fra barnet, fordi så falder barnet. Afstanden mellem det, barnet kan, *gå et enkelt skridt*, til det, den voksne tilbyder, *gå ti skridt*, er for stor. Det finder den voksne ud af og rykker tættere på igen. Den russiske udviklingspsykolog Lev Vygotsky (se fx 1986) kaldte det, den voksne gør, når han eller hun tilpasser læringen til noget, der ligger lige foran det, barnet i forvejen kan, for skabelsen af læringsstilladser omkring barnet.

Læringsstilladserne hjælper barnet til trinvist at tilegne sig mere viden og flere færdigheder.

På samme måde som barnet skal lære handlingsmæssige færdigheder, skal det også lære refleksionsmæssige færdigheder for både at kunne handle i verden og komme til at forstå og afkode verden. Børns refleksionsmæssige færdigheder udvikles i de refleksionsrum, de tilbydes af voksne. Den voksne skaber et refleksionsrum for barnet ved at tilbyde mulige forståelser og tale med dem om disse forståelser, eller endnu bedre, ved at respondere på de refleksioner, børnene kommer med af sig selv, og give disse plads i kommunikationen. Når voksne kun tilbyder færdigfortolkede muligheder til forståelse af hændelser, bliver der ikke igangsat en refleksionsproces hos barnet eller skabt refleksionsmæssige færdigheder.

Nogle børn svarer ikke på spørgsmål, men begynder at fortælle, når de bliver spurgt. Her gælder tilsvarende, at den voksne må forsøge at kode fortællingerne og trække forståelse ud af fortællingen ved at relatere den til den gældende situation. "Fortæller du mig, at du bare ville være med?" eller "Det lyder som om, du forsøgte at lave noget rigtig sjovt sammen med dem, men det lykkes bare ikke rigtig?" osv.

Børn bliver, ligesom voksne, let fastlåste, hvis de føler sig negativt definerede i en situation. Hvis et barn føler, at det, han eller hun har gjort, allerede betragtes som forkert, kan det være svært at komme til nogen forståelse eller afklaring. Børn, der føler sig negativt definerede, vil ofte være afvisende over for at tale om det skete, vende sig væk og vise frustration, vrede og/eller gråd. En måde at forsøge at komme videre fra den oplevede negative definering er, at den voksne bruger sin krop, sin stemme og sit ansigt til at vise forståelse for barnets oplevelse. Den non-verbale tilkendegivelse af forståelse af barnets oplevelse kan ses som en mulig indgang til yderligere udforskning af barnets forståelse af, hvad det var, han eller hun gerne ville eller tænkte i en given situation (Brodin & Hylander, 2001).

## Identitet og selvhistorier

Når voksne definerer et barns handlinger, definerer de samtidig barnet som en person, der gør disse handlinger. Derfor handler definering af handlinger også om definering af menneskers identitet. I det følgende vil jeg, for at illustrere sammenhængen mellem handling og identitet, give en kort introduktion til, hvordan man kan beskrive identitetsskabelse narratologisk, det vil sige som skabelsen af selvhistorier. (For yderligere beskrivelser af det narrative selv, se bl.a. J. Bruner 1990, 2004).

Et barns identitet består af mange forskellige historier om sig selv, som barnet har skabt i interaktionen med andre. Historier opstår, når begivenheder bliver sammenkædet med andre begivenheder og tillagt mening. Mennesket er meningsskabende og tillægger konstant dets omverden mening, dels for at forstå den og dels for at finde ud af, hvordan man kommer videre. Når mennesket skaber mening, fortolker det sin omverden, som man fortolker en bog, man læser (White, 2006).

Meningen i en roman kan være tydelig, og det kan være klart, hvorfor hovedpersonen gør dette eller hint; men meningen kan også være svær at finde, og så forsøger vi at "regne ud", hvad der mon foregår i fortællingen. Læseren forsøger at forstå personernes handlinger, og denne fortolkning bliver meningsskabende for begivenhederne i romanen. Tilsvarende fortolker personer deres verden, så snart tingene ikke giver mening eller forstyrrer livets selvfølgelighed.

For at kunne fortolke eller tillægge noget mening må man have nogle kategorier at skabe mening ud fra, nogle fortolkningskategorier. I den sociale verden er fortolkningskategorierne de historier, vi har om verden. Disse historier indeholder levede erfaringer og viden, som igen indeholder moral, etik, værdier og principper og ikke mindst etablerede normer og standarder for socialt liv. Mange af disse kategorier er allerede skabt af den kultur, vi lever i, og ikke mindst af sproget, vi taler. Vi bliver født ind i en verden, der på forhånd har defineret det meste for os, herunder forståelsen af det sociale liv.

Det lille barn er afhængigt af voksne til at hjælpe sig med at indsamle en "historiebank" af forståelseskategorier til brug som meningskabel-



sesinstrument, for at barnet kan begå sig blandt andre. Barnet skal lære, hvad der er tilladt at gøre, hvad der ikke er tilladt at gøre, hvad tingene kaldes, hvilke handlinger der er ønskværdige, og hvilke det skal lære at lægge fra sig osv.

Langt størsteparten af det sociale liv er bestemt på forhånd, og det er i virkeligheden meget begrænset, hvad vi selv kan "bestemme" i relation til vores forståelse af verden. Andre fortæller os, hvordan verden skal forstås, og dermed bliver andres fortællinger om verden også til vores fortællinger om verden og til den virkelighed, vi ser. Voksne er altså med til at give barnet de fortolkningsrammer, der senere danner udgangspunkt for barnets egen forståelse af verden. Med disse fortolkningsrammer skaber barnet konklusioner om sig selv – identitetskonklusioner – og konklusioner om verden.

Identitetskonklusioner er hos mindre børn ikke-bevidste og ikke sprogligt formulerede kropslige fornemmelser og stemninger. I børnehævedalderen kan barnet kropsligt genkende en sproglig beskrivelse af fornemmelserne, hvis disse bliver formuleret af andre. *Er du sådan en, der altid er glad? Du er god til at få gang i en god leg! Synes du, at du ikke må være med i legen?*

Når børnene kommer i skolealderen, vil de selv kunne formulere identitetskonklusioner omkring sig selv, hvis disse er bevidstgjorte – det vil sige, at oplevelserne via en refleksionsproces er blevet tillagt mening. *Jeg er en glad person. Jeg er én, der kan sætte gang i mange ting. Jeg er én, andre ikke har lyst til at være sammen med.*

Identitetskonklusioner skabes hele livet. De udvikles, forandres og opløses i samspillet med andre. Dominerende identitetskonklusioner vil til enhver tid have stor indflydelse på, hvordan barnet ser sig selv, og hvordan barnet ser – og forventer at se – andre i relation til sig selv. På den måde har dominerende identitetskonklusioner tendens til at bekræfte og genskabe sig selv over tid (Holmgren, 2006).

Eksempelvis er det sandsynligt, at et barn, der ofte bliver kritiseret, vil møde verden med en forventning om mulig kritik. Barnet vil, for hver kritisk hændelse, samle flere og flere begivenheder til historien om at være kritisabelt og vil på et tidspunkt konkludere: *Jeg er forkert.*



Dette barn vil møde verden med en dominerende konklusion om at være forkert, og hændelser i livet vil blive tolket ud fra denne forståelse, og dermed vil konklusionen blive bekræftet og blive endnu mere dominerende. Ligeledes vil et barn, der oplever sig forstået, møde verden med en forventning om at blive forstået. Mange episoder af forståelse vil bidrage til barnets historie om at være en forståelig person, og barnet vil efterhånden eksempelvis konkludere: *Jeg er god nok*. Med viden om at være god nok ser barnet verden. Møder barnet ikke-forståelse, vil det stå fast på dets dominerende historie om at være forståelig og enten insistere på at gøre sig forståelig eller afvise den person, der ikke forstår det. Men kommer barnet ind i sammenhænge, hvor det kontinuerligt ikke bliver forstået eller lyttet til, vil dets dominerende konklusion om at være god nok begynde at vakle. Ved gentagne episoder af ikke at blive hørt eller forstået og muligvis nedgjort, som eksempelvis ved mobning, må barnet – for at skabe mening – ende med at forandre dele af dets identitetskonklusioner. *Jeg er god nok*-konklusionen giver ikke længere mening i sammenhængen og ender muligvis med at blive erstattet af en konklusion om, at *andre kan nok ikke li' mig*. Denne konklusion kan så blive en af barnets nye dominerende konklusioner, som barnet i højere grad vil møde verden med.

## Definitionsragt

Man kan ikke sætte sig uden for handlingernes eller kommunikationens skabende karakter. Vi kan ikke slippe væk fra, at vi altid via vore handlinger definerer den anden og os selv (Pearce, 1994). Uanset om man som voksen vælger at respondere eller undlader at respondere på det, barnet gør eller siger, vil begge handlinger indeholde et budskab og dermed være identitetsskabende. Børn vil, ud fra de responser, de modtager, og de deraf følgende samspil med voksne, skabe konklusioner om, hvem de er, om deres identitet.

Men børn har ikke samme mulighed som voksne for at inddrage andre fortællinger i fortolkningen af en given situation og er dermed mere udsatte for at drage negative identitetskonklusioner på negativ

respons. En voksen, der bliver råbt ad eller kritiseret af en anden voksen, kan trække på erfaringer om, at personen kan have en dårlig dag, at personen er stresset, eller at det nok er, fordi det er så varmt. Altså fortolkninger, der forstår handlingen som andet end, "det er mig, der er forkert".

Et barn, der bliver kritiseret af en voksen, er i en underlegen position og har færre erfaringer om livet til at kunne forstå handlinger i andre kontekster end de umiddelbart nærliggende. Jo mindre barnet er, jo mere vil dette være gældende.

Det, at børn er i en underlegen position i relation til voksne, har Berit Bae beskrevet som den voksnes definitionsmagt i relation til børn. Om begrebet definitionsmagt siger hun:

*"Begrebet definitionsmagt henviser til at voksne er i en overmægtig position i forhold til barnet, når det gælder dets oplevelse af sig selv. Børn er meget afhængige af de reaktioner, de får fra deres omsorgspersoner, for at kunne opbygge et billede af hvem de er, for at kunne skabe sig selv, for deres egen selvagtelse. Den måde voksne svarer på barnets kommunikation, hvordan de sætter ord på dets handlinger og oplevelser, hvad de reagerer på og ikke – i disse processer ligger deres definitionsmagt." (Bae, 1996, s. 7).*

Berit Bae fremhæver, at der findes problemer med negativ brug af definitionsmagt i alle forhold, hvor den ene part er afhængig af den anden, fx lærer/elev og leder/underordnet. Hun siger endvidere, at små børn er mere prisgivet deres voksne omsorgspersoner, og at det derfor er specielt vigtigt at være klar over magtpositionen, når man arbejder og er sammen med børn.

## Sprog skaber liv

Sproget har en skabende karakter. Når man i dagligdagen omtaler et andet menneske som "dejligt" eller "tiltrækkende", er man via sproget med til at skabe dette menneske netop som dejligt og tiltrækkende. Tilsvarende skaber man via sproget irriterende og overfladiske menne-

sker i det øjeblik, nogen benævner et menneske som irriterende eller overfladisk. Jo oftere et barn får at vide, at det driller, jo mere er den eller de, der kalder barnets handlinger for dril, med til at skabe dette barn som en, der driller.

*For flere år siden spurgte vi vores genbos 14-årige dreng, om han var interesseret i et græsslåningsjob. Vi kendte ikke ham eller hans mor særlig godt, men vidste, at de ikke levede et let liv. Da han efter udført job fik sig et velfortjent glas saft, talte vi lidt med ham og spurgte bla. til, hvor han gik i skole. "Jeg går ikke i skole," svarede han. "Nå, hvorfor ikke?" spurgte vi. "De siger, jeg er aggressiv", svarede han og kikkede ned i jorden. Ud over stor medfølelse glædede vi os over den sproglige protest, hans udsagn indeholdt. Han havde ikke overgivet sig totalt til andres definerings af hans liv. Hvis han havde det, ville han have sagt noget i retning af: "Jeg er for aggressiv til at gå i skole." Ved at sige "de siger" og ikke "jeg er" protesterer han mod så simpel en fortolkning af hans handlinger. Handlinger som sagtens kunne beskrives på mange andre måder. Men selvom han ikke havde overgivet sig, var det tydeligt, at han ikke var upåvirket af udsagnet, og den definerings af ham, det indebar.*

Jo bedre man tror, man kender hinanden, jo hurtigere risikerer man at blive på "definitions-aftrækkeren". Når man oplever sine fortolkninger bekræftet et antal gange, begynder man at forvente den fortolkede adfærd. Dette betyder, at man mere og mere vil læse den forventede adfærd ind i den andens handlinger. På den måde bliver de billeder eller historier, man har af andre, hele tiden forstærket. Vores forventninger får os til at lægge mærke til adfærd, der peger i retning af det forventede. Hermed bliver det vanskeligere at få øje på de handlinger, der vil kunne fortælle en anden historie.

Ikke kun voksne er gode til at fortælle børn, hvad deres handlinger går ud på. Børn lærer også hurtigt at fortælle hinanden, hvad de hver især går og laver. "Du driller – det må du ikke!" "Hold så op med at drille". "Gitte, drille-Martin driller!" Det påhviler den voksne som merviden- de at gøre barnet opmærksom på sprogets skabende karakter ved fx at spørge: "Hvad var det, han gjorde, som du kalder dril?" Udfordre konklusionen: "Hvad synes du, det var?" eller "Hvad ville han egentlig?"

eller komme med forslag: “Måske ville han have dig med i sin leg – skal vi spørge?”

Det påhviler også den voksne som mervidende ikke at tillade øgenavne, der kategoriserer barnet. Når Martin bliver til drille-Martin, er han drille-Martin uanset, hvad han foretager sig. Han er drille-Martin, når han spiser, og når han sover, så længe nogen kalder ham for drille-Martin. Sproget i sig selv gør det endnu vanskeligere at se Martin som andet end drille-Martin. Ved at tillade børn at kalde hinanden for den form for navne lærer børnene, at det er tilladt at skabe negative definerings af hinanden, uden at vi samtidig lærer dem at have øje for deres egen del i det, der bliver skabt.

Når børn lærer om sprogets skabende karakter – at de og vi selv er med til at skabe hinanden i de måder, vi definerer hinanden på – giver man dem mulighed for sprogligt at forpligte sig til ansvaret for hinanden og hinandens trivsel. Den danske filosof Løgstrup sagde: “Vi bærer hinandens liv i vore hænder.” Man kan også sige: “Vi bærer hinandens liv i vort sprog.”

## Anerkendelse af barnets ret til med-definering af begivenheden

En mor fortæller følgende lille episode:

*“Det er en sen forårseftermiddag. Jeg har været med min 4-årige datter til billedskole på et nærliggende kunstmuseum. Billedskolen varer 2 timer, og som afslutning på eftermiddagen skal børnene efter tur holde deres kunstværk frem og fortælle de andre, hvad de har lavet. Min datter havde denne eftermiddag igen ikke haft lyst til at høre de andre fortælle om deres værk. Så efter hun selv havde fortalt, erklærede hun højlydt, at nu ville hun hjem, og hun protesterede ligeledes højlydt, da jeg forsøgte at få hende til at vente.” Moderen holder en lille pause.*

*”Kort efter sidder vi i bilen på parkeringspladsen,” fortæller hun videre. “Jeg er vred over hændelsen. Hun skal lære at have tålmodighed til at høre på andre, tænker jeg. Jeg tager luft ind, vender mig mod hende på forsædet ved siden af mig, hæver*

*skuldrene en smule, kikker bestemt på hende, klar til med vred stemme at sige "man-kan-ikke-være-bekendt-ikke-at-ville-lytte-til-de-andre". Idet jeg kikker på hende, ser jeg, at hun gør sig klar til "skældud". Hun trykker sig en lille smule i sædet, blikket trækker til siden, og også hun hæver skuldrene lidt. Hendes reaktion fik mig til at slå bremserne i", fortæller moderen. "I det øjeblik besluttede jeg mig for at gøre noget andet. I stedet for at skælde ud sagde jeg til hende: "Det er ikke særlig sjovt at skulle sidde så længe og vente på, at alle bliver færdige, når man meget hellere vil hjem, hva?" Effekten var slående. Min datters blik lyste op, hendes skuldre sænkede sig, og hun rettede ryggen. "Nej" sagde hun tydelig glad og lettet, "det er ikke særlig sjovt." Og så kørte vi hjem.*

Anerkendelse er en måde at være i relationen til et andet menneske. Den udspringer af en grundlæggende holdning af respekt for den anden persons ret til *sin* forståelse eller oplevelse af situationen. Berit Bae (1996) fremhæver, at anerkendelse er andet og mere end anerkendende kommunikation, forstået som en kommunikationsmetode eller et metodisk princip, man kan bruge instrumentalt, altså som et redskab til at opnå visse mål.

Anerkendelse er en proces, der sker i en relation, hvor den voksne nænsomt må forsøge at tolke barnets verbale sprog og kropsudtryk, med inddragelse af konteksten for episoden, de involverede relationer samt den tilstedeværende viden om de involverede. Anerkendelse er ikke nogen enkel proces, da hver episode er unik, og fortolkning kan tage tid. Hverdagen i en institution eller et hjem kalder ofte på hurtig handling og indgriben, og det er her, man let gribes af færdigt formulerede og næsten på forhånd bestemte tolkninger af episoder og de deraf følgende konklusioner om barnets identitet. Kunsten er at vige uden om vanedefineringerne. At fastholde en åbenhed over for barnets perspektiv, dets følelser, motiver, håb, ønsker og intentioner.

## Anerkendelse af barnets skabelse af den voksnes identitet

Mennesker bliver skabt og udvikler sig i relationer og er derfor gensidigt afhængige af hinanden for at blive klar over, hvem de selv er. Noget af det, der er mest identitetsskabende, er den betydning, en person har for andre mennesker. Det er afgørende for en persons mulighed for at agere i verden, at man har en fornemmelse af at kunne påvirke andre positivt og øve betydningsfuld indflydelse på andres liv. I det perspektiv handler identitet i høj grad om fællesskab(else).

I min praksis som terapeut har jeg mange gange talt med især unge mennesker, der har levet meget vanskelige liv med mange svigt. For flere gælder det, at de har overlevet svigtene ved hjælp af minderne om de gode og kærlige relationer, de har haft eller har til en bedsteforælder, en god lærer, et kæledyr eller andre. De unge, der har vidst, at de betød rigtig meget for en anden, har anerkendende erfaringer med sig, der udviklingsmæssigt kan bruges som modhistorier i forhold til de mere negative identitetskonklusioner, deres liv har bragt med sig.

Et af anerkendelsens centrale og på nogle punkter oversete perspektiver er, at anerkendelsen af den anden indebærer anerkendelse af den andens betydning for mig. Anerkendelse af, hvordan det, den anden gør eller siger, berører mig.

Ud fra dette perspektiv forudsætter en anerkendende proces selvrefleksivitet og villighed hos den voksne til at lade sig bevæge i holdninger og handlinger via optagelse af barnets kommunikerede budskaber. Anerkendelsen af, at det, barnet gør eller siger, har betydning for den voksne. Ikke kun forstået som en følelsesmæssig betydning, men som budskaber, der er med til at påvirke hans eller hendes forståelse af verden og af sig selv.

## Anerkendelse og læring

Anerkendende processer har ikke kun betydning for barnets skabelse af identitet og selvforståelse. Anerkendende processer har også betydning for barnets oplevelse af læring og læringssituationer. Berit Bae (1996) fremhæver et begreb fra forskning i sociale roller, som kaldes *medlæring*. Medlæring handler om det, barnet lærer i pædagogiske situationer, der ligger ud over det, der står i de officielle målsætninger. Hvis barnet i en læs-og-leg situation begynder at bide i den banan, pædagogen bruger for at illustrere bogstavet "b", som om det vil spise den, og dermed får de andre børn og pædagogen til at grine, lærer barnet, at banan begynder med bogstavet "b", men det lærer også, at det er en person, der kan skabe sjov i en læringssituation og få andre til at grine. Og det lærer, at det at lære kan være sjovt.

Medlæringsprocesserne ligger i den sociale organisering og i kommunikationen mellem de tilstedeværende. Den opstår som mulighed i øjeblikket og i den konkrete begivenhed. Den kan ikke planlægges, kun samles op eller anerkendes i det øjeblik, den sker.

Hvis pædagogen i banan-situationen blot tager bananen ud af hånden på barnet og går videre med projektet nu-skal-alle-børnene-lære-at-banan-begynder-med-bogstavet-"b", uden at stoppe op og skabe "medlæring" ved at smile, grine, selv tage en banan i munden osv., så forsvinder øjeblikket for mulig positiv kontekstuel medlæring, og situationen kan af barnet blive tolket som, at læring er alvorlig, eller at læring er kedelig, eller at jeg ikke må gøre andet end det, den voksne siger.

## Domæner og kommunikation

Voksne har forskellige kommunikative opgaver i relation til børn. De skal indføre børn i de eksisterende normer og sociale forståelser af adfærd og i det sociale liv i det hele taget. De skal lære børn om gældende regler for samvær og konsekvenser af brud på disse regler. De skal også lære børn, at de kan have indflydelse på defineringen af deres handlinger.



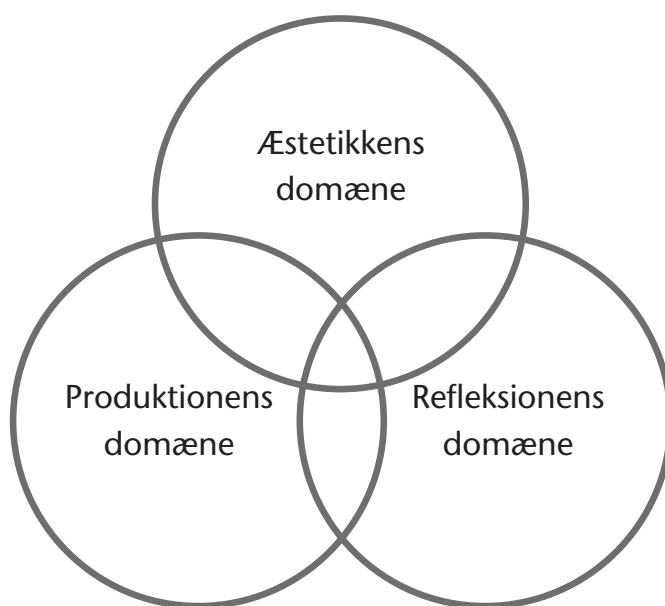
ger og på skabelsen af deres sociale verden, som omtalt i de foregående afsnit.

Det er konteksten, der skaber udgangspunktet for, hvad der kommunikeres i det sociale samspil, ligesom konteksten er bestemmende for tolkningen af kommunikationen. Kontekst er et meget omfattende begreb. I forsøget på at gøre begrebet mere håndterligt vil jeg i det følgende inddele konteksten for kommunikation mellem voksne og børn i tre forskellige domæner. Domæner, man som voksen kan befinde sig i, i samværet med børn.

## Tre domæner

Idéen om inddeling af konteksten i domæner er ikke ny. Inden for den systemiske tradition har man i mange år ladet sig inspirere af en efterhånden klassisk kommunikationsmodel, populært kaldet “domæne-modellen”, som særligt refererer til arbejdslivet (Holmgren, 1994).

Figur 1: Domæne-model 1



Ifølge den klassiske domænemodel kan man inddele konteksterne for arbejdslivet i tre domæner, produktionens, æstetikens og refleksionens domæner. Disse domæner danner udgangspunkt for kommunikationen og bestemmer en persons fokus og stil i samtalen med andre.

På produktionens domæne råder reglerne for, hvordan tingene skal være. Det er ofte nedskrevne regler og dækker alle de beslutninger, der er taget, om hvad man må, hvad man ikke må, og hvad man skal gøre inden for dette område. På produktionens domæne er tingene i princippet ikke til diskussion, medmindre man beslutter sig for at diskutere, hvorvidt reglerne fortsat skal gælde.

På æstetikens domæne råder de personlige værdier og det, der gør det personligt meningsfuldt at gå på arbejde. Her udtrykkes normer og standarder med udgangspunkt i det, den enkelte mener er det bedste at gøre – det man bør gøre.

På refleksionens domæne råder nysgerrighed og undersøgelsen af *forskellige* måder at gøre tingene på. Her er intet – som udgangspunkt – mere rigtigt end andet. Her stilles spørgsmål og reflekteres. Her handler det ikke om at overbevise andre, men om at få så mange forskellige perspektiver som muligt, der kan bidrage til afklaring, forståelse og idéer til, hvordan man kan gå videre.

Denne opdeling af kommunikationen på arbejdspladsen kan særligt være nyttig når personer synes at tale i hver sin retning. Indimellem viser det sig, at dette skyldes, at de involverede har taget udgangspunkt i hver sit domæne. En snak – der som udgangspunkt skulle handle om udviklingen af en institutions arbejds måder og derfor bedst foregår i et refleksivt domæne, hvor man nysgerrigt og spørgende taler sig igennem en proces – havner meget let på æstetikens domæne og bliver til diskussion om gode og dårlige eller rigtige og forkerte måder at gøre tingene på. Eller den drejer over i en diskussion på produktionens domæne omkring arbejdstidsregler, retmæssige pauser osv.

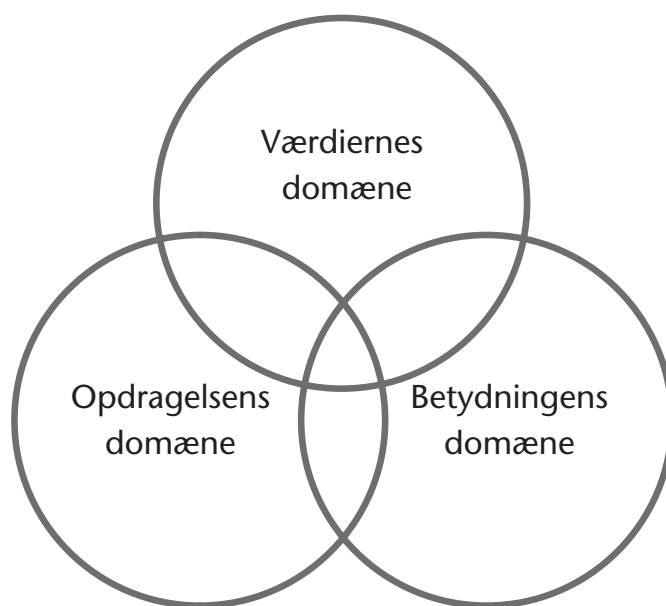
En diskussion, der handler om at overbevise andre om ens synspunkt eller stadfæste gældende regler, vanskeliggør udvikling og refleksion, hvorfor overblik over, hvilket domæne der tales fra, kan lette kommunikationen, således at diskussion og refleksion holdes adskilt.

## Domæner i kommunikationen med børn

Svarende til inddelingen af konteksten for kommunikation på arbejdspladsen kan man inddele konteksten for kommunikation med børn i tre domæner. Formålet med en sådan inddeling er at beskrive, hvorledes forskellige domæner skaber forskellige ståsteder eller orienteringer og har væsentlig betydning for, hvad voksne siger og gør i kommunikationen med børn. De dominerende antagelser inden for domænet danner baggrund for de responser, den voksne giver til barnet i en given situation, ligesom de er med til at bestemme, hvad den voksne særligt vil lægge mærke til, og hvad han eller hun ikke ser. Selvom modellen er den samme som den klassiske domæne-model, har jeg valgt at benytte kategoribeskrivelser, som er mere dækkende for samspillet mellem voksne og børn.

Konteksten for kommunikation med børn kan inddeles i følgende tre domæner: Opdragelsens domæne, værdiernes domæne og betydningens domæne (figur 2).

Figur 2. Domæne-model 2



## Opdragelsens domæne (~ produktionens domæne)

Opdragelsens domæne er det sted, hvor reglerne, rutinerne, ritualerne og traditionerne hører til. Rutiner forstået som “sådan gør vi i vores familie” eller “sådan gør vi tingene på denne institution”. Det er det domæne, hvor man som voksen særligt har øje for, hvad der er tilladt, og hvad der ikke er tilladt, ud fra fastlagte regler for, hvordan tingene skal og bør være. Regler, traditioner, ritualer og rutiner kan være nedskrevet eller ej, men de er som regel ikke hemmelige og mere eller mindre kendt af alle.

Reglerne kan indbefatte, hvordan man taler til hinanden, de kan handle om tilladte og ikke tilladte handlinger, de kan handle om sengetider, spisetider, legetid, om hvad vi gør til højtiderne, hvordan vi holder fastelavn, hvad man gør, når der spises, puttes osv. Det er regler og ritualer primært bestemt af voksne, der omhandler både voksnes og børns adfærd.

Reglerne gælder, indtil de bliver lavet om, og er derfor som udgangspunkt “sande” eller “rigtige”, indtil de eventuelt bliver ændret. De tidspunkter, hvor man som voksen taler og handler ud fra dette domæne, vil man have fokus på, om barnet efterlever de regler og rutiner, der er gældende på dette domæne. Barnet vil blive bedømt som godt eller dårligt, rigtigt eller forkert ud fra dets evner til at efterleve reglerne. Og barnet vil blive “straffet” eller “belønnet” efter samme princip.

## Værdiernes domæne (~ æstetikens domæne)

Værdiernes domæne er, ligesom opdragelsens domæne, karakteriseret ved, at det er den voksnes normer og værdier – det vil sige den voksnes moralske principper – der danner udgangspunkt for de samtaler og samspil, den voksne har med barnet. På værdiernes domæne betragter voksne børns handlinger i lyset af, hvad der er vigtigt for den voksne, at barnet gør. Barnet vurderes ud fra den voksnes normer og værdier for, hvordan man bør opføre sig, og hvad der er godt at gøre.

Værdierne på dette domæne er sjældent beskrevet som en regel, a la “du skal være et godt menneske” – i så tilfælde ville den tilhøre opdragelsens domæne – men medmenneskelige handlinger vil blive vurderet som

gode, hvis medmenneskelighed er en af de værdier, der på dette domæne betragtes som ønskværdige. På dette domæne gælder i højere grad det, man “bør”, frem for det, man “skal”. Tilsvarende kan egenskaber som at være social, en god kammerat, have et godt humør, et lyst sind, være selvstændig, venlig, engageret, stræbsom, osv. være noget af det, der vil blive positivt bekræftet.

Voksne, der væsentligst tager udgangspunkt i værdiernes domæne, har et ønske om at videregive egne værdier og holdninger til barnet samt at skabe et liv for barnet, der efterlever det, den voksne ser som væsentligt og vigtigt.

*En mor beskrev, hvordan hun tilstræbte at skabe hygge (værdiernes domæne) som en overordnet bestræbelse i samværet med sine børn. For hyggens skyld undlod hun i flere tilfælde at fastholde nogle af de gældende regler i familien (opdragelsens domæne) omkring sprog, spilletid osv. Resultatet var, at samværet ofte ikke blev hyggeligt. Uklarhederne om reglerne skabte forvirring og flere forsøg fra børnenes side på at udfordre reglerne, som så igen skabte konflikt og skældud-situationer. Via samtaler med andre voksne blev det klart for moderen, at hun var “styret” af ønsket om hyggeligt samvær og derfor ofte undlod at fastholde regler og beslutninger. Det blev klart for hende, at hun måtte have mere fokus på opdragelsens domæne og fastholde de, i familien, gældende regler. Det betød, at hun stod fastere på krav fx omkring omgangstone, sengetider og spilletider. Konsekvensen af mere fokus på opdragelsens domæne var, at de i denne familie kort efter havde både færre skænderier og mindre skældud og dermed mere hygge.*

For både opdragelsens og værdiernes domæne gælder, at den voksne med udgangspunkt i bestemte regler, vaner eller gældende værdier og normer har mulighed for, og definitionsmagt til, at definere barnets handlinger.

Både opdragelsens og moralens domæner indeholder væsentlige dele af det, der danner rammerne for børns indføring i det sociale liv. Børn har brug for opdragelse, og de har brug for at kende reglerne i de samspil, de indgår i. Børn har også brug for at blive holdt fast på reglerne, og at voksne er tydelige omkring reglerne. Tilsvarende har børn brug

for at kende til de værdier og normer, der er gældende for de voksne, de omgås, og for den kultur, de lever i.

### Betydningens domæne (~ refleksionens domæne)

På betydningens domæne er der ikke én sandhed, der definerer en begivenhed, der er altid mange mulige forståelser. Ingen forståelse har gyldighed over for en anden, ingen er mere rigtig eller mere forkert, mere sand eller falsk. Betydningens domæne adskiller sig fra refleksionens domæne (domænemodel 1) ved, at børn og voksne ikke er ligestillede i en refleksionsproces og derfor ikke, på lige vilkår, kan tale sammen om – eller reflektere over – hvordan tingene skal være. Men voksne kan forsøge at inddrage barnets perspektiver i kommunikationen.

I relation til børn vil en voksen, med udgangspunkt i betydningens domæne, inddrage barnets forståelse og bruge barnets bidrag til at reflektere over egne handlinger og forståelser. Den voksne vil lade barnet være med til at definere, hvad der foregår i situationen, og stille sig selv spørgsmål og overvejelser som: “Nå, det var da interessant, at du gerne vil gøre det på den måde.” “Hvordan mon det kan berige det, vi i forvejen gør?” “Hvad mon jeg har været styret af, da jeg gjorde det på min måde?” “Hvilke forskellige tilgange bliver tydeligere for mig, når jeg inddrager barnets bidrag?” “Hvad kan jeg lære?” “Hvorfor bliver jeg begejstret?” “Hvordan kan det mon være, jeg ikke lige synes, det er en god idé?” “Hvad holder mig tilbage for at gå den vej, barnet ønsker?” Osv.

Anerkendelse på dette domæne er en bevægelse, der går fra barnet til den voksne, hvor den voksne lader barnets handlinger berøre sig og lader disse være medskabende – både af de sociale begivenheders fortolkning og af de fortsatte handlinger i situationen. I anerkendelsesprocessen benytter den voksne barnets handlinger som refleksionsflader i hans eller hendes forståelse af sig selv og af det samspil, der foregår mellem den voksne og barnet. I dette domæne har barnet medindflydelse og med-(definitions)magt over begivenheden.

Med udgangspunkt i betydningens domæne vil den voksne forsøge at give barnets indflydelse på den voksnes liv tilbage til barnet. Dette kan beskrives som *tilbagegivningspraksis* (White, 2006). Tilbagegivningspraksis er væsentlig, fordi det netop er herigennem, barnet gør sig erfaring med og får viden om egen indflydelse på den voksnes forståelse og handlinger. Tilbagegivningspraksis består af små tilkendegivelser af effekten af barnets handlinger. "Sådan har jeg ikke tænkt på det før, det er en god idé, det vil jeg huske" eller "Jeg vil fortælle til nogle af de andre voksne, at man kan gøre det på den måde, det vil de blive glade for at lære" eller "Jeg troede kun, der var én måde, man kunne skære gulerødder på, i dag har du lært mig, at der i hvert fald er to måder" eller "Du har ret i, at det er vigtigt, at man hører efter, hvad alle siger, det vil jeg prøve at huske på" eller "Vi brugte de regler, du fortalte om i fangelegen i går. Det virkede meget bedre." Til lidt større børn kan man sige: "Det, du sagde i går, har mindet mig om, at det er vigtigt, at alle siger noget, før jeg begynder at tale" eller "Når du siger det, minder det mig om, at jeg skal huske, at vi også skal have det sjovt og ikke bare træne" eller "Du er god til at få mig til at grine, og jeg elsker at grine."

## Domænemodel i praksis

Inddeling af kommunikation i domæner er naturligvis en kunstig inddeling. I praksis befinder man sig på alle domæner på én gang, men de dominerer forskelligt på forskellige tidspunkter. I det følgende vil jeg beskrive, hvordan en pædagogs respons i en tænkt situation kan se ud afhængigt af det domæne, han eller hun primært har som afsæt for kommunikationen.

### *Eksempel*

Pædagogen på lilla stue har besluttet, at i eftermiddag skal børnene lave en fælles aktivitet, julekort, som skal sendes til børnenes forældre. Under aktiviteten rejser en af drengene sig op og går over for at lege med biler. Hvordan kan pædagogen respondere på denne handling?

Ud fra domænetankegangen vil et respons med udgangspunkt i *opdragelsens* domæne fastholde de regler eller rutiner, der er gældende for den konkrete situation. Hvis institutionen eller stuen har en regel om, at alle



skal være med i aktiviteterne, kunne et respons være: “Du skal komme tilbage herover, fordi alle skal være med til at klippe” eller “du må ikke lege med biler nu, det kan vi gøre senere, nu laver vi postkort.”

Muligvis har institutionen ikke en regel eller rutine om, at alle skal være med i aktiviteterne. Muligvis var det den voksne på stuen, der – som sin egen værdi – mente, at det er bedst, når alle er med. Den samme tilkendegivelse ville da have udgangspunkt i værdiernes domæne – ikke som en fælles regel, men som en personlig værdi.

Man kan på opdragelsens og værdiernes domæne lade sine responser være båret af både positive, negative og neutrale tilkendegivelser. En positiv tilkendegivelse på opdragelsens domæne kunne i dette tilfælde være: “Det ser ud, som om du har det rigtig sjovt, men nu skal vi lave postkort, så kan du lege med biler bagefter.” Pædagogen responderer på drengens oplevelse og fastholder reglen. En negativ tilkendegivelse kunne lyde: “Det er fjollet at gå i gang med at lege med biler, når vi skal lave kort.”

Samme situation, men med udgangspunkt i *værdiernes* domæne, vil tage udgangspunkt i den enkelte voksnes synspunkter omkring det at forlade aktiviteten til fordel for en anden aktivitet. En voksen, som satte stor pris på børns selvstændighed og initiativtagen, kunne sige: “Det er helt o.k., du hellere vil lege med biler, godt du kan finde ud af at vise os, hvad du har lyst til.” Tilsvarende hvis den voksne havde stort fokus på børns følelsesliv og børns evne til at udtrykke, hvordan de har det, kunne vedkommende sige: “Jeg kan godt forstå, du gerne vil have lidt fred, det er fint, du går.” En negativ tilbagemelding med udgangspunkt i den voksnes værdier kunne lyde: “Det er ærgerligt, du ikke vil være med sammen med os andre”, hvor den værdi, sætningen udtrykker, er, at det er bedst, når alle er med.

På *betydningens* domæne vil den voksne forsøge at skabe mening i barnets handling, at forlade aktiviteten. Dette kan gøres som et spørgsmål: Blev du lidt træt, eller driller det dig? Kom du i tanke om bilerne, da du stod og maledede? Pædagogen kan herefter beslutte, om han eller hun vil have barnet med tilbage i aktiviteten, eller det fortsat kan lege med biler.

Samtidig vil pædagogen lade barnets handling reflektere aktiviteten og pædagogens forståelse af aktiviteten og bruge handlingen til at stille sig selv spørgsmål som: “Kunne vi måske inddrage biler i julekortklipningen? Er det en idé at indlægge en klippepause og gøre noget helt andet? Appellerer denne aktivitet lige meget til drenge og piger? Osv. De refleksioner, som barnets handlinger har sat i gang hos pædagogen, vil man inden for betydningens domæne forsøge at give tilbage til barnet. Det kan fx være ved at sige: “Jeg har ikke tænkt på før, at der er for lidt biler med i julekortklipningen, det må vi have med.” Eller: “Fordi du begyndte at lege, kom jeg i tanke om, at man skal da altid have en pause, når man arbejder, så det skal vi nu.”

## Konklusion

Anerkendelse er en holdning og en position, som er noget andet end blot en metode. Anerkendelse af børn kræver villighed til at dele definitionsmagten og til at lade sig berøre og bevæge af barnets bidrag til det sociale samspil.

Det er ikke tiden, der lægger hindringer i vejen for inddragelse af en anerkendende tilgang. Det tager ikke længere tid at sige: “De tror bare, du driller” end det tager at sige: “Du må ikke drille de andre.” Det er i højere grad en vanemæssig positioneren sig i enten opdragelsens eller værdiernes domæner, der kan gøre én *hjemmeblind* og bevirke, at man med udgangspunkt i gældende regler og vaner samt egne normer og værdier vurderer og definerer børns handlinger.

Børn, hvis handlinger eller forståelser ligger uden for opdragelsens eller værdiernes domæner, skaber rystelse, fordi handlingerne ikke umiddelbart lader sig forklare inden for det etablerede. Disse rystelser eksisterer, indtil der er skabt en historie, som via meningskabelse formår at indlemme rystelsen. Det vil sige, indtil den voksne – i samspil med barnet – formår at skabe mening i barnets handling.

Det letteste er at afvise sådanne rystelser som “forkert” adfærd og på den måde fastholde det etablerede. På den måde inddrager man “rystelsen” i en allerede eksisterende historie. Anerkendelse betyder at skulle

tænke ud over det etablerede. Dette kræver refleksion og selvrefleksion. Det kræver etablering af nye historier, nye forståelser og nye handlemuligheder.

Opnåelse af et anerkendende samvær med børn er en bevægende proces. Børns verdener er rige på idéer og betragtninger, som kan tilføre det etablerede uanede mængder af inspiration, nytænkning og selvrefleksion i det øjeblik, voksne deler fortolkningsmagten med børnene. Samtidig er den glæde, børn udtrykker ved at blive tilbudt et gensidigt bevægende forhold, fuld af anerkendelse til den voksne.

Det anerkendende perspektiv medvirker til at holde fokus på en social verden, hvor vi har indflydelse på hinanden, uanset hvad vi gør. Uanset om vi taler til andre eller ikke taler til andre, skaber vi andre med vore handlinger. Hermed handler anerkendelse om at forpligte sig på livets gensidigt skabende karakter som en fælles ansvarlighed i relation til den sociale verden, vi ønsker os.

## Referencer

- Bae, Berit (1996). *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*. Social Kritik 47/1996.
- Bae, Berit (2003). *På vej i en anerkendende retning?* Social Kritik 88/2003.
- Brodin, Marianne og Ingrid Hylander (2001). *At blive sig selv – Daniels Sterns teori i børnehagens hverdag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, Jerome (2004). *At fortælle historier*. København: Alinea.
- Bruner, Jerome (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bruner, Jerome (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Holmgren, Anette (2006). *Narrative samtaler med unge – hvordan man kommer videre, når svaret er "det ved jeg ikke"*. Fokus på Familien. 34/2006 s. 174-193.
- Holmgren, Allan (1994). *Udsigtstårn til virkeligheden*. Ikke publiceret artikel, DISPUK.
- Honneth, Axel (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Kundskabens Træ*. Århus: Forlaget ASK.
- Pearce, W. Barnett (1994). *Interpersonal Communication – Making Social Worlds*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Vygotsky, Lev (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

White, Michael og Alice Morgan (2006). *Narrative therapy with Children and their families*.  
Adelaide: Dulwich Centre publications.

White, Michael (2006). *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

# Hverdagsbilleder – stjernestunder

*Lone Boll Jørgensen*

Da jeg i efteråret 2002 første gang blev præsenteret for anerkendende pædagogik på et introduktionskursus i “Systemisk pædagogik i skole og miljø” på DISPUK, var jeg ikke i tvivl om, at jeg havde fundet et teoretisk afsæt for en pædagogisk praksis, som lå lige i forlængelse af mit menneskesyn, og som åbnede muligheder for en ressourceorienteret og konstruktiv tilgang til de børn, jeg arbejder iblandt.

Jeg er meget optaget af, hvordan elementer og grundtanker i den systemiske og narrative teori kan omsættes til praktisk pædagogik. Mit udgangspunkt er livet i en børnehaveklasse i en almindelig folkeskole i en provinsby, men det kunne lige så vel have været en gruppe af børn i en SFO, børnehave, børne-, idrætsklub el.lign.

Vores identitet skabes gennem vores samvær med andre. Den feedback, vi får fra andre om, hvordan de ser os og møder os, er afgørende for det selvbillede, vi skaber. Anerkendelsen er fundamental for at opbygge et selvbillede med tillid og tiltro til omverdenen. (Jeg er god nok, som jeg er). Møder vi ikke anerkendelse, vil vi møde omverdenen med mistro. (Jeg er forkert).

Jeg betragter det som et privilegium og en kerneopgave i det pædagogiske arbejde at bidrage til udviklingen af det enkelte barns positive selvbillede. Vi er, set med mine øjne, hele tiden forpligtede til at have fokus på og udvikle vores samvær og relationer til det enkelte barn – for