

# ”Æv, bæv, du må bare ikke være med”

- om lærerens muligheder for at skabe rum til elevernes udvikling af et robust selvværd



”the self is the most puzzling puzzle with which psychology has to deal”  
William James 1892

Aalborg Universitet  
Læring og forandringsprocesser

# STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale  X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	--

Uddannelsens navn	<b>Læring og forandringsprocesser</b>	
Semester	<b>10. semester</b>	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	<b>Speciale</b>	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Hilda Rohde	<b>20137876</b>	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	<b>30. maj 2016</b>	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	<b>"Æv, bæv, du må bare ikke være med" - om lærerens muligheder for at skabe rum for elevernes udvikling af et robust selvværd</b>	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	<b>192.000</b>	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	<b>156.885</b>	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	<b>Titania Chemi</b>	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

## **Abstract**

In my former work as an educational psychologist, I have had interviews with children who struggled with different kinds of problems. Underlying I have often felt, that low self-esteem was involved in the problems. I have also often felt insufficient in helping these pupils. This thesis is about the background for the causes of low self-esteem and how a professional caretaker such as a teacher can help these children.

With the development in the post modernistic society a teacher has become a caretaker as well, and my claim is that a teacher is easily brought in a position of several contradicting expectations, unless she takes this obligation upon her and develop her own competence in dealing with interpersonal relations.

I begin with a review of literature on attachment by John Bowlby and Daniel Sterns description of the interpersonal world of the infant. Susan Hart is also brought in with her integration of recent neuroscience with developmental psychology. This literature pointed out, that for the self-esteem to be resilient, a person need acknowledgment. The literature about this I get from the Danish psychologist Jan Tønnesvang with his theory about motivational directedness and the Norwegian psychologist Anne Lise Løvlie Schibbye with her dialectic view of relations.

Schibbye makes her own theory based on acknowledgment. She combines the dialectic view on the self she gets from Hegel with new psychology of development shown by especially Daniel Stern and use the concept of reflection on the self and the self in relationships from the existentialism. She claims, that when a teacher communicates in an acknowledgment way she interprets the pupil as an equal subject in the communication. If that happens, the pupil is capable of developing himself.

I have added parts from Jan Tønnesvangs theory, described in his Vitalising Model. He builds his model on Kohuts self-psychology, and do it with focus at professional caretakers practice. His model entails four basic psychological needs expressed as four basic forms of motivational directedness towards the relationships and environments that provide these needs, and thus vitalise different ways of being motivated and engaged in one's life-processes. Tønnesvang both expands and verbally enriches Schibbyes theory.

A teacher's possibilities for her work is reflected upon in relation to other theorists in a separate chapter.

I have derived a list of focus points for a teacher to reflect on if she feels a need for examining her own practice, based on Schibbyes work

The conclusion for this thesis is, that attachment theory and self-psychology combined can explain the core of self-worth, and acknowledgment theory can help a teacher to better understand her own role in the development of pupils self-esteem.

## **Indholdsfortegnelse**

Indledning.....	2
Litteratur og analyse af feltet.....	3
Skolens opgave.....	4
Læreren som professionel omsorgsgiver.....	5
Forvirring omkring termene.....	5
Forskellen mellem selvværd og selvtillid.....	5
Afgrænsning af opgaven.....	6
Problemstillingen med problemformulering.....	6
Underspørgsmål:.....	7
Begrebsforklaringer til problemformuleringen.....	7
Valg af teoretikere.....	9
Opgavens forløb.....	9
2. Barnets position i samfundet.....	10
2.1 Fra dansk side.....	11
3. Udviklingspsykologi.....	12
3.1 Bowlbys teori om tilknytning.....	12
3.1.2 Nyere empirisk forskning som underbygger eller svækker teorien.....	14
3.1.3 Sammenfatning og betydning for lærerens arbejde.....	17
3.2 Sterns teori om selvet.....	17
3.2.1 Selvfornemmelser.....	18
3.2.2 Det narrative selv.....	19
3.2.3 Sammenfatning og betydning for lærerens arbejde.....	20
3.3 Neuroaffektiv udviklingspsykologi.....	21
3.3.1 Sammenfatning og betydning for lærerens arbejde.....	24
4. Schibbys dialektiske relationsteori.....	25
4.1 Metateoretisk ståsted.....	25
4.2 Det dialektiske relationelle selv.....	26
4.3 Afgrænsning.....	27
4.4 Refleksion.....	27
4.5 Anerkendelse.....	28
5. Tønnesvangs teori om selvets rettetheder.....	29
5.1 Tønnesvangs beskrivelse af selvets udvikling.....	29

5.1.1 Rettethed mod hævde af egen individualitet.....	30
5.1.2 Rettethed mod betydningsdannelse.....	31
5.1.3 Rettethed mod samhørighed.....	31
5.1.4 Rettethed mod mestring.....	31
5.2 Sammenfatning og betydning for lærerens arbejde.....	31
6. Diskussion og sammenstilling af Schibbye og Tønnesvangs begreber.....	32
7. Interventionsmuligheder.....	35
7.1. Baggrunden for ICDP-programmet.....	36
7.2 De 8 samspilstemaer.....	37
7.3 ICDP - rammen.....	39
7.3 Diskussion af lærings- og udviklingssynet i ICDP.....	40
8. Tematisering af anerkendelse i samspil med børnene i klassen.....	42
8.1 At se på indersiden.....	43
8.2 At få lov til at have sin oplevelse.....	44
8.3 At tilbyde sprog for den andens oplevelse.....	45
8.4 At udvikle sprog for indre tilstande.....	45
8.5 At være lydhør.....	46
8.6 At forstå andre.....	46
8.7 At bekræfte.....	48
8.8 Afrunding.....	48
9. Diskussion.....	49
9.1 Intersubjektivitet.....	49
9.2 Termerne ‘jeg’ og ‘mig’ hos Schibbye og H.G. Mead.....	50
9.3 Hvor meget må man have ‘for’ med børnene.....	51
9.4 Grænser eller ej.....	52
9.5 Autenticitet.....	53
9.6 Ros og anerkendelse.....	54
9.7 Appreciative Inquiry kontra anerkendelse.....	55
9.8 Humor.....	56
9.9 Skolekultur - igen.....	56
10. Konklusion og perspektivering.....	57
10.1 Perspektivering.....	58
11. Litteraturliste.....	60

## Indledning

Min interesse for at skrive dette speciale, er en undren og en frustration jeg har fået gennem mit arbejde som specialpædagogisk konsulent. I mit arbejde har jeg talt med mange børn, der var i problemer, problemer af forskellig art. Det har tit været vanskeligheder med at følge med i skolen, men også problemer med at kunne finde ud af at være med i legen eller finde venner. Det har været børn, som har følt et pres for altid at skulle være sjove, og det har været større børn, især piger, som hele tiden syntes, de skulle præstere, for at være noget værd. Flere gange har der været forskellige typer af vanskeligheder på samme tid.

Underliggende har jeg altid fundet, at lavt selvværd var en større eller mindre medvirkende årsag til disse vanskeligheder, nogle gange selve årsagen. I sådanne sammenhænge har det dog været svært for mig at finde deciderede årsagssammenhænge, samtidigt med, at jeg ikke helt var klar over, om vanskelighederne kom af det dårlige selvværd, eller det var omvendt.

Jeg har oplevet, at et øget selvværd har hjulpet barnet, som var i problemer – dog ikke altid kunnet fjerne problemerne helt. Jeg har ind i mellem også følt mig magtesløs i mine forsøg på at stabilisere elevens selvværd. Jeg har derfor et ønske om at undersøge, om problemet rækker ud over min erfaring, se hvad jeg kan finde om årsagssammenhænge til lavt selvværd, og forhåbentlig også måder at afhjælpe eller kompensere vanskelighederne på.

## Litteratur og analyse af feltet

Forskning viser (Lund 2010:44), at børn, som fungerer dårligt på et afgrænset område, ofte generaliserer denne vanskelighed til flere områder, og dette fører i mange tilfælde til en generel lav selvfølelse. Det stemmer overens med oplevelser, jeg har haft med elever, der ikke syntes, at de duede til noget, fordi de havde svært ved at følge med i skolen. Det er især, hvis eleven har svært ved elementer i danskundervisningen, jeg har oplevet denne generalisering.

Lundh, Kjær og Rasmussen (1997:5) beskriver, hvordan mange elevers handlekompetence skal genoprettes, fordi den har lidt skibbrud eller er blevet svækket gennem et længere tidsrum, hvor eleven kunne føle, at han 'ikke var god nok'. Fælles for elever med ringe selvværd *”er, at de opfatter succes som tilfældigheder, hvorimod den mindste fiasko er forventelig og kan tilregnes dem selv”* (ibid:11).

Skaalvik og Skaalvik (2013:195ff) uddyber denne opfattelse med en beskrivelse af elever, der oplever årsagen til dårlig præstation som et karaktertræk hos dem selv. Forfatterne forklarer teorien om tillært hjælpeløshed som den mangel på indsats fra eleverne side, der opstår som følge af at opleve gentagne nederlag.

Disse attributionsmønstre hos elever, der ofte oplever nederlag, er mest uheldige, når de

attribuerer til svage evner, når opgaven mislykkes og til held, når den lykkes (ibid.:198).

I fjersynsudsendelsen ”Cutting – de oversete sår” ([www.dr.dk/tv/se/cutting/cutting-de-oversete-sar](http://www.dr.dk/tv/se/cutting/cutting-de-oversete-sar)), fortæller speakeren: ”I 6. kl. led Emilie af præstationsangst og lavt selvværd. Hun søger derfor afløb for sin frustration ved at skære i sig selv”. Her bliver et lavt selvværd sat lig med selvskade.

Flere ældre amerikanske undersøgelser (Kaplan 1980; Rosenberg 1979) har fundet korrelationer mellem lavt selvværd og depressioner, selvmord og kriminalitet. Undersøgelserne har primært været af kvantitativ art. Det indebærer bl. a., at de ikke er i stand til at sige noget om årsagerne til det lave selvværd, og dermed heller ikke siger noget om årsagssammenhængen.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings nye analyse af tallene fra den første trivselsmåling fra 2015 (UVM.dk 30.03.2016) viser, at der er en sammenhæng mellem opnåelse af et godt testresultat i de nationale test og elevernes oplevelse af en høj trivsel i folkeskolen.

Der er især en positiv sammenhæng mellem elevernes testresultater i 4.-9. klasse og deres trivsel.

Sammenholdt med dette viser en norsk undersøgelse (Sletta et al. 1996; I Skaalvik og Skaalvik 2007:148), at man ud fra lav sociometrisk status i klassen kunne forudsige negativt selvværd.

Denne undersøgelse rører netop ved det dilemma, jeg selv har oplevet: Det kan være svært at afgøre, om lavt selvværd giver anledning til dårlige skolepræstationer, eller det er dårlige skolepræstationer, der er anledningen til det lave selvværd. Mit bud er, at når det kan være svært at afgøre, er det fordi, det er et kontinuum.

I et af de sidste numre af ”Folkeskolen” (Trier 2016) fortæller en mand om sin tid i folkeskolen med ordene: ”Selvom man har den negative selvfortælling, så påvirker det en, at man kan mærke, at ens lærer har positive forventninger til én.”, og slutter med ”Jeg har oplevet på egen krop, hvor stor forskel skole og skolekultur gør. Det er afgørende for folks livschancer”.

Per Schultz Jørgensen, som er dansk psykolog og professor i socialpsykologi, bl.a. kendt for at have været formand for Børnerådet, udtaler på psykiatrifondens hjemmeside: ”Børn, der trives, er også dem, der lærer mest. Dem, der trives, har mod på at være åbne, stille spørgsmål og lytter bedre efter. De tager mere imod undervisningen og har et stærkere fundament for at lære” (Jørgensen 2016).

Jeg er hermed blevet bekræftet i min antagelse, at mangelfuldt selvværd kan være et

grundlæggende fænomen i mange af de problemer et skolebarn kan stå i, og en medvirkende årsag til læringsproblemer. Jeg finder det derfor også væsentligt, at skolen som institution beskæftiger sig med fænomenet.

## Skolens opgave

Det er skolens opgave af fremme elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder, men det er også skolens opgave at medvirke til at give eleverne et godt grundlag for en alsidig personlig udvikling. I Folkeskolens formålsparagraf § 1. stk. 2 ([www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk)) står der:

*”Folkeskolen skal [...] skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler [...] tillid til egne muligheder”* (min fremhævelse).

Den psykologiske forståelse af individet og dets relationer har ifølge Henning Rye (1997) gennemløbet en udvikling fra modningsteori over adfærdsteori frem til den alment anerkendte epigenetiske teori i dag, hvor barnets udvikling forstås som en kompleks interaktionsproces med barnet som et socialt individ. I samme periode er der sket en udvikling fra individorientering til relationsorientering.

Selvom en ny teoretisk formuleret indsigt gradvis har lagt grunden til forandringer i opfattelsen af og holdninger til børneopdragelse, læring og tilpasning, har dette ikke automatisk medført bedre opvækstvilkår. Rye påpeger, at en *“overdreven tro på videnskabelige teorier og populariserede vejledninger i børneopdragelsen medførte, at mange forældre mistede en større og større del af deres personligt forankrede holdning til børn og opdragelse. Resultatet blev for mange usikkerhed, hjælpeløshed og svigtende tillid til egen indlevelse, vurderingsevne og omsorg”* (Rye 1997:9).

Den samme usikkerhed har også resulteret i en langsommelig afsmitning på skolernes hverdag.

## Læreren som professionel omsorgsgiver

Ifølge Hargreaves (2002:203) tager mange lærere omsorgsforpligtelsen alvorligt, og når det lykkes for læreren at realisere omsorgsdimensionen føles en høj grad af tilfredsstillelse ved jobbet. Omvendt er det også den dimension, der skaber skyldfølelse, når det ikke lykkes.

Ovenstående betragtninger betoner vigtigheden af, at læreren påtager sig ansvaret som professionel omsorgsgiver. Når jeg ved omsorg forstår, at et menneske retter sin opmærksomhed mod et andet menneske og handler på en måde, som dette menneske har brug for, bliver det nødvendigt for læreren at udvikle denne evne til at rette sin opmærksomhed mod et andet menneske.



## Forvirring omkring termerne

På trods af at mange har en forståelse af, hvad begrebet lavt selvværd, eller bare selvværd, dækker, er det definitionsmessigt ikke helt entydigt. Der findes mange udtryk for fænomenet, også så mange, at det kan skabe forvirring om, hvad det reelt dækker.

Selvbillede, selvfølelse, selvvurdering, selvbevidsthed, selvhævdelse, selvagtelse og selvrespekt er termer, som alle hver især beskriver større eller mindre dele af fænomenet. Termen selvværd dækker således også kun en del af den samlede selvfølelse. Skaalvik og Skaalvik anvender termen 'selvopfattelse' som en fællesbetegnelse, hvorved de forstår enhver opfattelse, vurdering, forventning, tro eller viden, som en person har om sig selv (2013:95).

I engelsk litteratur er self-esteem er den mest anvendte betegnelse, men også self-worth og low self-regard anvendes ( Harter 1993).

## Forskellen mellem selvværd og selvtillid

Hos flere skelnes der ikke så meget mellem termerne selvværd og selvtillid, men nogle nævner forskellen mellem dem, som ganske betydelig.

Selvværd er tilfredshed med at være den man er og med det, man gør - at have en oplevelse af at have værdi - det er noget, vi *er*. Selvtillid er tillid til sig selv og til sine evner- det er noget, vi *kan* (Lund 2010:42). Min oplevelse af de større piger, som synes, de skal være dygtige for at være noget, giver mening med denne adskillelse. De har høj selvtillid, men lavt selvværd.

Nogle børn med et skrøbeligt selvværd forsøge at kompensere for dette ved at udvikle og opbygge selvtillid, og kan komme langt med det, men høj selvtillid kan ikke forhindre et skrøbeligt selvværd i at vælte (Svarre 2013:13). I lighed med tankegangen hos Lund i foregående afsnit, konkluderer Svarre, at vores børn skal bekræftes. Det skaber selvværd, mens bedømmelse i form af ros skaber selvtillid.

## Afgrænsning af opgaven

Barnet indgår i mange relationer i dets hverdag. Relationer til forældre, bedsteforældre, søskende, kammerater, voksne i fritidstilbud og også professionelle omsorgsgivere, personer, som desuden har eller kan have en indbyrdes relation. Det er en sammensat, men også sammenhængende kontekst.

Læreren møder som regel hele klasser, hvor gruppedynamiske processer spiller ind på mødet mellem lærer og elever, og hvor indsigt i disse er en forudsætning for et vellykket møde. Hundeide (2001:158ff) nævner, at klassen er en del af skolen (som er en del af

samfundet) og må følge de spilleregler, som formelt og uformelt gælder i denne skolekultur, og at dette har betydning for undervisningsformen, og dermed også for kommunikationen mellem lærer og elever.

Men selvom jeg anerkender betydningen af den brede kontekst for det konkrete samspil mellem lærer og børn i en klasse, og at andre psykologiske processer spiller ind, har jeg valgt at afgrænse mig til at arbejde med interaktionen i klasseværelset på det nære relationelle individniveau, fordi det er min opfattelse, at udvikling af lærerens relationskompetence er vigtig for at skabe udviklingsmuligheder for eleven i forhold til at styrke sit selvværd. I denne afgrænsning ligger også en afgrænsning fra andre kompetencer, som er en del af en lærers arbejde. På denne måde fører afgrænsningen også til kun at handle om læreren som omsorgsperson og eleven som barn.

Selvom jeg afgrænser mig til at undersøge relationen mellem lærer og elev, er det også vigtigt at være ydmyg overfor at *“Børns udvikling foregår i komplekse og mange-facetterede samspil, hvor man godt kan udvælge enkeltfaktorer til undersøgelse, men hvor ingen enkeltfaktor i sig selv kan forklare eller forstå et menneskes hele udvikling og adfærd”* (Krag-Müller 2003 :218).

## **Problemstillingen med problemformulering**

Problemstillingen er altså, hvordan læreren kan udvikle sin relationskompetence, så hun bliver i stand til at indgå i personrelationen på en kvalificeret måde, således at læreren ser det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemmer sin egen adfærd herefter?

Ved på denne måde at betragte relationskompetence som en didaktisk kompetence, mener jeg, det ikke er nok, at denne alene udøves som en spontant og intuitiv handling, der må også skabes mulighed for at reflektere over den. En mulighed, som den enkelte skoleleder skal være med til at skabe indenfor rammerne af skolevæsenet.

De forskellige perspektiver i denne indledning er stykket sammen til følgende problemformulering:

**Hvordan dannes et selv og et selvværd og på hvilke måder kan en lærer udvikle sin relationskompetence, for dermed bedre at kunne indgå i udviklingsstøttende samspil med skolebarnet?**

### **Underspørgsmål:**

I indledningen har jeg beskrevet mange bud på, hvad et selvværd og et lavt selvværd er,

men uden underliggende forklaringer på, hvad der skaber dette selv og selvværd. Det vil være første spørgsmål, jeg vil søge at finde et svar på.

Næste spørgsmål drejer sig om, hvilke kompetencer, læreren skal gives mulighed for at udvikle, og i samme åndedrag at sige noget om, hvordan en lærer kan reflektere over sit samspil med eleven, så dette samspil bliver udviklingsstøttende.

For at besvare disse spørgsmål, vil jeg:

- Gennemgå teorier og undersøgelser omkring dannelse af et selv og et selvværd.
- Undersøge hvilken viden og andre faktorer, der har indflydelse på det fundament af tillid, som er forudsætningen for at komme i samspil med omgivelserne
- Gennem de gennemgåede teorier finde refleksionspunkter for den enkelte lærer i samværet med eleven, som giver eleverne muligheder for at opnå et mere robust selvværd

## **Begrebsforklaringer til problemformuleringen**

**Selvet** er en betegnelse, der indgår i mange retninger indenfor psykologien. Betydningen varierer mellem de forskellige retninger, men generelt refererer det til individets bevidste reflektive personlighed.

I denne opgave er det Sterns forståelse af selvet som det fænomen, der skaber sammenhæng i mennesket lige fra fødslen, og som udvikler sig gennem hele livet (Stern 2000), samt Tønnesvang differentiering af et selv, som er konstitueret af en motivstruktur, jeg redegør for senere.

**Selvværd** er på denne måde en del af det samme fænomen, der skaber sammenhæng i mennesket, og som er konstitueret af samme motivstruktur.

Man kan naturligvis skille ordet i 'selv' og 'værd', og sige, at et menneske skal synes, at det er noget værd. Det er bare ikke særlig beskrivende for fænomenet. Andre beskrivelser af, hvordan et selvværd fungerer, giver lidt flere associationer til fænomenet:

”Selvværd er det fundament, som kan rejse os efter et nederlag” (Lund 2010:42).

”Det er følelsen af at være social signifikant i et givet socialt fællesskab” (Honneth 2003:18). Honneths definition ligger forståelsesmæssigt tæt på ordbogens: ”Tilfredshed med at være den man er, og med det man gør” (Becker-Christensen (red.) 2004).

Definitionen på 'lavt selvværd' kan jeg uddrage af Tønnesvangs beskrivelser af 'det ubalancerede selv'. For igen at beskrive, hvordan et lavt selvværd kommer til udtryk, har jeg valgt at definere det som 'varige negative tanker om sig selv'.

**Relationskompetence** definerer jeg, efter Tønnes Hansen (1999), som fagfolks evne til at skabe udviklingsstøttende samspil med de børn og voksne, de arbejder sammen med, og tage ansvar for samspilletets kvalitet, også når det ikke fungerer.

Min forståelse af begrebet **udviklingsstøttende** tager udgangspunkt i Tetzchners definition af begrebet udvikling, som *“tidsbundne endringer i menneskers struktur og funktion som et resultat af biologiske og miljømæssige forhold. Endringerne er altid i en positiv retning.”* (Tetzchner 2001:22). Dette synspunkt er også underliggende hos de teoretikere, jeg anvender.

Når jeg har valgt en definition af udvikling, som positiv forandring, er det vel vidende, at positiv forandring ikke nødvendigvis er en lineær udvikling frem mod højere mål, idet *“udviklingsforløb synes nærmest zigzag’ende og karakteriseret ved både fremskridt, tilbageskridt, udviklingshop og stilstand”* (Højholt 1996:68).

Dette syn på udvikling indebærer, at lærerens udviklingsstøttende funktion i forhold til barnets selvudvikling, relationsdannelse og læring, vil være at støtte barnet i denne uforudsigelige proces.

## Valg af teoretikere

Mine første overvejelser over teoretikere til at afgøre dannelse af selvværd faldt på Daniel Stern, fordi han skriver om barnets opstående fornemmelser af et selv. Senere fandt jeg John Bowlbys forklaring på, hvordan den voksne skaber mulighed for barnets forskellige måder at skabe tilknytning på, som også har betydning for skabelse af selvværd. Denne teori har jeg skrevet først, idet det kronologisk set er korrekt. Susan Hart beskriver en neurobiologisk bro mellem udviklingsteorien og biologi, som jeg synes, giver et meget nutidigt billede af forståelsen af dannelsen af et selv.

Idet Heinz Kohuts bog hedder: ”Selvpsykologi”, var den forståelse det næste, jeg kiggede på, men hurtigt blev det til Jan Tønnesvangs udlægning og videreførelse til dansk skoleområde. Tønnesvang beskriver i sin 'socialitetsfilosofi' om, hvad børn er rettet mod og af, og han gør det på en for pædagogikken meget forklarende, forståelig og praktisk måde.

Efter læsning af disse teorier kom jeg frem til, at fænomenet anerkendelse står centralt i skabelsen af de betingelser, vi har brug for i det sociale samspil. Først afprøvede jeg Axel Honneth, idet hans bog hedder ”Behovet for anerkendelse”. Men Honneth forbliver ved den

socialfilosofiske tilgang på det overordnede plan. Derfor gik jeg videre til Anne Lise Løvlie Schibbye. Her fandt jeg en håndterbar tilgang til anerkendelse. I en kombination af Tønnesvang og Schibbye har jeg herefter lavet en refleksionsliste til læreren at blive inspireret af i det sociale samspil med børnene.

## **Opgavens forløb**

Efter et kort rids af barnets position i dagens samfund, følger de tre udviklingsteorier. Herefter gennemgås dele af Schibbyes og Tønnesvangs teorier, hvorefter der i en sammenstilling af disse to teorier diskuteres både deres og mit videns- og menneskesyn.

Her var det så planen at beskrive, hvordan interventionsprogrammet ICDP kunne anvendes, men i stedet for kommer en argumentation af, hvorfor dette program ikke er anvendeligt. I stedet opstilles, som sagt, en refleksionsliste uddraget af Schibbyes teori.

I en efterfølgende diskussion diskuteres dele af teorierne. Men mange andre teoretikeres opfattelse af begreberne, samt bud på betingelser for en lærers mulighed til at udføre sit arbejde på en for hende tilfredsstillende måde, kommer også til orde.

Specialet afsluttets med en konklusion med perspektivering.

## **2. Barnets position i samfundet**

Det arbejde, der hver dag udføres i landets folkeskoler, er underlagt lovgivning, som er beskrevet i ”Folkeskoleloven” ([www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk)). Formuleringen i loven afspejler vores samfund og kulturs opfattelse af, hvilke krav og forventninger, vi kan stille til vores børn – og til lærerne.

Når et samfund anvender bestemte måder at agere over for børn, er årsagen mest sandsynligt, at disse handlemåder er funktionelle i dette samfund. Der er derfor grund til at se på, hvilket samfund vores børn vokser op i, da det har betydning for barnets udvikling og personlighedsdannelse.

Grethe Krag-Müller beskriver (2003:36), at samfundet har ændret sig radikalt i løbet af det seneste århundrede. Det har medført ændringer i barnets position i samfundet og synet på, hvad et barn har behov for. Sociologen Anthony Giddens (1996) skildrer flere aspekter ved dette samfund, som han kalder senmoderne.

I det senmoderne samfund er menneskets kompetencer af stor betydning for deres egen og for samfundets konkurrenceevne, og der er derfor samfundsmæssige interesser involveret i at optimere bestemte typer af læring, og dermed også de læringsmiljøer, der fremmer sådan en læring. Den danske folkeskole er derfor konstant debatteret blandt politikere, forskere m.

m., hvor der sættes ansvar i forhold til elevernes læring og kompetenceudvikling.

Giddens tager udgangspunkt i tre aspekter, som værende årsag til dette samfunds dynamiske karakter, som han mener, kan sammenfattes som: Adskillelse af tid og rum, udlejningsmekanismer og refleksivitet.

Giddens beskriver (1996:40) hvordan tid og rum under præmoderniteten prægede den sociale interaktion, så den fandt sted i hjemmet og i lokalsamfundet. Tid og rum var et éndimensionelt begreb, og rummet hang sammen med en ‘tilstedeværelse’.

Med modernitetens indtræden blev der stillet nye krav til individets forholden sig til tid og rum, fordi de to størrelser blev adskilt. Det senmoderne menneske udsættes for hidtil usete mængder af information fra hele verden, hvilket medfører at man tvinges til at reflektere over og selektere i disse informationsmængder.

Det indebærer bl.a., at sociale praksisser konstant undersøges og omformes (ibid.). Tidligere var det nok at tolke traditioner og videreføre rutiner og vaner, men nu kræves refleksion. Det stiller store krav til både lærer og barn at manøvrere i sådan et felt.

Et andet af aspekterne er, at mange af de opgaver, der traditionelt har ligget i familien, såsom pasning og opdragelse af børn, er 'udlejret' til samfundet (Giddens 1996:30). Når de sociale relationer løsrives fra hverdagslivet og overføres til ekspertsystemerne, er det vigtigt, at skolen tager denne sociale opgave alvorligt.

'Refleksivitet' er et andet af Giddens aspekter ved det senmoderne samfund, som bidrager til samfundets forandringsprocesser. Det indebærer bl. a. at sociale praksisser konstant undersøges og omformes (ibid.:32). I den forbindelse kan det være problematisk for lærerne, at opdragelsens og pædagogikkens sprog er opstået og udviklet ud fra den viden og de værdiforestillinger, som udgjorde fundamentet i tiden fra i 1930'erne til 1980'erne (Dencik og Jørgensen 2007:11), et sprog som indebar en objektgørelse af børn. Deri ligger, at man kan mangle sprog for den opfattelse, man i dag har af et barns behov, en mangel som kan besværliggøre den kollegiale professionelle samtale om hele skolearbejdet samt kommunikationen mellem lovgivere og personale.

## **2.1 Fra dansk side**

Lars Dencik beskriver også det samfund, vi lever i, men betegner det postmoderne. Han fremhæver også 3 processer, som drivkræfterne bag samfundets accelererende fart (Dencik og Jørgensen 2007).

Den første er rationalisering i samfundsplanlægningen, som har medført institutionalisering af barnet og omsorgsdeling mellem forældrene og de professionelle voksne. Dette svarer ganske godt til Giddens 'udlejring'.

Den anden er individueringen, som i stigende grad frigør det enkelte menneske fra sine traditionelle og sociale forpligtelser og tilhørsforhold. Dette svarer også til udlejring, men gøres muligt af adskillelsen af tid og rum.

Den tredje er sekularisering, som indebærer, at de kulturelle værdier og normer er brudt op, og hver familie og institution må skabe sine egne børneopdragelsesidealer. Dette svarer godt til ‘refleksiviteten’.

Barnets position i samfundet, uanset om det betragtes som senmoderne eller postmoderne, indebærer, at lærere må tage ansvaret som professionelle omsorgsgivere på sig, hvis elevernes optimale udvikling skal lykkes.

### **3. Udviklingspsykologi**

I dette kapitel beskrives nogle af udviklingspsykologiens ideer de sidste ca. 60 år, med Bowlbys teori, Ainsworths tilknytningsmønstre, Main, der beskriver hvordan det tilknytningsmønster, man selv voksede op med influerer på den tilknytning, man skaber til sine egne børn, og Sroufe som har forsket i, hvordan lærere opfører sig overfor børn med forskellige tilknytningsmønstre.

Herefter følger uddrag af Sterns forskning, som har haft stor indflydelse både på udviklingspsykologien og på Schibbys teori, som følger i et senere kapitel. Schibbye har Bowlby og især Stern som baggrund for sin viden, forskning og teoridannelse. Stern har været optaget af, at sammenholde tanker fra udviklingspsykologi med et psykodynamisk perspektiv.

Nye målemetoder har gjort det muligt at registrere, hvad der foregår i hjernen og at måle hjerneaktiviteter, og dermed er det også lykkedes at belyse subcortikale neurale kredsløb, som styrer de basale psykologiske processer. Den hjerneforskning har Susan Hart – tit sammen med andre – skrevet sammen med udviklingspsykologien. En sammenskrivning som jeg synes, er befordrende for en dyb forståelse af sammenhængen mellem hjerneaktiviteter, samspil og adfærd. Hun beskriver, hvordan hjerneforskning skaber bro mellem neurovidenskab og udviklingspsykologi (Hart og Sørensen 2007:9). Derfor er hendes beskrivelser af denne hjerneforskning valgt, og det tredje afsnit i dette kapitel handler om denne beskrivelse.

Hjerneforskere bag Susan Harts beskrivelser er bl.a. Mark Solm, Antonio Damasio, Joseph LeDoux og Jaak Panksepp (Hart 2006).

### 3.1 Bowlbys teori om tilknytning

Bowlby (2003) var den første, der begyndte at lede efter en teori, der kunne forklare, hvorfor små børn udsættes for så stor lidelse og smerte ved adskillelse fra deres mor, og hvorfor deres udvikling ofte går helt i stå, når de mister deres primære moderfigur og anbringes på hospital eller en institution. Forklaringerne i psykoanalysen var på dette tidspunkt at mad - eller det orale behov - var den primære drift, mens det følelsesmæssige bånd mellem mor og barn sås som en sekundær drift, udsprunget af primærdriften.

Bowlby kunne ikke få disse forklaringsmodeller til at passe med de kliniske erfaringer, han og hans medarbejder Mary Ainsworth havde. Det var kendskab til dyreforsøg, hvor dyreunger, der ikke bliver madet, men selv finder føde, og som alligevel udvikler en stærk tilknytning til en individuel moderfigur, der gav ham idéen til at udvikle en ny teori.

Gennem observationer af normale børns adfærd i perioder, hvor de er væk fra deres mor, og når de vender hjem igen, nåede han frem til udskillelsen af begrebet tilknytning.

Bowlby beskriver, at tilknytning betyder, at *”barnet er stærkt disponeret for at komme nær på og i tæt kontakt med den voksne, at det er stærkt disponeret for at søge nærhed og kontakt med denne person og især at gøre det under bestemte betingelser”* (Bowlby 2003:28).

Tilknytningsteorien har skabt grundlag for observationer af, hvordan der skabes relationer, og hvad de betyder for barnets psykiske udvikling.

Mary Ainsworth, der som sagt var Bowlbys medarbejder, har i slutningen af 1950'erne foretaget empiriske undersøgelser af tilknytningsadfærd. Siden er denne forskning blevet til en meget underbygget teori om social-emotionel udvikling (Bowlby 2003:36).

Tilknytningsadfærden defineres af Bowlby som enhver form for adfærd, som fører til, at et individ opnår og opretholder nærhed til et andet individ, som opfattes at være bedre i stand til at klare sig i verden, og som derfor kan forventes at være i stand til at hjælpe og beskytte. Det giver en person en stærk og gennemtrængende følelse af sikkerhed at vide, at en tilknytningsfigur er til rådighed. Selvom tilknytningsadfærden er mest iøjnefaldende i den tidligste barndom, kan den ses hele livet igennem, især i kritiske situationer (ibid).

Tilknytningsadfærd er de former for adfærd, som barnet inddrager sig på for at opnå eller opretholde denne ønskede nærhed. Denne adfærd giver forskellige udtryk, afhængig af kvaliteten af den respons barnet får fra sin tilknytningsfigur. Her mentes tidligere den biologiske mor, men for Bowlby var 'blodbåndsteorien' ikke holdbar. Han talte om moderfigur. Det nyfødte barn har ingen klare præferencer for en bestemt person, men kun



en medfødt disposition for at danne tætte emotionelle bånd til en voksen. I dag bruger vi termen omsorgsperson.

Omsorg er altså ‘svaret’ på tilknytningsadfærd. Den optimale omsorg indebærer, at omsorgspersonen er stabil, sensitiv for barnets signaler og følelsesmæssig opmærksom i sin kontakt med barnet. Sommetider udvises denne omsorg ikke optimalt, og barnet anvender forskellige strategier til at forsøge at få den omsorg, det har brug for. Mary Ainsworth gennemførte en række observationsstudier af samspillet mellem mødre og deres børn igennem det første leveår. På grundlag af disse studier fandt hun det muligt at udskille tre hovedtyper af tilknytningsmønstre hos de observerede børn, og også at identificere de betingelser, der fremmer udviklingen af de tre mønstre:

Det *sikre* tilknytningsmønster, hvor barnet har fuld tillid til, at dets forældre vil være tilgængelige, lydhøre, responsive og hjælpsomme, hvis det skulle møde modgang eller komme ud for skræmmende situationer. Barnet føler sig veltilpas og fuld af livsmod til at gå på opdagelse i verden.

Det *ængstelige, klæbende* tilknytningsmønster, hvor barnet ikke er sikker på, at dets forældre er tilgængelige og lydhøre. På grund af denne usikkerhed har barnet en tendens til heftige protester, og med en krævende væremåde at klæbe sig til sin omsorgsperson og bange for at udforske verden.

Et sådant mønster skaber grobund for lavt selvværd.

Det *ængstelige, undvigende* mønster, hvor barnet ikke forventer, dets forældre er til rådighed, og forventer at blive afvist. Det undviger derfor kontakten med omsorgspersonen og optræder upåvirkede, når omsorgspersonen forlader det. Barnet bruger meget psykisk energi på at gøre opmærksom på sig selv og sine behov, hvilket gør, at der er mindre koncentration og overskud til at udforske verden.

Også dette mønster bærer med sig risikoen for udvikling af lavt selvværd.

Ainsworth udførte hovedsagelig sine observationer på mor-barn familier fra middelklassen. Da man (Crittenden 2000, Killén 2001) begyndte at medtage mor-barn familier fra højrisikogrupper, fandt man et fjerde tilknytningsmønster. Det findes fortrinsvis hos børn af forældre med misbrug af forskellig slags, vold, seksuelle overgreb, ubearbejdet sorg eller andre traumer i egen opvækst.

Det *desorganiserede* tilknytningsmønster, hvor barnet oplever angst og frygt, men hverken kan nærme sig eller bevæge sig væk, idet omsorgspersonen er kilden til frygten og både betragtes som en fare og som et svagt håb. Disse børn udviser stressreaktioner og er dermed også i fare for at udvikle lavt selvværd.

Tilknytningsadfærden er nært forbundet med affekter. Barnet lærer at aflæse egne og andres følelser ved hjælp af sine affekter. Ud fra disse erfaringer skaber barnet en prototype eller en indre arbejdsmodel af den første relation. Disse arbejdsmodeller er vigtige for barnets evner til at indgå i sociale relationer med andre mennesker, både børn og voksne.

Den første relation skaber således mønstret for senere relationer (Bowlby 2003), og bliver en del af barnets personlighed.

### **3.1.2 Nyere empirisk forskning som underbygger eller svækker teorien**

Et vigtigt diskussionspunkt i tilknytningsdebatten i forhold til min problemformulering er, hvorvidt tilknytningsmønstrene er stabile gennem barnets udvikling, og hvorvidt de er påvirkelige og afhængige af senere tilknytningserfaringer.

Meget empirisk data viser kontinuiteten i tilknytningsmønstrene, her kan f. eks. nævnes Matas et al. 1978, Waters et al. 1979 og Arend et al. 1979 (i Erickson et al. 1985).

Sroufe har i 1983 lavet en undersøgelse med 96 førskolebørn, hvoraf 14 børn havde ændret tilknytningsmønster fra 18 mdr.'s alderen til førskolealderen (Sroufe 1983).

Han fandt, at tidligere ængsteligt tilknyttede børn, som ikke udviste adfærdsproblemer i førskolealderen, havde fået stabile hjemmeforhold og alderssvarende stimulation.

Han fandt endvidere et mønster af utilstrækkelig moderlig omsorg og alderssvarende støtte, hos de tidligere sikkert tilknyttede børn, som udviklede adfærdsproblemer.

Sroufe konkluderer, at det er muligt, at forandre tilknytningsmønstrene. Det er forskellen i kvaliteten af omsorg og støtte, der gør forskellen i adfærd.

Mange henviser til Mains og Cassidys undersøgelse af 6-års-børn fra 1985 for at finde belæg for at tilknytningsmønstrene er stabile. Dette er problematisk, da Main (Main et al. 1985) allerede selv gør opmærksom på, at forsøgene siger meget lidt om tilknytningskorrelationer.

Undersøgelsessamplet var en gruppe, hvor man så vidt muligt havde sikret for større afvigelser i livsomstændigheder, fordi man ville udvikle en sprogtest, som kunne anvendes til at rubricere børn i tilknytningsmønstrene. Man kan derfor kun udlede af undersøgelsen, at man var i stand til at lave en sprogtest uden ‘ægte samspil’, som kunne fortælle om tilknytning.

Dette synspunkt understøttes endvidere af Crittenden (1995), som påpeger svagheden ved, at ovenstående undersøgelse samt andre tilsvarende undersøgelser er valideret ud fra antagelsen om stabiliteten.

Crittenden (ibid.) argumenterer for at anskue tilknytningsmønstrene ud fra et mønster af mentale processer. Dette vil så kunne forklare de skift i tilknytningsadfærden, som hun bl.a. ser i sine egne undersøgelser (Crittenden og Clausen 1990, 1995. I: Crittenden 1995). Tendensen, som hun ser det, er et skift i tilknytningsmønstrene omkring to år, og hun forklarer det med, at modning forandrer hjernen, som det bl.a. ses i Piagets skift fra sensomotorisk til præ-operationel periode med nye strategimuligheder som følge.

Main et al. (1985) foretog i forbindelse med 6-års-undersøgelsen et interview med børnenes forældre til belysning af deres arbejdsmodeller vedrørende tilknytning, hvor de konstaterede en transgenerationel overførsel af tilknytningsmønstrene. Dette antyder muligheden for, at professionelle omsorgsgiveres egne tilknytningsmønstre har betydning for, hvorledes de evner at indgå i nye relationer.

Sroufe (1983) undersøgte også de kvalitative aspekter ved relationer mellem lærere og børn med forskellige tilknytningsmønstre. Han fandt, at lærere opfører sig forskelligt, men karakteristisk, overfor forskellige børn. Yderligere var der en klar og tydelig forskel i læreres adfærd afhængigt af børnenes tilknytningsmønstre.

Han understreger, at forældreadfærd påvirkes af egne barndomsoplevelser, og vil derfor få indflydelse på kommende generationer (ibid). Killén udtrykker det med titlen på sin bog “Barndommen varer i generationer” (Killén 2001).

Lærernes forventning til børn med sikker tilknytning var, at de rettede sig efter anmodninger, fulgte klassereglerne og opførte sig alderssvarende. I kontrast hertil forventedes der manglende overholdelse af regler af børn med undgående tilknytning, hvorfor disse børn blev behandlet meget kontrollerende og med mere disciplin. Børn med ængstelig tilknytning blev også kontrolleret meget, men samtidig blev de vist mere omsorg og tolerance, idet lærerne tillod dem mere og accepterede deres følelsesmæssige umodenhed samt mindre regelbrud.

Afslutningsvis siger Sroufe, at arbejdsmodeller kan blive modificeret - mest sandsynlig i forbindelse med andre signifikante relationer (Sroufe 1983).

Resultaterne af denne undersøgelse svarer til danske undersøgelser (Diderichsen 1991).

Sroufes og Diderichsens undersøgelser understreger samlet vigtigheden af den professionelle omsorgsgivers bevidsthed om egne reaktioner i forhold til børn med forskellige tilknytningsmønstre, at disse forholdemåder har tendens til at blive “synkron med de forholdemåder, som børnene kender fra andre voksne (forældre)” (Diderichsen 1997), og at professionelle omsorgsgivere derved kan bidrage til såvel ændring som fastholdelse af barnets allerede eksisterende tilknytningsmønstre.

Muligheden for positiv indflydelse underbygges af Schaffer, som slår fast: *“Vi ved, at børn der går glip af bestemte erfaringer på det normale tidspunkt, kan indhente det forsømte siden hen”* (Schaffer 1993). Her er han i overensstemmelse med både Stern og den sene Bowlby.

På baggrund af ovenstående anser jeg det for sandsynligt at børns tilknytningsmønstre er reversible, og at læreren dermed kan få indflydelse på barnets selvudvikling.

### **3.1.3 Sammenfatning og betydning for lærerens arbejde**

Bowlbys teori peger på den uundværlige rolle andre mennesker spiller i reguleringen af barnets sikkerhed. Samtidigt kræver udviklingen af en sund personlighed samvær med en voksen, der er i stand til at modsvare barnets behov for omsorg og tryghed. Det er i første omgang forældrene, men senere har barnet behov for professionelle omsorgsgivere, der udgør en sikker base, hvor ud fra barnet kan udforske og udfordre verden.

Det er endvidere vigtig for læreren, at kunne aflæse og forstå et barns tilknytningsmønstre, da disse efterhånden, som barnet bliver ældre, i stigende grad bliver en egenskab hos barnet. Der er muligt at barnet vil overføre mønstrene/arbejdsmodellerne på en lærer. Da barnet, ifølge gennemgangen af teorien og forskningen omkring, er modtagelig for gunstig og ugunstig påvirkning, er det af stor betydning, at læreren er sig sin rolle bevidst og har kendskab til eget tilknytningsmønster.

Barnet psykiske grundstruktur og de deraf afledte reaktioner er dannet i samspil med dets forældre, hvorfor en god dialog med forældrene kan give nyttige oplysninger.

Det er vigtigt at understrege, at det sunde barn indeholder en iboende evne til at kunne indgå i sociale samspil, hvilket giver læreren indsigt i og forståelse for, hvorfor børn, der tidligt i livet har haft vanskelige vilkår, måske har svært ved at samarbejde. Dette bør påvirke tilrettelæggelsen af undervisningen og samtidigt fortælle, at hvis du viser, at du vil samarbejde, vil barnet også gerne, men udgangspunktet skal tages i barnet, ikke i den voksne.

## **3.2 Sterns teori om selvet**

Stern (2000) præsenterer gennem sin egen og andres forskning i spædbarnets kompetencer en udviklingsteori, som fokuserer på barnets udvikling af et selv.

Stern definerer selvet, som det fænomen, der skaber sammenhæng i mennesket lige fra fødslen.

Han definerer udvikling som reorganisering eller nyorganisering af personlige oplevelser og erfaringer, og inddeler udvikling i forskellige domæner, som alle vokser og eksisterer sammen.

Stern ser ikke livsfaser, men livstemaer - forstået som tilpasningsmæssige opgaver, der viser sig i takt med en gradvis vækst i rådighed over egne livsbetingelser. Disse selvdomæner, såvel som de forskellige livstemaer, udvikler sig gennem hele livet. Dvs. at trods kritiske perioder for udvikling af de forskellige selvforfølelser, er udviklingen derfor aldrig helt forpasset.

Stern opfatter selvet som et oplevelsessystem og et opmærksomhedsmønster. Et biologisk baseret system for mennesker til at forføle andres handlinger og handle i overensstemmelse dermed.

Stern hævder, at selvet eksisterer fra fødslen, og spædbarnets vigtigste udviklingsopgave, er at danne stadigt bredere og tættere samhørighedsbånd til andre mennesker.

Barnet er altså, ifølge Stern, fra fødslen i stand til at indgå i relation med andre. Det har anlæg for at være engageret, udadvendt og socialt allerede fra fødslen. Stern opererer således med en række medfødte evner, men opfatter grundlæggende, at personligheden opbygges i og med, at barnet internaliserer samspillet med andre, fordi selvoplevelser altid etableres i interaktion med andre. De dannes på basis af det, der sker med selvet, når det er sammen med andre.

### **3.2.1 Selvforfølelser**

Et barn udvikler efter Sterns opfattelse i løbet af sine første leveår en gradvis mere nuanceret forfølelse eller følelse af 'et selv'. Denne udvikling sker ifølge Stern i samspil med både forældre og andre personer, som lever tæt sammen med barnet f.eks. søskende, bedsteforældre og pædagoger i dagtilbuddet.

Stern forklarer, at forfølelsen af et selv ikke er en kognitiv konstruktion, men en oplevelsesmæssig integration. Den oplevelsesorienterede beskrivelsesmåde kan ligge langt fra videnskabelige beskrivelsesmåder.

Stern har opdelt sin model for selvforfølelser i forskellige strukturer eller organiseringer. Han beskriver oprindeligt fire forfølelser af selvet (Stern 1985. I: Stern 2000):

- forfølelsen af et emergent selv
- forfølelsen af et kerneselv
- forfølelsen af et subjektivt selv
- forfølelsen af et verbalt selv

Flere af forfølelserne uddyber han senere med underbegreber, og samler de første tre forfølelser i 'den nonverbale forfølelse af et selv' (2000). I udviklingen af dette selv foregår der mellem omsorgsgiveren og barnet en affektiv afstemning, hvor omsorgspersonen understøtter barnet initiativer og følelsesmæssige stemning, og barnet er opmærksomt på omsorgsgiverens følelser, og Stern beskriver tre betingelser, som må være

til stede for ”at følelsestilstande hos et menneske kan erkendes af et andet, og at de begge - uden at bruge sproget - kan fornemme, at transaktionen har fundet sted” (Stern 2000:186f):

- Omsorgspersonen skal være i stand til at aflæse barnets følelsestilstand ud fra barnets ydre adfærd.
- Omsorgspersonen skal udvise en adfærd, der ikke er ren efterligning, men alligevel modsvarer barnets ydre adfærd.
- Barnet må være i stand til at læse den omsorgsgivende persons reaktion som noget, der har at gøre med barnets egen oprindelige følelsesmæssige oplevelse, og ikke blot som en imitation af barnets adfærd.

Grundidéen i affektiv afstemning er, at deltagerne i en social situation kan dele affektive aspekter af deres subjektive oplevelser. Et spædbarns tidligste fornemmelser af et selv er dannet af de følelser, som barnet forbinder med sine oplevelser. Med tiden oplever barnet, at det er *nogen*, der kan *noget*, og på den måde skabes nye kompetencer, som gør nye og forskelligartede ‘måder-at-være-sammen-med-andre-på’ mulige.

Denne nogen, der kan noget, vil oftest kun kunne konstateres af barnets nærmeste omsorgspersoner, der naturligt tillægger barnet en form for egen karakter og vilje.

Når barnet har oplevet den samme affektive situation mange gange, vil det danne sig nogle skemaer for måder-at-være-sammen-med-andre på i denne situation.

Sådanne skemaer vil danne sig i barnet for adskillige samspilssituationer, og dermed blive grundlag for, hvad barnet forventer, hvordan det vil handle, opfatte, føle og tolke i forhold til andre.

I udviklingen af det intersubjektive selv, dvs. sige det selv, der forholder sig til andre, foregår der mellem den omsorgsgivende person og barnet en affektiv afstemning, hvor omsorgspersonen understøtter barnets initiativer og følelsesmæssige stemning, og barnet er meget opmærksomt på omsorgsgiverens følelser (Stern 2000).

I en selektiv afstemning foregår der en, ofte ubevidst, udvælgelse fra omsorgspersonen af, hvilke af barnets følelser, der mødes, og hvilke der undlades at reagere på. Barnets selvdomæner og udvikling af livstemaer påvirkes på denne måde kraftigt af omsorgspersonen.

Hvis barnet på nogle områder oplever en gentagen negativ selektiv afstemning af sine følelser, vil det ud fra sit basale behov for følelsen af at være sammen med omsorgspersonen, kunne opbygge et falsk selv på disse områder. Barnet kan således føle det nødvendigt at hemmeligholde sine oplevelser og sine følelser, og disse vil derfor

efterhånden kunne gå tabt, med en oplevelse af tomhed og identitetsløshed til følge.

### **3.2.2 Det narrative selv**

Med det verbale selv påbegynder barnet det betydningsfulde spring ind i ordenes verden, ind i symbolernes og selvrefleksionens verden. I det narrative selv, som udvikles omkring tre-års alderen, forandrer sproget sig fra at være benævrende til at være betydningsdannende. Barnet påvirker sin selvfølelse ved at fortælle om sig selv. Gennem de historier det fortæller om sine oplevelser i hverdagen, er barnet aktivt i gang med at skabe sin identitet.

Evnen til at fortælle en historie om sig selv er en særskilt evne, der rækker ud over at forme ord og henvise verbalt til sig selv og sin verden. De fortællinger om ens egne erfaringer, som man fortæller sig selv og andre, bliver ens livs officielle historie. I det narrative selv indgår således personens andre selvfornemmelser og livstemaer. I barndommen konstrueres de fleste selvbiografiske fortællinger sammen med andre, så familien har en vigtig indflydelse på udformningen af denne historie, bl.a. gennem interessevægtingen for det, som barnet fortæller om. Men senere bliver de voksne professionelle omsorgsgivere og i høj grad også kammerater, medforfattere på denne livshistorie.

### **3.2.3 Sammenfatning og betydning for lærerens arbejde**

Ovennævnte teori understreger vigtigheden af, at en lærer forstår og anerkender barnets 'måder-at-være-sammen-med-andre' på, og hvis barnets måder i forhold til specifikke måder at være sammen på, er præget af negative erfaringer, så at indgå i positive relationer med barnet, og dermed være udviklingsstøttende i forhold til dets fremtidige relationelle handlemuligheder.

Desuden kan teorien benyttes til at forstå et barns måder at søge kontakt på, også når disse forsøg forekommer ikke-alderssvarende eller uhensigtsmæssige. Denne forståelse kan hjælpe omsorgsgiveren til at støtte barnets selvudvikling ved at møde det indenfor det selvdomæne, barnet befinder sig i i en given situation.

Teorien fremdrager også betydningen af, at omsorgspersonen søger at øge sin bevidsthed og sensitivitet om eksistensen og kvaliteten af sin egen affektive og selektive afstemning i forhold til et barn, og dermed få øje på samværsformer, som støtter barnets udvikling.

Det er vigtigt, at være understøttende i forhold til barnets følelser, således at barnet oplever, at det accepteres, som det er, uden at det behøver at forstille sig, med risiko for på sigt at udvikle et falsk selv. Dette er f. eks. et arbejds punkt for læreren i forhold til de udadreagerende børn, som kan forstyrre den gode stemning i klassen. Det kræver en accept af barnets voldsomme følelser og en anvisning af legale muligheder for afreagering.

Den professionelle omsorgsgiver bør være opmærksom på at give barnet muligheder for at fortælle såvel verbalt som nonverbalt om sig selv, idet dette er et vigtigt led i barnets selvudvikling. Her er det for læreren vigtigt at være opmærksom på accept af den fortællestil, barnet er opvokset med.

Det er for læreren vigtigt at være opmærksom på, at hun er medforfatter til ethvert barns livshistorie, men også at være opmærksom på, at det er de andre elever også.

### **3.3 Neuroaffektiv udviklingspsykologi**

Susan Hart, der er neuropsykolog, er i dag en af de førende danske teoretikere indenfor neuroaffektiv psykologi. Hendes fundament er, at der er samspil mellem neurofysiologiske, neuropsykologiske og udviklingspsykologiske aspekter ved personlighedsdannelsen og dermed, at barnets psykiske struktur opbygges i et tæt samspil mellem nervesystemets medførte forudsætninger og barnets nære omsorgsmiljø (Hart 2006). Idet selvværd er en sådan psykisk struktur, kan det være relevant at betragte selvbegrebet ud fra både psykologiske og neurologiske forklaringsmodeller.

Den nye teknologi har gennem MEG-, PET-, MRI- og fMRI-scannere, som alle er apparater eller måder til at måle, hvad der foregår i hjernen, gjort det muligt at måle hjerneaktivitet, og dermed er det også lykkedes at belyse subcortikale neurale kredsløb, som styrer de basale psykologiske processer (Hart og Sørensen 2007).

Den neurale struktur skaber anlægget, men erfaringen giver hjernen dens specifikke udformning.

Det er nødvendigt med stimulation for at udvikle neurale kredsløb, og den neurale strukturs udvikling er bestemt af erfaringens art og tidspunktet for denne stimulation.

Mennesket fødes med forskellige temperamenter, og derfor bliver deres møde med omverdenen også forskelligt. Derfor vil følgevirkningerne af en mangelfuld eller uhensigtsmæssig stimulering variere afhængig af barnets alder og temperament. Hjernen vokser forholdsvis mest i de første par år efter fødslen, og er derfor også mest følsom overfor skadevirkninger i disse år (Hart 2009).

Den måde mor og barn afstemmer sig i forhold til hinanden - den affektive afstemning, som Stern betegner den, medfører endokrine forandringer, der er med til at etablere og modne nerveforbindelser til det limbiske system og de orbitofrontale områder, som bl. a. er ansvarlig for evnen til at skabe gensidig interaktion (Hart 2006:249).

Hart og Møller (2001) fokuserer på de dele i hjernen, der udvikles i forbindelse med de emotionelle aspekter i personlighedsdannelsen, fordi *”uden emotioner standser al motivation, og der vil kun være lidt at tale om, glædes over, overraskes af og være trist*



over” (Hart 2006:293).

Hart og Møller beskriver fire strukturer i hjernen: amygdala og hippocampus, to strukturer som befinder sig i det limbiske system, samt orbitofrontal og præfrontal cortex, som tilsammen regulerer de emotionelle og mentale processer, der har indflydelse på personlighedsdannelsen.

Amygdala, som har fået sit navn (på latin) efter ligheden med en mandel, regulerer emotioner inklusiv emotionelle aspekter vedrørende hukommelsen. Amygdala bestemmer bl. a. om en situation er truende nok til at igangsætte en flugt eller kampsituation. Amygdala er også involveret i, om en aktuel situation kan bearbejdes i lyset af en tidligere erfaring og lede til en passende adfærd.

Amygdala dannes tidligt og har næsten nået sin endelige form ved fødslen, men har kun svage forbindelser til andre strukturer.

I barnets første levemåneder skal der etableres neurale forbindelser mellem det limbiske system og sanserne. Der skal stimulering til at igangsætte denne udvikling af neurale kredsløb. Hart udtrykker det et andet sted (2007) som, 'brugerafhængig udvikling', mens Grethe Kragh-Müller, dansk cand. psych. med forskning i læringsmiljøer i daginstitutioner, udtrykker det mere bastant: ”Børn er født som halvfabrikata” (2003:59).

Hvis et barn mangler denne modning af amygdala, konfronteres det med en tomhed, som er angstskabende. Barnet kan blive frygtsomt, når det udsættes for nye og/eller stærke påvirkninger.

Hvis et barn ikke får etableret den tidlige kropsfornemmelse, udvikles dets intuitive fornemmelse af egne og andres følelser ikke. Mangel på intuitiv resonans medfører, at det er vanskeligt på et følelsesmæssigt niveau at sætte sig i andres sted. Det er svært at 'mærke' sig selv. Fornemmelsen af at være i sin krop og være afgrænset, er en forudsætning for personlighedsdannelse og dermed også for dannelse af selvværd.

*Hippocampus*, som har fået sit navn efter sin lighed med en søhest, spiller en rolle i vores evne til at huske fortløbende hændelser i vores hverdagsliv, samt nyligt oplevede hændelser. Hippocampus' funktion er også at sikre, at hjernen ikke overstimuleres, og den kan således øge eller dæmpe arousalniveauet.

Hippocampus udvikles mellem 2-6 mdr.'s alderen, og giver barnet en fornemmelse af en sammenhæng mellem fortid og fremtid. Når denne fornemmelse er etableret, kan barnet adskille interaktion fra relation, og barnet kan herefter indgå i relationer.

En mangelfuldt udviklet hippocampus kan gøre det vanskeligt for barnet at organisere sig i forhold til en begyndelse, opretholdelse, nuancering og afslutning af en kontakt, hvilket får betydning for evnen til at indgå i relationer (Hart og Møller 2001).

Hvis denne modning er utilstrækkelig, kan barnets evne til at skabe meningsfulde erindringer være mangelfuldt udviklet. Fornemmelsen af at være en fortidsbestemt, fremadrettet nutidighed kan svækkes. For at indgå i en relation, må man kunne forbinde sig til sine omverden ud fra en fortid, ellers reagerer man kun på nu'et, og bliver dermed ikke i stand til at indgå i en relation, men forbliver i interaktionen.

Hvis barnet ikke kan skabe indre billeder, som kan lede til forudsigelser af, hvad man kan forvente af andre, og alle oplevelser afhænger af tilfældig genkendelse, som planløst rammer ned i følelsesmæssige oplevelser i amygdala, uden at der er nogen hæmmende funktion, vil man se reaktioner af tilfældige impulsgennembrud, som i situationen kan være uforståelige for andre. Ikke at blive forstået af andre kan påvirke selvværdet.

*Orbitofrontal cortex* er en del af præfrontal cortex. Dette hjernesystem er involveret i sociale, emotionelle, motiverende og selvregulerende processer. Orbitofrontal cortex forarbejder impulser, der kommer både inde- og udefra. Den spiller en rolle i lagring af visuel hukommelse og forestillingsbilleder. Evnen til at fastholde et indre billede - repræsentationer - af omsorgspersonens reaktion på handlinger, gør det muligt for barnet at forestille sig en, der tager sig af det, selvom personen ikke er fysisk til stede, og barnet bliver på den måde i stand til selv at regulere affektive impulser. Denne udvikling finder sted fra ca. ½ til 1½ årsalderen (Hart og Møller 2001).

Hvis denne udvikling gennem samspil med omsorgspersonen udvikles mangelfuldt, kan barnet have svært ved at samle mentale indtryk og målrette sine handlinger. Et sådant barn bliver nemt her-og nu-orienteret og impulsstyret. Barnet domineres let af den øjeblikkelige stimulation, og en manglende evne til at styre sine følelser og til at regulere sig selv. Det skaber indre kaos. Et barn, der ikke er i stand til at forudse hændelser, og ikke kan regulere sig efter aflæste sindsstemninger, bliver et forpint barn og uafstemt med andre (Hart 2006). En sådan forpintethed og uafstemthed kan lede til manglende selvværd.

Præfrontal cortex er den del af cortex, som styrer de følelsesmæssige reaktioner. Informationer og reaktioner fra hele hjernen koordineres af præfrontalområderne, hvor de følelsesmæssige og mentale indtryk samles, hvor de målrettes og handlinger planlægges. En velovervejede følelsesmæssig reaktion skabes af præfrontalområdet. Den præfrontale cortex styrer effektivt følelser ved at dæmpe aktiveringssignaler. Præfrontal cortex er nøglen til selvbeherskelse og undertrykkelse af følelsesmæssige udbrud. Den undertrykker eller styrer følelsen, så situationen kan behandles effektivt. Hvis ikke præfrontal cortex formår denne opgave, opleves verden som en serie af afbrudte begivenheder og personen

domineres af øjeblikkelig stimulation. Det er også i dette område at oplevelsen af skam, anger eller fortrydelse opleves.

Modning af dette område finder sted fra 1½ – 4 års alderen (Hart og Møller 2001).

Drivkraften bag udviklingen af præfrontalområderne er omsorgspersonens ønske om at få en given adfærd til at standse, ved at der skabes psykobiologiske misafstemninger i samspillet, med det formål, at udløse skam hos barnet. Hvis den ikke opstår, får barnet ikke mulighed for at modne de orbitofrontale og præfrontale områder. Barnet forbliver i sine grandiose og omnipotente forestillinger, og de selvregulerende færdigheder udvikles ikke (Hart og Møller 2001). Den optimale omsorgsgiver i denne fase, rummer at yde den modstand, der bevirker at barnet kan udvikle selvregulerende færdigheder.

Hvis denne modning er mangelfuld, udvikler barnet derfor ikke interesse for, hvad der sker mellem andre mennesker, men tager udgangspunkt i sig selv. Derved forstyrres barnets mulighed for at regulere sig i forhold til andres følelser, og dets evne til at udvikle empatiske funktioner forstyrres. Barnets selvstændighedsudvikling forstyrres dermed også. Barnet får sværere ved at regulere sig ud af negative erfaringer uden hjælp fra voksne, og kommer let til at fremstå umoden og uselvstændig. At være uselvstændig og umoden kan være grobund for udvikling af lavt selvværd.

Den affektive afstemning vil i den normale udvikling medføre endokrine forandringer, der er med til at etablere og modne nerveforbindelser i det limbiske system og orbitofrontalområderne, som er nødvendig for at skabe gensidig interaktion, som netop er for legeadfærd og evnen til. Hvis kredsløbene ikke forbindes, dannes evnen til gensidig leg ikke, og det bliver også svært at skelne mellem fantasi og virkelighed, så det depriverede barns leg forbliver parallelle (i bid).

En sådan usikkerhed og manglende evne til interaktion gennem leg, kan underminere et barns mulighed for at skabe gode relationer til andre børn, som kan være medvirkende årsag til et lavt selvværd.

### **3.3.1 Sammenfatning og betydning for lærerens arbejde**

Susan Hart godtgør med de nye muligheder hjerneforskning giver, den indflydelse som Bowlby og Stern beskrev om den indflydelse samspillet mellem omsorgsgiver og barn har på barnets både fysiske og psykiske udvikling. Ifølge Hart får manglende mor-barn samspil alvorlige konsekvenser for hjernens udvikling og modning. Det optimale samspil bidrager til barnets personlighedsdannelse og til at udvikle specifikke strukturer i den emotionelle hjerne, som beskrevet ovenfor.

Som professionel omsorgsgiver er det ikke nødvendigt at vide, hvad det er, der foregår i hjernen. Men det vil være vigtigt at kende til de mange forskellige måder børn, som har

*”Æv, bæv, du må bare ikke være med”*

manglet dette samspil, kan tænkes at agere på i dagligdagen ud fra hvilke udviklingsområder, der ikke er tilgodeset gennem det optimale samspil.

Heldigvis beskriver Hart også, at *”selvet kan blive ved med at udvikle sig livet igennem og reorganisere sig gennem nye erfaringer og relationsoplevelser”* (2006:281).

Hart giver udtryk for, at (Hart og Sørensen 2007), *”der er meget, der tyder på, at det er relationen mellem terapeut og klient, der skaber et neuralt udviklingsmiljø, og at det er relationen, der kan støtte klientens nervesystem til at udvikle højere mentale kompleksitetsniveauer”*.

Læreren er ikke terapeut og eleven er ikke klient, men forståelsen af, at det er i relationen at støtten til det lave selvværd kan finde sted, kan godt overføres til forståelse af, at det er lærerens relationskompetence, der skal udvikles for at give hende mulighed for at støtte eleven i sin selvværdsudvikling.

Jeg leder derfor nu efter, hvad der skal til for at udvikle denne relationskompetence.

## **4. Schibbys dialektiske relationsteori**

Dette kapitel indeholder først Schibbys filosofiske baggrund, der dermed samtidig bliver en fortælling om det menneske- og videnskabssyn, som ligger til grund for hendes teori, og dermed, idet jeg har valgt denne, delvist også fortæller om mit. Herefter følger meget konkret hovedpunkterne i Schibbys teori som baggrund for den senere anvendelse af hendes begreber i en intervention omkring samspillet mellem lærer og barn.

### **4.1 Metateoretisk ståsted**

Teori og praksis har sit udspring i bagvedliggende opfattelser, som man ofte ikke har en klar bevidsthed om (Bateson, her i Schibbye 1997). Schibbye pointerer, at vi kan have forskellige underliggende antagelser om, hvad et menneske er styret af som f. eks. sociale behov eller drifter. Dette får konsekvenser for teori og praksis. Metateori - og herunder menneskesyn - har til formål at øge vores bevidsthed om disse bagvedliggende antagelser. Fra dette overordnede syn er det lettere at se, at teorier ikke er sande, men er skabt af teoretikere med forskellige forudsætninger til forskellig tid, at de er mere eller mindre empirisk afprøvede og må forandres i takt med ny kundskab.

Det vil dermed også sige, at hvis teorierne ikke passer med observationerne, er det teorierne, der skal laves om, ikke fænomenet (Schibbye 2002:21).

Teorier og begreber hjælper med at overskue en kompliceret virkelighed, men det kan føre til blindhed, hvis ikke de metateoretiske forudsætninger er undersøgt. Fra metateoriplanet

kan teorier og praksis derfor nemmere vurderes.

Den dialektiske relationsteori har som bagvedliggende opfattelse, at et individ ikke kan forstås uafhængigt af den kontekst, det befinder sig i eller de relationer, det står i med andre. Vi kan ikke forstås udenfor de relationer, vi indgår i og bliver en del af. At mennesker ikke bliver socialiseret udefra og ind, men i en relation hvor to oplevelsesverdener mødes, og hvor både oplevelser af sig selv og andre forstås i lyset af begge parters bidrag. Mennesket har evnen til selvrefleksion, dvs. at det kan forholde sig til sig selv, have synspunkter og meninger om sig selv og om de relationer, det har til andre (Schibbye 1997:139f).

Schibbye er funderet i en psykodynamisk tænkning, som hun over årene har integreret i en systemisk forståelse af mennesket i relation kombineret med en grundlæggende eksistensfilosofisk tilgang, hvor hun lægger vægt på individets ret til egne oplevelser og muligheder for udvikling.

Den dialektiske relationsmodel forklarer, hvorledes selvet skabes i relationer i en dialektik mellem sider i selvet og mellem selvet og andre. Dette selv skaber og skabes i relationer livet igennem og danner grundlaget for, hvordan vi opfatter os selv og andre.

Det dialektiske relationelle selv, afgrænsning, refleksion og anerkendelse er grundlæggende begreber og fænomener for Schibbye.

## **4.2 Det dialektiske relationelle selv**

Med termerne ‘jeg og mig’ brugt på det eksistentialistiske ‘eksistens og essens’, taler Schibbye om, at selvet defineres som relationen mellem selvets jeg-side og mig-side (Schibbye 1997:141).

Jeg-siden ses som den organiserende, reflekterende, vælgende side, som giver kraft og forandringspotentialer til selvet. Mig-siden forstås som selvets indholdsside og udgør resultatet af alle tidligere påvirkninger og relationer. Mig-delen af selvet skaber stabilitet og identitet over tid. Denne intrapsyke dialektisme, at ‘jeg’et på denne måde kan forholde sig til ‘mig’et, og således er i stand til at reflektere, bygger Schibbye på Kierkegaards opfattelse af refleksion (Schibbye 2002:102). Anvendelse af termerne ‘jeg’ og ‘mig’ følges i diskussionen.

Det sociale samspil ses i lyset af to modstridende behov. På den ene side at have en egen selvstændig afgrænset identitet, og på den anden side at have tilknytning, at være i relation. Mennesker skaber repræsentationer af samspil, når oplevelser med andre lagres i selvet. Disse indre billeder, der indeholder opfattelser, synsmåder, stemninger, affekter, angst eller

glæde er med til at bestemme på hvilke måder, vi ser os selv og os selv i samspil med andre. Disse repræsentationer formes også indefra, af det mennesket selv medbringer i relationen. Man handler derfor baseret på den måde, man har fortolket samspillet (Schibbye 1997:142).

Der er altså en dialektik mellem indre processer i selvet, det intrapsyiske, men der er samtidig en dialektisme mellem selvet og processer i selvets samspil med andre, det interpsyiske. Schibbye kalder dette dobbeltdialektisme, idet hun dermed anvender begrebet dialektik på samme måde som Hegel (Schibbye 2002:40).

### **4.3 Afgrænsning**

Schibbye mener som sagt, at mennesket har behov for at være et afgrænset individ, men samtidigt at være i relation. Derfor omfatter den dialektiske relationsmodel gensidighed og fællesskab. I den sammenhæng står intersubjektivitetsbegrebet centralt. Dette henviser til et oplevelsesfællesskab, hvor affektive oplevelser, som ligner hinanden, deles og adskilles i, hvad der er mit, hvad der er dit og hvad der er fælles.

I og med at det er affektive oplevelser, der deles, er det altså følelsesmæssige oplevelser i samspillet, der afgrænses.

For at blive et selvstændigt afgrænset individ er det nødvendigt med modstand fra omverdenen. Kun gennem modstand fra tingen eller oplevelsen, kan den erkendes som ikke tilhørende mig og kan dermed gøres til genstand for refleksion. I refleksionen bliver fortiden borte, men bevares i en anden form. Her igennem er oplevelsen bearbejdet og kan tages ind igen i den nye form, og der er sket en udvikling af selvet.

### **4.4 Refleksion**

Refleksion dækker for Schibbye over selvrefleksion (2002:44). I dette begreb ligger, at man får sine handlinger tilbage, vel at mærke tilbage fra sit eget selv. Refleksion og afgrænsning er dialektiske, idet man ikke kan have refleksion over noget, som ikke er afgrænset som hørende til en selv, eller afgrænse noget, som hørende til en selv, hvis man ikke har reflekteret over det.

Jo mere et menneske er i stand til at skille sine egne oplevelser fra andres, desto nærmere er det på processer i sig selv.

Selvrefleksivitet indebærer altså også andre-refleksivitet. Reflekterede individer er i stand til at tage den andens perspektiv og kan mærke, hvad den anden oplever, hvordan den anden ser på sig selv og på samspillet (2002:82).

At kunne reflektere er altså at have adgang til egen oplevelse og til at overskue, hvad der ligger til grund for den andens oplevelse.

## 4.5 Anerkendelse

Begrebet anerkendelse er også centralt i dialektisk teori. Schibbye tager udgangspunkt i Hegels filosofiske begreb, hvori ligger ideen om ‘at se igen’, genkende, skelne og at se mere end det umiddelbare. At blive anerkendt indebærer at blive forstået, respekteret og bekræftet i forhold til det, man har i sin indre verden af behov og oplevelser. I anerkendelse ligger, at man erkender den andens udgangspunkt, den andens måde at forstå og opfatte på (2002:245).

Schibbye giver udtryk for, at en sådan anerkendende relation, er en forudsætning for overskridende udvikling, og at vi dermed er afhængige af hinanden for at blive selvstændige. Kun gennem den andens anerkendelse får vi et forhold til os selv og mulighed for at forstå os selv som individer. Det gælder specielt for et barns forhold til sine forældre, men det gælder i *“alle relationer, hvor parterne er afhængige af hinanden for at skabe og opretholde selvagtelse”* (Bae 1992:25).

Individets ønske om absolut selvstændighed kan komme i opposition til behovet for at få anerkendelse af den anden. For at få anerkendelse må individet se den anden som subjekt, idet anerkendelse kun kan komme fra et andet subjekt. Som subjekt er det op til den anden, om han/hun vil give anerkendelse.

Schibbye understreger - med Hegel - at tanken ikke kan løse dette dilemma. Vi kan ikke ræsonnere os ud af en sådan modsætning. Den må løses i praksis i et direkte oplevet, følelsesmæssigt møde, i et affektivt samspil, hvor parterne både er adskilte og samtidigt et hele. Parterne kan både opleve og dele et intersubjektivt fællesskab og kan dermed afgrænse sig fra hinanden (Schibbye 2002:46).

Anerkendelse giver både plads for selvhævdelse og individualitet og for tilknytning og bekræftelse. Anerkendelse indebærer at kunne acceptere modsatte og paradoksale perspektiver. Dette forudsætter tolerance for det udefinerede og en evne til at leve relationer som et både-og i stedet for et enten-eller, men Schibbye gør da også opmærksom på, at en sådan åben og bevægelig måde at leve på imidlertid ikke er nem at opretholde.

Hegel beskriver forskellige bevidsthedsformer, herunder også det specielle tilfælde, hvor den genstand bevidstheden står overfor er en anden bevidsthed. Her kommer bevidstheden først til sig selv som selvbevidsthed i forholdet til en anden selvbevidsthed, som den kan se sig selv i.

Hegel viser, at forholdet kun lykkes i en gensidig anerkendelse. Grundtanken er, at det først er ved at tabe sig selv i den anden, at det man selv er, kan udfoldes. Denne sammenhæng mellem selvforhold og forhold til den anden er kernepunktet i Hegels begreb om dialektik. *“Når vores første foreløbige begreber om virkeligheden ikke er omfattende nok til at begribe virkeligheden på en modsætningsfri måde, føres vi over til at erkende nye og mere omfattende forskelle og sammenhænge”* (Lübcke (red.) 2013:89). På denne måde er Hegels opfattelse af anerkendelsens dialektik også en opfattelse af udvikling, og det er denne opfattelse Schibbye lægger til grund for sin udviklingsopfattelse.

## 5. Tønnesvangs teori om selvets rettetheder

Dette kapitel indeholder først en dokumentation af, at Jan Tønnesvang har det samme menneske- og videnskabssyn som Schibbye, så det derfor er muligt at anvende deres teorier sammen. Herefter følger så en forklaring på de begreber i Heinz Kohuts teori, som Schibbye henviser til i sine skrifter, og til slut en udredning af Tønnesvangs teori om selvets fire rettetheder, der bygger på Kohuts selvpsykologi, hvoraf dele senere skal væves ind i Schibbys anerkendelsesbegreb.

Schibbye skriver at, *“en dyb forståelse af vores eksistentielle fællesskab nedfælder sig i vores holdning. Denne holdning gør det muligt at være empatisk og dele intersubjektivt og på grundlag af dette fællesskab kan vi deltage i andres indre oplevelser.”* Derefter siger hun, at det svarer til Kohuts vikarierende introspektion (2002:35). Schibbye påpeger (2002:45), at Hegels tanker om selvudvikling er *“genkendelige i Kohuts selvteori, når han understreger, at barnet har behov for ‘optimal frustration’ for at kunne skelne mellem fantasi og virkelighed og således udvikle selvet.”*

Kohut etablerer selvpsykologien på baggrund af observationer i sin kliniske praksis, mens Jan Tønnesvang (tidligere Tønnes Hansen) med udgangspunkt i Kohuts teori udvikler en almen- psykologisk teori, der beskriver selvets grundbetingelser. Denne teori har fokus på professionelles medansvar for børns udvikling, idet han kalder sin teori for rammesætter for pædagogisk praksis (Hansen 2001). Jeg har derfor valgt at beskrive de dele af Tønnesvangs teori, som jeg mener, udspecificerer Schibbys begreber.

### 5.1 Tønnesvangs beskrivelse af selvets udvikling

Tønnesvangs metateoretiske ståsted er samstemmende med Schibbys, idet de begge arbejder ud fra en psykodynamisk forståelsesramme. Tønnesvang trækker i sin forforståelse også tråde tilbage til Hegel, Heidegger og Kierkegaard, mens han henter begrebet interdependens hos de danske filosoffer Løgstrup og Pahuus, og derefter samler trådene i sin ‘socialitetsfilosofi’ (Hansen 2001:29).



Det væsentligste fænomenologiske kriterium for at man kan tale om et selv, er for Tønnesvang den fundamentale antagelse, at vi som mennesker er selvobjekter for hinanden.

Termen selvobjekt er udtryk for den konkrete anden, som foranlediger en selvobjektoplevelse. Selvobjektoplevelsen er udtryk for den subjektive komponent, dvs. den enkeltes oplevelse af, at disse oplevelser er selvunderstøttende (Hansen 1999:96). I dette udtryk ligger muligheden for at interpersonelle relationer kan medføre selvobjektoplevelser, men at de ikke automatisk gør det. Herved bliver relationen til en subjekt-subjekt oplevelse.

Empatisk spejling defineres som evnen til gennem empati og introspektion at træde ind og iagttage en andens indre verden (Hansen 2001:122).

I begrebet ‘optimal frustration’ ligger det udfordrende modspil, som selvobjekter tilbyder efter barnets udspil. Fænomenet er forbundet med empatisk spejling og henviser til, at det er forholdet mellem empatiske spejlinger og samvær med andre på den ene side og frustration på den anden, der er udviklende for selvet.

Udviklingens motor er altså empatisk indføling og optimal frustration i et tilpas afstemt forhold (Hansen 1997:56).

Begrebet ‘omdannende internalisering’ er udtryk for, at selvet ikke er en kopi af ydre relationer, men netop omdannet som følge af selvets eget bidrag.

Ifølge Tønnesvang består selvet af fire rettetheder. En rettethed består af en rettethed mod og en rettethed af. De fire rettetheder mod og rettetheder af (imødekommelsen af denne rettethed) er som følger:

### **5.1.1 Rettethed mod hævvelse af egen individualitet**

En rettethed, der ytrer sig som en bestræbelse på at fremstille os som dem, vi er. For at udvikle denne rettethed har barnet brug for omgang med empatisk indfølelse selvobjekter, der ser, forstår og anerkender dets selv fremstilling som netop bestræbelser på at opretholde og fortsat udvikle dets selvfølelse. Barnet har en medfødt drivkraft til at vise, hvem det er, og hvilke ambitioner det har, og har brug for en spejlfunktion, der handler om, at barnet oplever sig som centrum for sine egne aktiviteter (Hansen 2001: 82ff).

Det empatisk spejlende selvobjekt skal både have følelser og tanker med selvet og om selvet, og forudsætningen herfor er dels evnen til at opleve sig selv og sit emotionelle liv direkte og uden distance, dels evnen til at differentiere og distancere sig til andre og opleve dem i deres egen væren (ibid.)

Her er tale om en ensidig rettethed, fordi barnet er i centrum for både dets egen og det spejlende selvobjekts opmærksomhed.

### **5.1.2 Rettethed mod betydningsdannelse**

En rettethed som er udtryk for vore bestræbelser for at skabe trygheds- og meningsskabende forhold i den ydre verden.

Det væsentlige for udviklingen af denne rettethed er dannelsen af livsvejledende mål, idealer og værdier. Der er derfor brug for, at selvet skal kunne rette sig mod betydningsbærende selvobjekter, som kan åbne kultur- og menneskeverdenens livsformer og betydningsdannelse for selvet ved at være gode eksempler på en verdensåben, selvudfoldende og engageret livsførelse, som således kan give selvet noget at orientere sig efter og opleve mening i forhold til (ibid.).

Her er der også tale om en ensidig rettethed, da det er det betydningsbærende eller idealiserede selvobjekts udtryk, der er i fokus.

### **5.1.3 Rettethed mod samhørighed**

Rettethed mod samhørighed er en trang til at forbinde sig med andre mennesker, dvs. en rettethed mod tilknytning og relationer til andre. En rettethed, der kommer til udtryk som en bestræbelse på at skabe bånd af tilknytning til det fællesmenneskelige og fører til forsikrende oplevelser af at høre til blandt ligeværdige og ligesindede andre, at være alter-ego for hinanden. Det stille samværs dimension (ibid.).

Her er der tale om en egentlig gensidig rettethed.

### **5.1.4 Rettethed mod mestring**

Denne rettethed mod mestring kommer til udtryk i vore bestræbelser på aktivt at gribe ind og forsøge at beherske forhold i den fysiske, den sociale og den personlige verden. Den mestringshenførende rettethed er rettet mod kompetence. Forudsætningen for en optimal udvikling er, at barnets talenter, evner og færdigheder af andre og gennem de opgaver, det stiller sig selv, udfordres inden for rimelighedens grænser.

I virkelighedens verden er rettethedens fire former og krav om modsvar naturligt sammenvævet og indflettet i hinanden (Hansen 1997:55).

## **5.2 Sammenfatning og betydning for lærerens arbejde**

Det er vigtigt for læreren at betragte sig selv og barnet som et psykisk hele. Det er derfor et arbejds punkt for begge parter i samspelet at skabe og udvikle relationen.

Da den voksne har ansvaret for kvaliteten af relationen kræver dette, at denne er villig til at

betragte såvel barnets som sin egen fortid og fremadrettethed som en del af relationen her og nu. Dette indebærer imødekommenhed på alle rettetheder overfor barnet, men altså også parathed til at reflektere over sin egen baggrund med det, der måtte være i forhold til at håndtere de selvobjektsvigt, man selv har været udsat for.

Læreren kan altså fungere understøttende i forhold til barnets psykiske og faglige udvikling ved at finde den rigtige balance mellem at være imødekommende og optimalt frustrerende i forhold til barnets trang til selvhævdelse, idealisering, samhørighed og mestring.

## **6. Diskussion og sammenstilling af Schibbye og Tønnesvangs begreber**

Formålet med dette kapitel er en udredning af, hvor Schibbyes og Tønnesvangs teorier supplerer eller overlapper hinanden, og hvor de kan sammenkædes til en fælles anvendelse. Fokus er dog lagt, så det er Schibbyes teori, der nuanceres.

Tønnesvang og Schibbye arbejder begge med menneskelige relationer ud fra både en psykodynamisk og en eksistentielistisk videnskabsfilosofisk baggrund, og er på mange områder overensstemmende. De er samtidige og Tønnesvang henviser i sine bøger og artikler flere gange til Schibbye og Bae (fx Hansen 2001:59, Tønnesvang 2002:64,69,115,121). Men på trods af stor overensstemmelse mellem teoretikerne, findes dog også større eller mindre forskelle i deres terminologi, betydning og vægtning af flere fænomener i de menneskelige relationer. Dette viser sig f. eks. ved forskellige termer for tilsvarende fænomener, forskellig betydning for samme termer eller forskellig vægtning af de relationelle elementer i det sociale samspil. Disse forskelle kan udvide og nuancere forståelsen af det, der er på spil, hvor mennesker mødes.

Overordnet set er der hos Schibbye og Tønnesvang en forskel i vægtlægningen af beskrivelsen af henholdsvis de intrapsyke processer og de interpsyke processer, hvor Schibbye redegør mere grundigt for de intrapsyke processer end Tønnesvang, skønt han nævner, at et selv både er et selv i Kierkegaards betydning af at være et reflektivt forhold samt et selv i den fænomenologiske betydning af at være et levet og oplevet selv.

Denne forskel kan måske forklares ud fra Tønnesvangs rent teoretiske tilgang til feltet, hvor han fokuserer på, hvad professionelle omsorgsgivere bør have for øje, mens Schibbyes teori bygger på hendes praktiske tilgang som terapeut med henblik på, hvad terapeuter bør overveje i forbindelse med at fremme positiv udvikling hos klienten.

Af samme grund genfindes Schibbyes vigtige pointe, at selvrefleksion er en forudsætning for en udvikling hos den enkelte og dermed en udvikling af samspillet, måske heller ikke direkte med tilsvarende overvejelser hos Tønnesvang, som fordyber sig mere i

selvobjektfunktionens betydning for udvikling af den enkelte.

Schibbye bruger termen refleksion specifikt, idet at reflektere for hende, er at adskille noget som hørende til en selv, altså at få adgang til egne oplevelser. Schibbye betragter refleksion som afgørende nødvendig for udvikling, idet det kun er gennem denne refleksion og afgrænsning, at mennesket bliver et individ. Disse refleksionsovervejelser ses hos Tønnesvang på en anden måde. Læreren må for at forstå, hvad der foregår i dybden i et samspil, gøre sig psykologiske refleksioner over, hvad der kan tænkes at gå for sig bagom eller indlejret i kommunikationen hos både sig selv og eleven, når de forholder sig til hinanden (Hansen 1997:49). Vi handler altid på baggrund af vore forventninger til fremtiden baseret på vore tidligere erfaringer. Tønnesvang bygger her på Heideggers forståelse af menneskets tidsbundethed som værende en fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed for at pege på betydningen af vore forventninger for den måde, vi forholder os til os selv, andet og andre (ibid.).

Tønnesvang kan omvendt bidrage til en nuancering af Schibbyes begreb anerkendelse, idet han via sin udspecificering af selvobjektbegrebet, pointerer dobbeltheden i de menneskelige relationer, mellem den menneskelige rettethed og imødekommelsen af denne rettethed. Schibbye redegør selv for en sådan dobbelthed i forhold til anerkendelsesbegrebet, men er ikke så specifik som Tønnesvang i sin redegørelse. Man kan derfor diskutere om ikke Tønnesvangs begreb om selvets rettethed mod hævde af egen individualitet og selvobjektets empatiske spejling af selvet, kan betragtes som forskellige termer med samme betydningsindhold som Schibbyes anerkendelsesbegreb, når man tager den ovenstående dobbelthed i betragtning i forhold til anerkendelsesbegrebet. Når Tønnesvang f. eks. taler om ‘et selvobjekt, der giver selvobjektoplevelser’, virker dette således rent betydningsmæssigt som meget overensstemmende med Schibbyes pointering af, at man kun kan ‘modtage anerkendelse fra en anden, hvis denne opleves som et subjekt’.

Schibbyes anerkendelsesbegreb er et meget bredt begreb, som står for at søge, få og give forståelse, respekt og bekræftelse i forhold til den enkeltes indre verden af behov og oplevelser samt erkendelse af hinandens udgangspunkt og hinandens måde at forstå og opfatte på. Det er netop i selvets indre behov og oplevelser, Tønnesvang fordyber sig, når han udspecificerer selvets fire rettetheder, hvilket kan tale for en komplettering eller måske oven i købet en syntetisering af de to teorier. Tønnesvang differentierer nemlig andre personers imødekommelse i forhold til disse fire rettetheder og kan således bidrage til en nuancering af Schibbyes anerkendelsesbegreb.

Han kan samtidigt bidrage til en udvidelse af anerkendelsesbegrebet, idet kun de to af disse rettetheder kan siges at være direkte indeholdt i Schibbyes anerkendelsesbegreb, og da han derudover gør rede for yderligere to rettetheder, hvortil selvet behøver imødekommelse fra selvobjekter, for at kunne udvikle sig.

De to rettetheder og imødekommelse heraf, der således kan betragtes som værende en del af anerkendelsesbegrebet, er Tønnesvangs begreber selvets ‘rettethed mod hævde af egen individualitet’ med de tilhørende ‘empatisk spejlende selvobjekter’ og selvets ‘rettethed mod samhørighed’ med de tilhørende ‘samhørighedsskabende selvobjekter’, som på trods af forskellig terminologi rent indholdsmæssigt må siges at være overensstemmende med begrebet anerkendelse, som Schibbye beskriver som givende plads for ‘selvhævdelse og individualitet’ og for ‘tilknytning og bekræftelse’.

De to rettetheder og imødekommelse heraf, som derimod ikke kan siges at være direkte indeholdt i anerkendelsesbegrebet er selvets ‘rettethed mod betydningsdannelse’ med de tilhørende ‘betydningsbærende selvobjekter’ og ‘rettethed mod mestring’ med de tilhørende ‘udfordrende selvobjekter’.

Den første af disse rettetheder kan dog siges implicit at være til stede i Schibbyes teori. Når hun redegør for ‘risikoen for magtmisbrug i menneskelige relationer’, hvilket svarer til Tønnesvangs redegørelse for ‘risiko for omvendt tilpasning’ i forhold til selvobjekter, som kræver at være selvobjekter, må dette nødvendigvis hos Schibbye også implicere en betydningsrettethed mellem selvet og den anden. Schibbye nævner her dog kun den negative udgave af denne betydningsrettethed, mens Tønnesvang inddrager såvel den for selvudviklingen positive og negative betydning af denne rettethed.

Her synes jeg til gengæld, i den måde jeg læser Tønnesvang på, at han forlader subjekt-subjekt forholdet.

Ved at vise engagement, mening, værdier og troværdighed overfor barnet kan den voksne tilbyde sig selv som forbillede for barnet, og barnet får derved mulighed for at vælge den voksne som et betydningsbærende selvobjekt.

Ved at tilbyde sig selv som forbillede opstår muligheden for, at subjekt-subjekt forholdet brydes, og der træder i stedet et subjekt-objekt forhold frem. Her synes jeg, at Tønnesvang ‘falder igennem’.

Endelig ses hos begge teoretikere overvejelser over, at en udvikling kræver forskellige typer af ‘skub’ udefra. Schibbye beskriver ‘den nødvendige modstand’ fra omgivelserne for via refleksion at kunne blive et afgrænset individ i udvikling. Tønnesvang fremhæver nødvendigheden af ‘udfordrende selvobjekter’, som skal kunne indgå i kompetenceudviklende udvekslinger med selvet.

Den sidste rettethed, mestringsdimensionen, kan jeg også kun implicit relatere til Schibbyes begreber i hendes beskrivelse af den modstand fra andet eller andre, der skal til for at en udvikling kan ske. Tønnesvang ser derfor ud til at lægge større vægt på denne dimension i samspillet, hvilket kan skyldes, at Tønnesvang fokuserer på skolens hele opgave. Jeg er

enig med Tønnesvang i dette, men mit fokus på selvværd gør, at, jeg her har valgt kun at anvende Tønnesvangs begreber i det omfang, de supplerer Schibbyes anerkendelsesbegreb.

Schibbye vægter i sin dialektiske relationsteori den enkeltes følelsesmæssige behov for at være et afgrænset individ meget højt. Hun beskriver det som et modstridende behov i forhold til behovet for tilknytning, og skildrer det affektive samspil, som et møde hvor parterne både er adskilte og et hele. Tønnesvang beskriver ikke dette behov så detaljeret som Schibbye, og redegør ikke på samme måde for dilemmaet i disse modstridende behov, men det ligger dog implementeret i selvets rettethed mod hævde af egen individualitet. Han påpeger desuden i forhold til selvets rettethed mod idealisering den omvendte tilpasning som den negative følge af at ‘suspendere hensynet til egen integritet’.

Ud fra ovenstående sammenligning og diskussion kan jeg konkludere, at de to teoretikere på nogle måder overlapper hinanden og på andre måder nuancerer og supplerer hinanden. Alt i alt betragter jeg Tønnesvangs teori om de fire udviklende dimensioner i forholdet mellem mennesker som i store dele nuancerende Schibbyes begreb om anerkendelse, hvorfor jeg har valgt at benytte elementer fra Tønnesvang til at sprede en større vifte af ord ind i anerkendelsesbegrebet.

Når Schibbye således er valgt som hovedteoretiker med Tønnesvang som øjenåbner for nuancering af Schibbyes begreber, er det fordi Schibbye lægger så stor vægt på at i anerkendelsen udvikles begge parter, hvor Tønnesvang (og Stern) holder stor fokus på, hvorledes den voksne kan udvikle barnet, på trods af deres beskrivelser af subjekt-subjektforholdet.

## **7. Interventionsmuligheder**

Idet det er min hensigt at forbedre relationen mellem læreren og eleven, leder jeg efter interventionsmåder, som kan opfylde dette.

Jeg har set på forskellige muligheder i forhold til intervention, Miljøterapi, Marte Meo og Child Index, men synes, at disse interventioner fokuserer på samarbejdet med mindre børn, og vendte mig derfor mod ICDP. Aalborg kommune tilbyder kurser med ICDP til børnehavers personale ([www.aalborg.dk/media/3295345/dtbgug.pdf](http://www.aalborg.dk/media/3295345/dtbgug.pdf)), og idet interventionen også indeholder bud på samspillet i klasseværelset, tænkte jeg, at det ville være en god ramme.

Netværket for relations- og ressourceorienteret pædagogik blev i Danmark etableret ved en konference i 2002. Netværket har som formål at skabe opmærksomhed om relations- og ressourceorienteret tænkning, som en konstruktiv måde til fremme af børn og unges sundhed, udvikling og læring i samværet med de betydningsfulde voksne i deres

hverdagsliv. Netværket bygger på det norske ICDP - International Children Development Program - sat på skrift af Hundeide (2001).

## **7.1. Baggrunden for ICDP-programmet**

I ICDP-sammenhæng forstås kompetence som det, der vedrører det hele menneskes udviklingspotentialer, og kompetenceudvikling forstås som det at lære i ordets bredeste forstand. Læring ses som et medfødt potentialer, og læring ses som en social proces. Læring går altså ikke alene, men kun sammen med andre. Det teoretiske og metodiske fundament har opmærksomheden rettet mod relationen omsorgsgiver-barn, men har på trods heraf fokus på den individuelle kompetenceudvikling. Målsætningen med ICDP er først og fremmest at virke forebyggende (Hundeide 2001:43) forstået på den måde, at det ikke er et program, der skal benyttes klinisk.

Paradigmet bag den relations- og ressourcerorienterede pædagogik bygger på et menneskesamfunds- og videnskabssyn, der ud fra en ressourcerorienteret forståelse har opmærksomheden rettet imod en praksis, der fremmer og støtter det enkelte menneskes selvoplevelse og mestring, oplevelse af eget værd, egne ressourcer og egne muligheder for udvikling. Målet for kompetenceudviklingen til et niveau, hvor fagpersonen kan siges at mestre praktiseringen af en relations- og ressourcerorienteret pædagogik er, at hun bliver i stand til at begrunde, udøve og formidle en praksis, der bygger på principperne ud fra de 8 samspilstemaer, som beskrives efterfølgende. Det er nemlig ikke kun en opgave for tilfældet, men for livet, idet der er tale om medfødte potentialer og ressourcer, der hele livet igennem kan udfoldes, udvikles, nuanceres og forfines.

Alle disse formål og begrundelser var det, der i første omgang rettede mit fokus på dette program som anvendeligt til den intervention, jeg ønskede at foretage. I næste afsnit følger beskrivelsen af selve programmet med mine begrundelser for alligevel ikke at anvende den oprindelige form. I min beskrivelse af ICDP- metoden og diskussion af teorierne bag ligger samtidigt både en diskussion af menneske- og videnskabssyn, samt begrundelser for hvorfor Schibbyes teori er valgt.

## **7.2 De 8 samspilstemaer**

Selve programmet bygger over 8 samspilstemaer, som er sat sammen af 4 fra Marte Meo og 4 fra MISC. Marte Meo er en metode til udvikling af samspil som Maria Aarts udviklede i slutningen af 1980'erne. Den grundlæggende tanke er at indkredse det enkelte menneskes egen evne til udvikling. Metoden har sit teoretiske grundlag i moderne udviklingspsykologi, især repræsenteret ved Stern (Hedenbro 2002:17).

De 4 første samspilstemaer er som følger

*”Æv, bæv, du må bare ikke være med”*

- Vis positive følelser - vis du er glad for barnet
- Juster dig i forhold til barnet og følg dets udspil/initiativ
- Tal til barnet om de ting, det er optaget af og prøv at få en samtale i gang.
- Giv ros og anerkendelse for det, som barnet magter at gøre

Disse samspilskvaliteter etablerer kontakten til barnet og kræver, at den voksne har en sensitivitet eller indlevelse i forhold til barnet. Den voksne må affektivt kunne afstemme sin kommunikation i forhold til barnet. Dette genfindes både hos Bowlby (2003), Stern (2000), men også hos Kohut i hans empatiske spejling (2001) og hos Tønnesvang (2001).

I forhold til Schibbyes anerkendelsesbegreb tager det mere udgangspunkt i at udvikle barnet end i at udvikle læreren. Men begge parter taber, når deres indbyrdes relation mangler væsentlige kvaliteter. Kun når den voksne lærer at afgrænse sig selv, vil hun dermed bevare sig selv intakt i samspillet mellem børn og voksne (Schibbye 1997). Schibbye ville heller ikke sige ‘vis positive følelser’ men kun ‘vis følelser’. Et problem ved det fjerde samspilstema er den manglende skelnen mellem ros og anerkendelse.

Ros er blot det modsatte af kritik og fastholder det vurderende i den indre dialog. Selvfølelsen bliver sundere og mere dynamisk, når vurderingerne skiftes ud med anerkendelse. Det kan således være hjælpsomt, at læreren roser barnet for den skolemæssige (eller anden) formåen, men ikke at det roses for dets følelser. De skal så til gengæld anerkendes. Det er et problem, at ordet anerkendelse kan sætte lig med ros i daglig tale, hvilket jeg vender tilbage til i diskussionen.

De sidste 4 samspilstemaer er fra Pnina Kleins MISC (More Intelligent Sensitive Child) program, med tankegangen fra Feuersteins (Rye 1997:59) begreb om formidlet læring og den udviklingsteori, som ligger bag. Denne begrebsramme ser hovedsageligt barnets mangfoldige udvikling som et resultat af den læringsproces, der finder sted, når omsorgspersonen fungerer som formidler mellem barnet og omverdenen. Ifølge denne teori bidrager formidleren til barnets læringsproces ved at hjælpe det til at lokalisere, udvælge og fokusere sin opmærksomhed. Programmet er rettet mod at forbedre kvaliteten af omsorgsgivers interaktioner med barnet, og har ikke noget forudbestemt indhold i form af fastlagte øvelser eller særligt materiale, men har alligevel givet grundlag for følgende 4 punkter i ICDP.

- Hjælp barnet med at samle sin opmærksomhed, sådan at I har fælles oplevelser af ting i omgivelserne.



Den voksne må tage ansvaret for, at der etableres en fælles opmærksomhed og ikke som udgangspunkt tage dette for givet. Schibbye er enig i dette, men ville slutte dette tema med ‘så vi deler og adskiller i, hvad der er mit, hvad der er dit, og hvad der er fælles.’ Den dialektiske relationsmodel omfatter gensidighed og fællesskab. I den sammenhæng henviser intersubjektivitetsbegrebet til et oplevelsesfællesskab, hvor affektive oplevelser, som ligner hinanden, deles og adskilles, dvs. at det er følelsesmæssige oplevelser i samspillet, der afgrænses. Dette er ikke indeholdt i det første punkt.

- Giv mening til barnets oplevelse af omverdenen, ved at beskrive det, I oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme.

Give ord til følelser, men lyt til den indre side og giv plads til den anden. Det falder godt i tråd med Schibbye.

- Uddyb og giv forklaringer, når du oplever noget sammen med børnene.

Her kan jeg ikke skelne, om Pnina Klein er inde på noget fagligt. Hensigten fra hendes side har jo været at få mere intelligente og sensitive børn.

Udvikling og læring er to forskellige, men forviklede processer, men hvis dette punkt indbefatter fagfaglig læring hører det ikke med til at udvikle lærerens relationskompetence, idet læring, der fører til udvikling og vækst, er en følelsesmæssig erfaring.

- Hjælp barnet med at kontrollere sig selv, ved at sætte grænser for det på en positiv måde, ved at lede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen.

Schibbye forklarer, at vi skal væk fra ideen om at sætte grænser, og se på afgrænsning. Ved at bruge ordet kontrollere i dette punkt, antydes en adfærdsregulering, som måske ikke er tilsigtet, men som i hvert fald skurer i mine ører.

‘Positive alternativer’ lyder som afledninger. Disse underkender barnets egne oplevelser, følelser og behov. Det kan gøre det svært for et barn at mærke efter, hvad det føler og mener, hvis det som udgangspunkt får at vide, at det, det føler, ikke er rigtigt. Det kan blive vanskeligt at hvile i sig selv - være afgrænset - som udgangspunkt for at træffe valg og handle.

Opfattelsen af børn har behov for grænser har givet anledning til en meget stor konsensus uden empirisk belæg (Kragh-Müller 2003). Det vender jeg også tilbage til i diskussionen.

På trods af at der konstant plæderes for, at det ikke er en manual, men en åben tolkningsramme for den iagttagede og beskrevne praksis, forekommer samspilstemaerne

mig programagtige. Der er en tendens til, at en tolkningsramme, som skal være enkel og simpel, let bliver stereotyp og kommer til at ligne en checkliste.

### **7.3 ICDP - rammen**

Hundeide (2001) skriver, at den kontekst, hvorunder programmets kompetenceudvikling finder sted, og hvorunder den relations- og ressourcerorienterede pædagogik bliver implementeret, er af afgørende betydning for succes.

I ICDP-rammen er udgangspunktet for en erkendelse vedrørende lærerens relationskompetence, at praksis iagttages og beskrives. Men kun den bestemte praksis, der viser positive muligheder for udviklingsstøttende samspil med barnet. På den måde hjælpes læreren til at se de sider hos barnet, som er positive og som vækker sympati, samtidigt med at læreren bliver bevidst om den relationskompetence, som hun allerede er i besiddelse af.

Kompetenceudvikling sætter den enkelte medarbejders praksis på spil både fagligt og personligt. Forudsætningen er parathed og åbenhed om egen praksis. Denne er ikke kun billeder på succes og det at lykkes, men også billeder på det modsatte. I praksis synes det at være meget vanskeligt ikke at forfalde til at beskæftige sig med det problematiske og fejlagtige.

Målet er at få en bevidsthed om egne virkemidler og at reaktivere en indlevelse eller sensitivitet i forhold til den anden. Hensigten er at vække en interesse hos læreren for refleksion omkring sig selv og de relationer, som man indgår i med andre - her relateret til en pædagogisk sammenhæng.

Hundeide (ibid.) beskriver, at det store problem i al forebyggende arbejde er at forandre folks daglige adfærd og vaner. Det er ikke nok at give verbal kundskab og forklaringer om, hvad der er god adfærd. For at sætte gang i en forandring i adfærden, kræves mere end sproglig information. Jo mere aktiv en deltager er ved selv at erfare i praksis, ved selv at beskrive, vise og demonstrere, finde eksempler og diskutere og udveksle erfaringer med andre, desto mere effektiv vil formidlingen og sensitiveringen være.

Vejlederen må derfor give læreren mulighed for at være aktiv, og det forudsætter, at hun indtager en lyttende holdning til læreren. Denne mere aktivitetsorienterede holdning til læring og sensitivering kan kaldes faciliterende læring i modsætning til instruerende (Hundeide 2001:51). Det sker især ved positiv påpejning og bekræftelse.

Et af principperne for sensitivering af omsorgsgiver er, at vejleder også skal vise respekt for lærerens stil, omsorgsrutiner og værdier. Vejledningsopgaven består derfor i at understøtte og bevidstgøre de sider ved læreren, som allerede eksisterer i hendes praksis, og som er

vigtige for barnets positive udvikling indenfor det samfund, det skal vokse op i.

Hvis det alene er fejlene, der sættes fokus på i en læreproces, opstår der ofte en modstand mod læring. Det, som skulle være en kompetenceudviklende læreproces bliver i stedet et slidsomt og belastende arbejde med modstand og underskudspositioner. At aktivere og sætte fokus på allerede eksisterende kompetencer hos et menneske eller i en organisation er et langt mere frugtbart udgangspunkt for en proces.

Midlerne i ICDP er refleksion over egen og fælles praksis gennem systematisk dokumentation af egen praksis og feedback ved anvendelse af logbog, video, kollegial supervision og team- samarbejde i overensstemmelse med principperne bag denne pædagogik og det paradigme, principperne bygger på.

### **7.3 Diskussion af lærings- og udviklingssynet i ICDP**

Når Hundeide beskriver ICDP som et sensitiveringsprogram, en ledet bevidstgørelse frem for instruktion, fordi den dybere målsætning er, at ved at omsorgsgiver identificerer sig følelsesmæssigt med barnet, bliver barnet en del af omsorgsgiverens egen sensitivitet, falder det godt i tråd med Schibbyes teori. Men på trods af tankerne om faciliterende læring frem for instruerende anvender Hundeide ordene kundskaber, færdigheder, instruktion og program lige rigeligt med en smag af en ydre regulering/ændring frem for noget indvendigt som ressourcer og potentialer, der kan udvikles gennem sensitivitet.

Beskrivelsen af læring er måske blevet for rummelig. Ordene ‘faciliterende frem for instruerende’ leder mine tanker hen på Maturana og Varela (Holmgren 2002:63), der siger at ‘instruktiv interaktion’ er umulig. Man kan ikke fortælle en organisme, hvad den skal gøre, hvis det ikke på en eller anden måde giver mening for denne organisme at følge denne ordre. Tom Andersens (1994:34) formulering af, at enhver kun kan handle lige nøjagtig som han/hun har i sin rygsæk af muligheder i enhver situation, er netop inspireret af Maturana og Varelas biologiske synspunkt. De ser, at hver eneste celle i kroppen genopbygger sig selv hele tiden, bibeholder sin oprindelige funktion, men er også i stand til at tilpasse sig sine umiddelbare omgivelser. At cellen også er i stand til at forandre sig som svar på forandringer i sine omgivelser, fik Andersen til at se, at et menneske på et givent tidspunkt, kun kan reagere på de måder, det har i sit repertoire. Dette repertoire kan udvides gennem forandringer i omgivelserne, og disse forandringer er i Andersens praksis terapeutens tilpas usædvanlige spørgsmål ud fra Batesons ‘en forskel der gør en forskel’. I Tønnesvangs beskrivelse af den fortidsbestemte fremadrettede nutidighed ligger de samme synspunkter.

Netop det syn, som jeg ovenfor har fremsat, klargør for mig, at skillelinjen ikke er mellem teori og praksis, men forskellen mellem subjekt-subjekt kontra subjekt-objektforhold. Hvis nogen 'vil noget' med læreren, som ikke vækker genklang hos hende, har jeg et subjekt-

objekt syn, og dermed bliver det til instruktiv interaktion. Et subjekt-subjekt syn indebærer, at man ved at påpege noget, der vækker genklang, kan få sat en refleksion i gang. Dette pointerer, at den eneste måde at udvikle sig på, er gennem subjekt-subjekt oplevelser og ikke gennem ‘instruktiv interaktion’.

Derfor behøver det jf. ovenstående for mig ikke at betyde, at man skal være fysisk aktiv for at lære. Hundeide beskriver da også, at ‘erfare i praksis’ kan være at beskrive, vise og demonstrere, finde eksempler og diskutere og udveksle erfaring med andre.

I ICDP-metoden forekommer ordene program, metode og vendingerne ‘hjælpe læreren til at se de sider hos barnet, som er positive og som vækker sympati’ og fra forordet, at læreren skal ‘iscenesætte sin professionalisme’. Det indeholder en meget subjekt-objekt forståelse.

Når det pointeres, at det er praksis og ikke teori, der forandrer, at man skal have respekt for lærerens stil, rutiner og værdier og at fokus skal være på den positive feedback, vækker det dog genklang i Schibbyes teori.

Marte Meo - som betyder ved egen kraft - lægger også vægt på, at et menneske skal finde grundlaget for udvikling i sig selv.

Men når det kommer til selve interventionen, kan den programagtige checkliste ikke anvendes, fordi anerkendelse ikke er en kommunikationsmetode eller metodisk princip, noget som man kan bruge instrumentelt for at opnå visse mål.

Ved at anvende positiv feedback opstår også nogle tanker om, at denne feedback også rummer en form for korrektion. At pege på og benævne det kompetente rummer også negationen - det inkompetente. Afgørende for at der kan finde en ressourceorienteret læreproces - eller eksistentiel bevægelse - sted er, at man primært reflekterer over de ‘gode handlinger’ samtidig med, at man reflekterer over selve læreprocessen. Der er altså to elementer i det: at lære at være og at lære at lære.

Det første indebærer en evne til selvrefleksion, det andet at optage og reflektere over ny viden og færdigheder.

Min konklusion er altså, at ICDP-metoden har det samme menneskesyn og pædagogiske sigte, som Schibbye og Tønnesvang, men når det kommer til den praktiske udførelse, lever den ikke op til dette syn. Derfor vil jeg i stedet anvende Schibbyes teori til at opstille nogle refleksionspunkter til brug for læreren. I lærerens refleksion over sit samspil med eleverne skal fokus være, at det ikke er vigtigt at lede efter om der er samspilstemaer, men hvordan de er.

## **8. Tematisering af anerkendelse i samspil med børnene i klassen**

Dette kapitel går i dybden med, hvad der ligger i fænomenet anerkendelse og på den baggrund opstilles nogle refleksionpunkter, som hver især begrundes ud fra Schibbyes anskuelse af fænomenet anerkendelse, fordi barnet skaber sig et robust selvværd gennem anerkendelse og bekræftelse. Dette er ikke en checkliste. Den enkelte lærer sorterer selv i listen og reflekterer over det eller de punkter, som føles aktuelt på ethvert givet tidspunkt.

Som professionel, det vil her sige lærer, handler anerkendelse især om at være til stede i nuet for den anden og bidrage til den andens udvikling gennem en bekræftende, accepterende og indfølelse tilstedeværelse, hvor læreren leder efter de indre tilstande. Jeg skriver her tit ‘den anden’, fordi det jo ikke kun drejer sig om lærer-barn, men også lærer-lærer, lærer-vejleder, lærer-forælder osv., idet indholdet i fænomenet netop ikke begrænser sig til en voksen-barn relation, men er almenlydig. Der gør sig dog nogle forskelle gældende i, hvorledes et barn er i stand til at give udtryk for dets følelsesmæssige oplevelser som bl.a. afhænger af alder og udviklingstrin. Dette er forskelle, som jeg medtænker i min tematisering af fænomenet.

Schibbyes teori er udviklet med udgangspunkt i hendes mangeårige erfaringer fra terapeutisk og især familieterapeutisk arbejde. Det er dog ikke denne del af Schibbyes arbejde, der har interesse i det foreliggende arbejde, men derimod den del, der er skabt ud fra den eksistentiale og udviklingspsykologiske baggrund, hun også har. Denne del handler om, hvad det er, der generelt bringer mennesker i udvikling, men samtidigt om hvordan professionelle skaber gunstige rammer for andre menneskers udvikling. Som lærer er det, at bidrage til mulighed for andre menneskers udvikling, det overordnede mål for de fleste af arbejdsopgaverne, og disse arbejdsopgaver består i at skabe en pædagogik, der tilgodeser denne mulighed.

Da anerkendelse er et relationelt fænomen, kan man derfor ikke sige, at læreren er anerkendende uafhængigt af, om barnet føler sig anerkendt. Anerkendelse kan tilbydes, men ikke garanteres. Det kan være anerkendelse skal tilbydes mange gange, før den anden føler sig anerkendt.

Den anerkendende tilgang er en værensmåde, og at det er “noget du er” (Schibbye 2002 : 247) er en grundlæggende tilgang. Hermed understreger Schibbye, at anerkendelse er en integreret del af personen.

Bae (Bae og Waastad 1992:9) har defineret Schibbyes anerkendelsesbegreb ved hjælp af skelnen mellem forstavelserne an som betyder ‘at stå hos’ eller ‘stå bi’ og begrebet

erkendelse. Erkendelse, som i at blive kendt med det, som er, nemlig min oplevelse, min følelse, sindstilstand, tanke osv. Sat sammen bliver man altså kendt med sin oplevelse ved at være sammen om den.

Anerkendende relationer giver optimale betingelser for en læreproces. Ikke anerkendende - dvs. dømmende og dermed underkendende - relationserfaringer bringer derimod deltagerne i læreprocessen ind i gensidigt undertrykkende mønstre.

## **8.1 At se på indersiden**

Anerkendelse er en særlig forståelsesmæssig og kommunikativ tilgang til andre mennesker, som inkluderer at vi møder andre (også) på deres ‘indersider’, forstået som de følelser, tanker, behov, intentioner, ideer, værdier og holdninger, der ligger bag den umiddelbart iagttagelige adfærd. Med opmærksomheden på egne og andres ‘indersider’ bliver den anden først et subjekt for mig, når jeg bliver optaget af hans eller hendes inderside - ligesom jeg først bliver et subjekt for mig selv, når jeg har opmærksomhed på mine egne indersider og tager dem alvorligt. Heri ligger, at anerkendelse først og fremmest er et fænomen, der udtrykkes gennem subjekt-subjekt relationer præget af menneskelig ligeværd. Det betyder, at relationens subjekter er til stede med og har ret til deres egne oplevelser og indre tilstande. Man har dog ikke ret til at handle på dem på enhver måde, idet “handlinger kan fordømmes, men oplevelser gælder” (2002:248). I et arbejde i klassen er det vigtigt, at læreren anerkender de bagvedliggende intentioner og ønsker, når eleverne ikke magter at udtrykke sig ‘rigtigt’ og dermed have opmærksomhed på at se både det, som er i den indre og den ydre adfærd.

## **8.2 At få lov til at have sin oplevelse**

Det aspekt hos Schibbye, som Bae indfanger jf. foregående side, er hele det relationelle aspekt. At mennesket udvikler sig i og i kraft af sine relationer. Individets erkendelse eller bevidsthed bliver til igennem den andens bevidsthed. Anerkendelse spiller en central rolle for udviklingsprocessen, idet det at være anerkendende indebærer, at jeg må fange den andens bevidsthed og give den tilbage som anerkendt af min bevidsthed (Schibbye 2002:248).

Det dialektiske forhold mellem afgrænsning og selvrefleksion betyder, at afgrænsning og dermed hjælp til selvafrænsning bliver helt centralt i forhold til at skabe udviklingsmuligheder for de mennesker, man arbejder med. Afgrænsning og selvrefleksion gør det muligt at øge bevidstheden og bevægeligheden i individets relationsmønstre.

Med forståelsen af afgrænsning og selvrefleksion som gensidigt afhængige og anerkendelse som et væsentligt element for menneskers udvikling, må man også selv, som professionel, være i udvikling. Man kan ikke støtte andres afgrænsning, hvis man ikke selv er afgrænset og reflekteret, og det er meget vanskeligt, for ikke at sige umuligt, at anerkende indre

tilstande hos andre, hvis de ikke har et navn eller en plads hos en selv. Derfor er lærere nødt til at arbejde fokuseret på deres egen selvudvikling, fordi de arbejder med andre menneskers udvikling.

Det giver derfor god mening for en skoleledelse eller lærer/lærerteam at arbejde med at kvalificere de kollegiale relationer ved at få mulighed for at se på disse, når man som lærer ønsker at arbejde med at kvalificere sin praksis.

Målet for den professionelle, der har til opgave at etablere rammer for og støtte andres udvikling, vil i en dialektisk relationsteoretisk tænkning være at etablere anerkendende relationer.

Når udgangspunktet for at møde den anden er en overbevisning om, at enhver har ret til at have sine egne oplevelser, og at de oplevelser, uanset karakter, giver rigtig god mening for vedkommende, er der skabt et væsentligt fundament for en anerkendende forvaltning af den professionelle opgave.

Dels fordi det med dette udgangspunkt bliver muligt at møde den anden i et ønske om at forstå frem for at dømme - altså at blive klogere på, hvordan den anden har det, og hvor den anden er oplevelsesmæssigt - frem for at vurdere, hvorvidt oplevelsen er relevant, realistisk, begrundet osv., og dels fordi det bliver muligt at finde en måde at forvalte sin rolle på. Den professionelle bliver i den forståelse mindre fokuseret på løsning, styring og kontrol og mere orienteret mod, hvad det kan være for indre oplevelser, der ligger bag den andens kommunikation, altså at skelne mellem oplevelse og handling, hvilket er vigtigt, fordi netop oplevelser gælder, handlinger kan fordømmes. Der er her tale om to grundlæggende væremåder, der bliver helt afgørende for den professionelles måde at forstå og forvalte sin rolle på.

Den grundlæggende respekt, der ligger for den andens indre oplevelse i de to væremåder, er forudsætningen for at arbejde hen mod en anerkendende relation.

“Det ser ud til, at det ‘at få lov ‘til at have oplevelsen gør det muligt at forandre oplevelsen” (Schibbye 2002:248).

### **8.3 At tilbyde sprog for den andens oplevelse**

Tæt forbundet med at henvende sig til den andens oplevelse, er at have en undrende tilgang til den anden. Når læreren henvender sig til oplevelsen, må hun spørge sig frem (Måske synes du, det var uretfærdigt ... eller?), og det må hun gøre på undrende vis, så det bliver tydeligt, at læreren er klar over, at hun kan tage fejl (Schibbye, 2002:294ff, 254). Man kan sige, at det fremmer en anerkendende tilgang til den anden at kunne afslutte sine forestillinger og tolkninger af den andens inderside med spørgsmålstejn frem for et udråbstegn. Læreren må undre sig på den andens vegne og dele sin undren med den anden.

I denne proces kan læreren tilbyde sprog for den andens oplevelse og er hermed være med til at skabe rammerne (afgrænsning) for, at den anden måske kan blive klogere på sig selv (selvrefleksion). Især når man som lærer er optaget af at støtte den andens følelsesmæssige afgrænsning og dermed udvikling, er det vigtigt at man præsenterer nogle mulige følelser for den anden, da de traditionelle åbne spørgsmål som ‘Hvordan føles det?’ ofte kan kalde på den andens rationalitet. Barnet vil måske så tænke over og forsøge at forklare sine følelsers tilgang, så følelsen af følelsen let kan komme i baggrunden.

At tilbyde sprog for indre tilstande bliver således en måde at give det både det sagte og det usagte plads og samtidig give det tilbage, således at den anden ser sit eget uden for sig selv - spejlet i lærerens bevidsthed.

## 8.4 At udvikle sprog for indre tilstande

I lyset heraf bliver det vigtigt, at man som lærer arbejder kontinuerligt med at udvikle sit sprog for indre tilstande, idet lærerens evne til at oversætte indre tilstande til sprog er et væsentligt professionelt redskab i arbejdet med at skabe rammer for børns udvikling. Læreren må i relation hertil arbejde med sin egen indre afgrænsning; man kan ikke hjælpe andre til at afgrænse indre tilstande, hvis man selv har et uafgrænset forhold til tilsvarende sider af sig selv. Det ligger desuden implicit i den anerkendende tilgang, at man som professionel forstår at komme på bølgelængde med eller med Sterns begreb være ‘affektivt afstemmende’ i forhold til den anden (Schibbye 1999:111). Man må som lærer have bevægelighed i sine kontakt- og kommunikationsmønstre for at kunne matche bevægeligheden hos andre - og man må vide, at anerkendelsen har mange udtryk.

## 8.5 At være lydhør

Lytning er grundlæggende for anerkendelse. Schibbye understreger, at det at lytte er noget andet end at høre. At høre giver ofte et endimensionalt, enkelt og kategoriserbart billede af den anden. Når vi derimod lytter, får vi mulighed for at få et flerdimensionalt og nuanceret billede af den anden. At lytte indebærer, at vi lytter til mere, end hvad der umiddelbart bliver sagt, at vi lytter til den non-verbale kommunikation og lytter bag om det sagte - til følelserne og til de temaer, følelserne aktualiserer. I den betydning kommer det at lytte dybt derfor også til at handle om at se den anden, i betydningen at se hvor den anden er oplevelsesmæssigt (2002:241).

Schibbye siger om at lytte dybt i den anerkendende relation: “*Vi hører et helt orkester, men må lære at skelne mellem de forskellige instrumenter*” (2002:255). Fordi den non-verbale kommunikation ofte er en vigtig informationskilde til de indre tilstande, vil den anerkendende lytter også være optaget af, hvad den anden gør - og ikke gør - med sin krop, sit ansigt og sine bevægelser. I den forstand er lytning en helhedsorienteret proces, der skaber intensitet i relationen, og som blandt andet derfor kan opleves meget krævende.



Når vi skal virkelig se - i betydningen anerkende - den anden, må vi altså udvikle en åbenhed overfor det, vi aldrig har set eller glemt at se (2002:251).

Det kan være svært for læreren at være ordentligt til stede i relationen, fordi vi er fremadrettede-fortidsbestemte nutidigheder. Det kan være svært at anerkende den andens helt præsente oplevelser, når man i baghovedet har tidligere fælles erfaringer, årsagen til den aktuelle situation, og de børn, der står i kø for også at få opmærksomhed og komme videre. Det gør det ganske enkelt svært at være optaget af den anden her og nu og dermed muligt at tilbyde anerkendelse.

Mangen en lærer har sandsynligvis stået i situationer, hvor hun ville ønske, hun havde haft mulighed for at tænke sig godt om, inden hun gik til handling.

## **8.6 At forstå andre**

Indenfor den dialektiske relationsforståelse defineres at forstå, som det, at kunne gå ind i den andens oplevelsesverden og kontakte tilsvarende følelser i sig selv (2002:255). Der er en ydre og en indre forståelse.

Den indre forståelse er kendetegnet ved at forståelsen struktureres ind i relationen via et undrende sprog. Gennem den indre forståelse får den anden sat sin oplevelsesverden udenfor sig selv. Her kan han/hun se den, forholde sig til den og måske trække den hjem igen som forandret, gennem den intersubjektive deling. Det afgørende er, at læreren har hørt den, mærket den og dermed har bidraget til at gøre oplevelsen virkelig for den anden. Især når læreren møder noget meget forskelligt fra sig selv, eller noget hun er særlig uafgrænset i forhold til, kan det være svært at mærke den indre forståelse.

At arbejde med den indre forståelse indebærer træning i at lytte bag om den ydre kommunikation. Udgangspunktet er, at mennesker har noget på hjerte med deres kommunikation, og at der altid eksisterer en intention bagved kommunikationen. Vi prøver at fortælle både os selv og andre noget med det, vi siger. Mange gange ligger disse budskaber mellem linjerne - bag den iagttagelige kommunikation. Det, vi prøver at fortælle, hænger sammen med vores indre tilstande. Det giver derfor mening at stille sig selv følgende spørgsmål: Hvad kan det være, den anden vil fortælle med sin adfærd? Hvad ser det ud til, er vigtigt for den anden?

De fleste lærere kommer før eller siden til at opleve en kritisk forælder, der gentagne gange udtrykker utilfredshed med den pædagogiske praksis. Det kan være organiseringen, aktiviteterne, lektier, sedler der er væk osv. Her kan læreren spørge sig selv: Hvad kan det være vedkommende vil fortælle sig selv gennem denne kommunikation? Hvad kan det være, hun vil fortælle de professionelle? Barnet? Hvad ser det ud til, er vigtigt for hende? Er de mange kritiske kommentarer forældrens måde at udtrykke interesse og omsorg for

sit barn på? Hvordan kan det være, at interesse og omsorg får netop dette udtryk hos forælderen? Kan det være en måde at bede om information om de ting, der kritiseres? Udspringer dette behov om information f. eks. af usikkerhed overfor, hvad der er bedst at gøre - også hjemme i privaten? Megen mellem menneskelig kommunikation er præget af overvejende ydre forståelse (Jeg kan godt forstå, du har det sådan) og mindre af den indre forståelse (Så du er måske i tvivl...?). Det er, som sagt, min opfattelse, at hos mange lærere ligger denne evne latent og uopdaget.

At kunne skelne mellem forståelse og enighed handler om at kunne skelne mellem den indre og den ydre forståelse. I den ydre forståelse tager man stilling til, om man er enig i den andens perspektiv, i den indre forståelse, hvordan den anden har det, og forholder sig ikke til enighed.

Man skal også kunne skelne mellem at forstå eller opfylde behov.

Forståelse i en dialektisk relationsteoretisk ramme handler om at matche følelsen - ikke behovet. En sammenblanding af disse forhold giver to gennemgående negative konsekvenser for den professionelle i praksis (Billund 2004). Den ene er, at læreren ofte kommer til at arbejde for meget både mentalt, følelsesmæssigt og fysisk med risiko for udbrændthed som et resultat. Den anden handler om tilbageholdt forståelse, som er en forståelse, der er til stede hos læreren, men som ikke udtrykkes, fordi hun ikke kan overskue at skulle ‘hænge’ på opfyldelsen af det behov, der kommer til udtryk hos den anden.

Her bliver det vigtigt at huske på Schibbyes pointe med, at forståelse i sig selv kan være med til at skabe udvikling og forandring. Det betyder ikke, at børn eller forældre falder helt til ro og tager et udviklingsspring, fordi de nu bliver mødt med indre forståelse af læreren. Mange vil stadig insistere, måske højlydt, på at få opfyldt deres behov, og kunsten for læreren bliver da at holde ud at være i relationen sammen med den anden - og måske tilbyde anerkendelse af nye indre tilstande som f. eks. ønsket om at få et nyt behov opfyldt, skuffelse over ikke at få det opfyldt, en følelse af at blive uretfærdigt behandlet. Men det, at det oprindelige behov har fået sprog, kan måske gøre det muligt for den anden at forholde sig (mere) reflekteret til den indre tilstand, næste gang den opleves og det vil - på sigt - betyde, at vedkommende kan udvikle sine måder at forvalte og reagere på sine indre oplevelser.

## **8.7 At bekræfte**

Bekræftelse af den anden er, ligesom anerkendelse, en overordnet væremåde med de forrige skridt på vejen dertil. Bekræftelse af den anden med inderside og ret til egne oplevelser er et grundlæggende element i anerkendelse. Anerkendende tilgang handler netop om at bekræfte den anden som subjekt. Schibbye siger om bekræftelsen “ i forståelsen, i den umiddelbare tilbagemelding, i den følelsesmæssige matchen ligger bekræftelsen”

(2002:262).

Bekræftelse og anerkendelse kan vi ikke planlægge. Det ligger i relationen - i øjeblikket. Men som professionel kan man stræbe efter at skabe anerkendende relationer ved at øve sig i anerkendelse som grundholdning. Det handler om at godtage den andens oplevelse, sætte oplevelsen ind i en større sammenhæng, dvs. se på den aktuelle og historiske relation, situation og kontekst og acceptere oplevelsen som sand for den anden - i hvert fald her-og-nu (2002:259).

## 8.8 Afrunding

Aktiviteten mellem omsorgsgiver og barn skal ikke kun gå en vej. Den må være gensidig og forandre sig og udvikle sig til at blive en stadig mere kompleks og berigende erfaring. Det er en kreativ proces, der kræver opmærksomhed, sensibilitet og fleksibilitet. En på forhånd fastlagt plan lader sig ikke gøre. Men idet refleksion jf. kap. 4.3 er det, der skal til for at skabe udvikling, må det, at tilbyde læreren nogle betingelser som gør det muligt at reflektere over sine samspil, være et bidrag til denne udvikling. Ved at have tematiseret anerkendelsesbegrebet, mener jeg, at jeg har skabt en mulighed for at overskue et komplekst samspil. Det næste skridt er praktisk, idet der skal bibringes mulighed for læreren til at reflektere over disse samspil, for at gøre det rigtige, er ikke altid lige så let som at vide, hvad det rigtige er.

Til slut skal siges, at det er ikke muligt at være anerkendende overfor alle. Altid. En lærer udfordres konstant på rummeligheden, på at lytte, på oplevelsen af den anden som ligeværdig, på at kunne lade den anden have sin oplevelse uden at forsøge at ændre den eller ‘tage den væk’, fordi man kan se, at det gør så ondt at have den. Derfor kan der være trøst at hente i Schibbyes egne ord (2005:299):

*At være anerkendende er ikke en tilstand, men en proces, og vi fejler hele tiden i vores forsøg på at bevare en sådan holdning.*

## 9. Diskussion

Under hele specialet har der været diskuteret under de forskellige kapitler. Nogle emner har jeg imidlertid ikke fundet plads til at kommentere eller diskutere andre steder end i et kapitel for sig selv. Her inddrages også bredere beslægtede perspektiver og synspunkter.

### 9.1 Intersubjektivitet

Schibbye skriver at “på teoriplan dækker Sterns intersubjektivitetsbegreb anerkendelse”. Stern hævder (2000:174), at han tager barnets perspektiv og tolker det, barnet oplever. Men et barns oplevelse af sig selv er en vanskelig tilgængelig viden. Det er ikke vanskeligt at

konstatere selve samspillet, men det giver ikke belæg for Sterns voldsomme tolkning. Han mener, selv om han siger, at det ikke er en fuldt udviklet teori, men et arbejdsbegreb (2000:172), at spædbørn kan erkende processen, som ligger bag ved udviklingen af dets egen selvopfattelse. Han tillægger dermed spædbarnet en indsigt i eget og andres sind og komplekse opfattelser af sociale forhold, som nok er at tage munden lidt for fuld.

Den sekundære intersubjektivitet er den, der kræver mediering fra en omsorgsiver for at kunne deles om det fælles tredje. Det er den intersubjektivitet, der beskrives som skolens opgave. Den primære intersubjektivitet som kræver kontaktskabelse om relationen, er den, der har været beskrevet som forældrenes opgave, senere udvidet til også at gælde pædagogens opgave i børnehaven. Først for ganske nylig, har den tanke, at det også kunne være skolens opgave, fået lov at bundfælde sig der.

Intersubjektiv deling er væsentlig for den dialektisk forståelse, fordi barnet kan tilegne sig sin egen oplevelse og bevare det følelsesmæssige bånd til moderen. Herved løses Hegels modsætning mellem behov for selvstændighed og tilknytning.

Schibbye skriver, at intersubjektivitet forstås lidt forskelligt hos de forskellige teoretikere. Begrebet har været brugt til både at beskrive processen, som fører til en tilstand af affektiv deling, en beskrivelse af selve tilstanden og til at beskrive et behov (2002:65). Når Schibbye anvender begrebet, indebærer det, at to subjekter deler en følelsesmæssig oplevelse, dermed er det ikke processen, der er intersubjektivitet, men den kan føre dertil. Dette sker når oplevelsen faktisk er matchet, og det er affekten, der deles (2002:67).

Bae (1996:7) udtrykker intersubjektivitet på denne måde: *“Det, der er kendetegnende for relationen og skaber forudsætningen for, hvad barnet lærer, både om fagstof og sig selv.”* Schibbyes opfattelse af selvets intrapsyke karakter er bl.a. baseret på Kierkegaards (Schibbye 2002:102) ide om, at selvet er et forhold, som forholder sig til sig selv, og refleksion er, hvordan selvet forholder sig til sig selv. Schibbye anvender eksistentialismens opfattelse af eksistens og essens med termene jeg og mig, med eksistensen som jeg’et, og essensen som mig’et. Selvet er relationen mellem jeg og mig. Jeg’et er den organiserende, reflekterende, vælgende side som giver kraft og indhold til mig’et, som udgør alle tidligere påvirkninger og refleksioner, mens mig’et skaber stabilitet over tid.

## 9.2 Termerne ‘jeg’ og ‘mig’ hos Schibbye og H.G. Mead

Symbolisk interaktionisme, repræsenteret ved Mead (2003), er baseret på den samme inddeling af selvet i jeg og mig, men bruger ‘jeg’ som den handlende og overskridende og ‘mig’ som den side af selvet som reflekterer omverdenens forventninger.

Når så Schibbye beskriver, at Stein Bråten udvikler Meads tanker i forhold til udvikling af vor evne til at tage den andens perspektiv, så den nærmer sig hendes forståelse af

refleksivitet (2002:102) bliver det forvirrende at Schibbye og Mead anvender jeg og mig forskelligt. Især når Schibbye refereres til som anvendende Meads begreber. (Bae 1992:16; Børstad 1992:125; Krag-Müller 2003:166).

I øvrigt finder jeg Meads opfattelse af sociale færdigheder som forbundet med at kunne og ville leve sig ind i den sociale orden og kunne handle i forhold til og på grundlag af den — og herudfra kunne relatere sig til andre. Det er altså et spørgsmål om at kunne forstå, anvende og udvikle spillereglerne i det sociale. Dermed er socialiteten sit eget mål, og følelserne for de andre deltagere fornyes derfor nødvendigvis ikke. Dvs. man kan opleve, at man ikke findes for de andre, hvilket medfører at man ikke ses som menneske. Dette er ikke at sammenligne med Schibbyes anerkendelsesbegreb. At blive set som menneske, opfatte jeg som meget grundlæggende for at føle selvværd. Schibbye skriver, at subjekt-subjekt relation ikke er foreneligt med at være ambitiøs, præstationsorienteret og målrettet i det professionelle arbejde, fordi den anden så bliver reduceret til et objekt (2002:247). Det er denne holdning, der er årsag til, at Tønnesvangs rettethed mod mestring ikke går helt i spænd med Schibbyes teori. Igen tror jeg, det ligger i de to teoretikers tilgang. Schibbye arbejder i terapi, mens Tønnesvang arbejder med professionelle omsorgsgivere.

### **9.3 Hvor meget må man have ‘for’ med børnene**

Schibbye skriver, at fejlafstemning ikke behøver at være problematisk for barnet. Tværtimod kan det være udviklende. Moderen afstemmer, men i stedet for at erstatte eller omforme oplevelsen lægger hun affekter ind, som går i samme retning som barnets. Moderen bryder ikke følelsen, men trækker den videre for barnet. Der bliver således en kontinuitet. Dette svarer til Vygotskys 'zonen for nærmeste udvikling'. Barnet ‘trækkes’ i den retning udviklingen skal gå (2002:156).

Her synes jeg, Schibbye modsiger sig selv. At trække barnet i udviklingens retning, rækker langt ind i Tønnesvangs mestring, og som hun selv skriver ind i Vygotskys zone for nærmeste udvikling (znu).

Vygotsky har været en inspirationskilde for mange, der er optaget af læring. Både Schibbye, Tønnesvang og Hundeide refererer til Vygotsky, og det gør de sandsynligvis fordi, han lægger et interaktionsbaseret syn på undervisningen, og med znu at interaktion med andre, der kan mere end den enkelte, er nødvendigt for udvikling. Vygotsky gør sig til talsmand for et perspektiv ”som forskyder tyngdepunktet i individueringen fra produkt, normer og kvantitet til proces, kriterium og kvalitet” (Bråten 1996:33f). Samtidigt er Vygotsky ligesom Schibbye influeret af Hegels dialektik (Dysthe og Igland 2003).

Vygotsky mener, at læring medfører udvikling og en række udviklingsprocesser ville være umulige uden læring. Udvikling og læring er altså ikke identiske processer, men de er sammenvævede på komplekse måder fra livets første dag (Vygotsky 1982).

Vygotsky grundlagde sin egen pædagogik som krævede en aktiv elev, en aktiv lærer og et aktivt miljø (Dysthe 2003:89). Hos Vygotsky skal læreren organisere læringsmiljøet, men hun skal også udfordre og støtte elevens målrettede kundskabssøgen med gensidig betydningsdannelse.

Det er altså her Schibbyes teori tilsyneladende støder sammen med Tønnesvangs og Vygotsky teori.

Tønnesvang overvejer muligheden for en sammentænkning af virksomhedsteorien og hans egen udlægning om selvets rettetheder fra Kohuts selvpsykologi.

De er for det første begge forenelige i en dialektisk udviklingsforståelse - virksomhedsteorien i den dialektiske materialisme og Tønnesvang er dialektisk i sin udviklingsforståelse. For det andet har virksomhedsteorien som udgangspunkt for forståelsen af det psykiske, de menneskelige praktikker eller virksomheder, mens Tønnesvangs begreb om selvet er et begreb om den dynamiske strukturering af den menneskelige intentionalitet. For det tredje forstår begge teorier læring som personlighedstransformerende og dermed læring og personlighedsudvikling som to sider af samme sag. Endelig er begge teorier af den opfattelse at læring og udvikling er socialt forankret, og dermed betinget af den aktuelle sociokulturelle kontekst og de aktuelle samspilsrelationer det udviklende individ indgår i og er en del af, dvs. at selvet er en betegnelse for det aktivt udfoldende og aktivt indgribende menneske i forvikling med en faktisk forekommende ydre virkelighed, svarende til de antagelser om det menneskelige subjekt, som man finder i virksomhedsteorien.

En virksomhedsteoretiker kunne hævde, at det at forstå zonen for nærmeste udvikling som bindeled mellem undervisning og udvikling, ikke er noget nyt. Men selvobjektbegrebet tilføjer en dynamisk-psykologisk substans, som virksomhedsteorien ikke selv har et begreb for. Selvobjektbegrebet gør det nemlig muligt at forstå, hvorledes et andet konkret menneske fremmer selvets udvikling. Men samtidigt tilføjer Tønnesvang, at i modsætning til virksomhedsteorien peger han på, at det har betydning som enkeltperson at blive set, forstået og anerkendt for det man er, udtrykker og opfatter sig selv som. “*Noget lignende skal man lede længe efter i virksomhedsteoretiske tekster*”, siger Tønnesvang (Hansen 1999:111), og dermed mener jeg, at han netop sætter fokus på den forskel, der gør en forskel for elevens mulighed for at udvikle et robust selvværd.

En vis målrettethed er uundgåelig i det professionelle arbejde med mennesker, og jeg mener godt, at anerkendelse kan være til stede indenfor for en ramme af en mere overordnet målrettethed.

Lærere er som regel i en situation, hvor det forventes, at de gør og vil noget med nogen, og

jeg mener, en anerkendende tilgang kan trives i de tilfælde, hvor det overordnede mål er - gennem anerkendelse - at skabe rammerne for mulig ny erkendelse hos læreren og eleverne.

I det øjeblik vi bevidst eller ubevidst mener at kunne styre andres udvikling i bestemte retninger, mislykkes det eller er direkte hæmmende for læreprocessen. I den henseende er det ikke i orden at være ambitiøs, præstationsorienteret og målrettet i det professionelle arbejde. Hvis vi derimod er optaget af at skabe nye udviklingsmuligheder ved at skabe rammer for ny erkendelse, kan vi bibeholde en anerkendende tilgang præget af subjekt-subjekt relationer, og i den tankegang mener jeg, at Tønnesvangs mestringsbegreb sagtens kan indpasses i en anerkendende tilgang til skolebarnet.

## **9.4 Grænser eller ej**

At børn har brug for at få sat grænser og at de jævnligt forsøger at udvide disse grænser er en gennemgående tankegang i pædagogiske kredse (Sigsgaard og Varming 1996:130). I jobannoncer for pædagoger er det, at kunne sætte grænser for børn, stadig en af de kvalifikationer, der efterspørges (Jobannonce Jobindex 2016; Jobannonce Ofir 2016). En af de hyppigst anvendte betegnelser for børn med afvigende adfærd er ‘grænsesøgende’ (Sigsgaard og Varming 1996).

Der har ikke været meget empirisk belæg for denne opfattelse. Et dansk forskningsprogram (Krag-Müller 1997:114ff) viser, at børn sjældent beskriver sig selv som grænsesøgende, men i stedet beskriver læreren som grænsesættende. Når voksne oplever, at børnene søger grænser, opfatter børnene, at de har andre synspunkter end de voksne.

Schibbye har i en artikel (1997) gjort det til et hovedpunkt at skelne mellem grænser som begrænsning og som afgrænsning.

Ved at sætte grænser ‘forsvinder’ barnets oplevelse i lærerens krav eller belønning. Barnets grænser svækkes og selvoplevelsen utydeliggøres. Dette illustreres af en af pigerne i ovennævnte forskningsprogram, en af de, der ikke er betegnet som grænsesøgende, som giver udtryk for at være “vant til at gøre som de voksne vil have” (Krag-Müller 1997:113).

Grænser og - dialektisk set - selvrefleksion udvikles i en intersubjektiv, anerkendende relation. Når barnet bliver anerkendt, kan det internalisere grænser og udvikle sin selvrefleksion. Når læreren bekræfter oplevelsen, får barnet tag i den uden for sig selv, i en anden, og kan tilegne den som sin. Barnet afgrænser oplevelsen og får et forhold til den.

Der er altså stor forskel på at se på grænser som en afgrænsning af eget selv eller en begrænsning i at opleve sig selv, og i anerkendelsesøjemed er det vigtigt at kunne skelne.

## 9.5 Autenticitet

Schibbye beskriver, hvordan anerkendelse ikke er en metode, ikke kan være en metode, men er nødt til at skulle være en værensmåde, noget du er.

Tønnesvang kommer i sin beskrivelse af selvobjekterne ind på at på trods af, at kvaliteten af den måde vi er tilgængelige som selvobjekter på, er af afgørende betydning for, hvorvidt den andens livsudfoldelse lykkes eller ej, er et godt selvobjekt ikke noget, du kan bestemme dig for at være.

Fibæk Laursen (Laursen 2004) har valgt at kalde den dygtige lærers personligt-professionelle kvalitet for autenticitet. Han beskriver, hvordan psykoterapeuter skal føle noget, og det skal være ægte, ellers virker det ikke og stiller selv spørgsmålet: Kan man leve op til krav om at skulle føle noget bestemt og samtidigt være ægte?

Det er jo det samme spørgsmålstejn Schibbye og Tønnesvang sætter ved mulighed for at ville være anerkendende eller give selvobjektoplevelser. Laursens svar er, at man kan ikke erhverve sig en sådan væremåde gennem beslutning og bevidst stræben, men man kan beskæftige sig med sig selv og sin professionelle rolle for at kunne rette opmærksomheden på undervisningen. Dermed er han enig med Schibbye og Tønnesvang.

Fibæk Laursen nedtoner da også sit krav til at lærere *“med hele deres person, dybeste overbevisning og følelser, skal kunne identificere sig med den grundlæggende bestræbelse i den profession, de udøver.”* Herefter har han en pointe: *“Det naturlige modkrav fra læreren er så naturligvis at have så meget indflydelse på uddannelsespolitikken og på skolerne, at de kan føle et personligt medejerskab til deres professions opgave”* (ibid.).

Schibbye forholder sig til termen autenticitet på en anden baggrund og beskriver en inautentisk forholdemåde som værende karakteriseret ved manglende overensstemmelse mellem de metasproglige budskaber og de talte ord. Børn tåler en hel del ‘uægthed’ fra omgivelserne, men bliver det for meget, får barnet svært ved at tolke følelsesudtryk fra andre (2002:158).

Laursen påpeger, at han har netop ikke anvender termen ægthed, fordi det modsatte er uægthed, og han ikke mener, at ikke-autentiske lærere er uægte, men at de mangler kvaliteter i forhold til læreropgaven.

Han beskriver, at der skal noget originalt og unikt til for at være autentisk (2004). Dermed gør han det, for mig at se, til en ‘kunst’ at være lærer. Jeg mener ikke, at skolernes samlede elevmængde kan være tjent med, at kun kunstnere bør blive ansat som lærere. Kun i Storm P.’s udlægning, som noget der er svært, ellers var det jo ingen kunst (Petersen 1953).



Kirsten Hyldgaard (2004) protesterer også imod tankegangen i Laursens bog. Hun påpeger, at for at være en god lærer, skal man først og fremmest have sin faglighed i orden. Det kan jeg ikke være uenig i, men når hun giver udtryk for, at med hensyn til entusiasme og engagement så “enten har man det, eller også har man det ikke” (Hyldgaard 2002:14), så er de samme elever lige så dårligt stillet, som i Laursens udlægning, idet det så kan forekomme nyttesløst at beskæftige sig med, hvordan man fremtræder som person. Når hun pointerer, at det ikke er en lærers personlighed, der gør hende til en god lærer, er jeg enig. Hun berører her den ‘idealisering’ som jeg beskrev i kap. 6, og hvor jeg netop redegjorde for, at Tønnesvang ‘faldt igennem’ og beskrev en subjekt-objekt tilgang, og ikke en subjekt-subjekt tilgang. Derfor har jeg netop også i opgaven fokuseret på relationen frem for på personligheden.

## 9.6 Ros og anerkendelse

I løbet af godt og vel en generation har vi fået en egentlig børne- og ungdomskultur, som er indstillet på at tage børnene alvorligt både kulturelt, politisk og kommercielt. Vores generelle børnesyn har ændret sig i retning af at barndommen er til for barndommens skyld. Dermed er der også kommet mere fokus på børns generelle livsvilkår, men Jesper Juul (Juul og Jensen 2003:69f) pointerer, at samtidig med at børn kan bede om flere lommepenge, nyt tøj til fest, tur til Euro Disney osv., er de stadig tilbageholdende med ønsker om opfyldelse af eksistentielle behov. Det skyldes des dels manglende sprog, men måske også tvivl om, om de har fortjent det. Han skelner imellem, at børn måske har en stor social selvfølelse, men mangler eksistentiel selvfølelse.

Juul kommer også ind på, at selvtillid handler om det, man kan, at være *noget*, i modsætning til selvværd, som handler om den, man er, at være *nogen*.

Om et barn vurderer sig selv eller anerkender sig selv afhænger af, som tidligere nævnt, i hvilket omfang de to fænomener har været en del af dets relationer. Vurderinger er aldrig autentiske, men repræsentationer, som stammer fra andres kritik eller ros. Positive vurderinger kan føre til at et barn føler selvtillid (Juul og Jensen 2003:129).

Når ros er problematisk, er det fordi ros blot er det modsatte af kritik og dermed fastholdes det vurderende. Selvfølelsen bliver først sundere og mere dynamisk, når vurdering bliver skiftet ud med anerkendelse, idet det er selvværd, man får ved anerkendelse, mens det er ved ros og kritik, at man får selvtillid eller kommer til at mangle den.

Selvfølelse hører til i den eksistentielle dimension, selvtillid i den pædagogisk-faglige og selvværd hører til i den sociale dimension. Ros hører dermed til i den pædagogiske dimension, mens anerkendelse hører til i den psykologiske. Det er således i orden, at læreren roser barnet for den skolemæssige (eller anden) formåen, men ikke at barnet roses for dets følelser. De skal så til gengæld anerkendes.

Dermed kan den meget anvendte pædagogik, at give et barn små daglige succeser for at give det selvtillid, føre til omsorgssvigt, idet man kan komme til at udvikle selvtillid på bekostning af selvværd, og dermed til den tvivl, som Juul giver udtryk for - den indre oplevelse af ikke at kunne finde sin rette størrelse, fordi man hele sit liv har gået rundt i lånte kostumer (2003:62).

Det er dermed et problem, at ordet anerkendelse kan sætte lig med ros i daglig tale.

## **9.7 Appreciative Inquiry kontra anerkendelse**

Schibbys anerkendende tilgang som her beskrevet, bliver af og til sammenlignet eller forvekslet med Appreciative Inquiry - AI - men det er to forskellige tilgange, der ikke har noget med hinanden at gøre.

AI, der på dansk er blevet oversat med ‘værdsettende undersøgelse’, er både en kommunikations-teori og et kommunikationsværktøj, der kan anvendes med henblik på organisatorisk udvikling, strategisk udvikling, kulturelle forandringsprojekter, evaluering og konfliktløsning (Dall 2001).

AI er en metode til organisationsudvikling, der fokuserer på at finde styrker hos den enkelte og i gruppen og på det, der virker frem for det, der går galt i forhold til arbejdsprocesser. AI arbejder altså også på at komme væk fra fejlfinding. Det er en metode til at styrke organisationen i et positivt livs- og arbejdssyn med henblik på at skabe mere konstruktive og effektive arbejdsprocesser.

I modsætning hertil beskæftiger den anerkendende tilgang, som den er formuleret i Schibbys teori sig med det relationelle, og den udvikling, der bliver mulig hos den enkelte i relationen, når mennesker mødes som subjekter i dialog.

Forskellen mellem dem er altså dels kendetegnet ved, at den anerkendende tilgang ikke er en metode, men netop en tilgang, samt at tilgangen handler om kvaliteten af relationer mellem mennesker og om udvikling af den enkelte. Hvor AI retter sig mod udvikling af det organisatoriske niveau for at finde styrker eller effektivisere arbejdsprocesser, tilbyder Schibbys teori en grundlæggende tilgang til den anden som subjekt.

Naturligvis kan Schibbys teori også bringe organisationer i udvikling, idet at når den enkelte udvikles, udvikles også organisationen.

## **9.8 Humor**

Jeg har ledt efter humor i Schibbys teori, eller rettere i nogle af eksemplerne, hun giver i sin bog. Jeg har ikke fundet den. Der er eksemplificeringer af nonverbal anerkendelse, men ingen humor. Taget i betragtning hvor stor en del af dialoger mellem mennesker, der

afvikles gennem humor eller dets modpol sarkasme og ironi, hvor ofte netop humor anvendes, både når man vil afgrænse sig, være empatisk spejlende, når man søger samhørighed eller ønsker at vise samhørighed, finder jeg det bemærkelsesværdigt at hverken Schibbye, Bae eller Tønnesvang kommer ind på, hvorledes humor kan bruges og misbruges.

## 9.9 Skolekultur - igen

Krag-Müller (2001:134) beskriver en skolekultur, som jeg selv som lærer har oplevet, og som er blevet endnu tydeligere efter, at jeg som ikke-lærer er kommet på skolerne.

Den voksne griber hurtigt ind og standser konflikter ud fra den voksnes oplevelse af, hvad der er sket. Et barn har taget et andet barns penalhus, to børn slås om en lineal, et barn kommer og fortæller, at et andet barn har brudt reglerne osv.

Den voksne optræder som dommer, der afgør, hvilket barn der har ret, og hvilket der har uret. Det barn, den voksne afgør har uret, skal straffes dvs. skældes ud eller i det mindste irettesættes. Børnene opfordres dernæst til at fortsætte, som om intet var hændt. Undersøgelser viser (ibid.) at denne måde at gribe ind i børns konflikter på, er den mest almindelige. Børnene forventer også, at det er det, der vil ske. Dels er det derfor, de kommer og beretter om regelbrud, dels forventer de læreren griber ind, inden konflikten tager overhånd, og kan derfor begynde noget, de ikke selv kan styre.

Som voksen har man i de fleste tilfælde ikke set, hvorledes konflikten opstod, selv om man tror, man har. Den voksnes vurdering/om vil derfor ikke nødvendigvis føles særlig retfærdig eller rimelig set ud fra børnenes oplevelse. Det bidrag et barn kan komme med i ‘retssagen’, er en god grund, og barnet ved ikke altid, hvad der for den voksne, er en god grund. Desuden giver metoden ofte som resultat, at enkelte børn udskilles som syndebugke i børnegruppen, ofte børn der sprogligt ikke kan formulere sig så godt. Endelig ses ofte, at konflikten efter kort tid igen blusser op, fordi den ikke blev gjort færdig, fordi børnene stadig har følelser i klemme.

*“Hvis en forståelsesform har været gældende tilstrækkeligt længe og der er en tilstrækkelig grad af enighed om dens anvendelse, kan den få et skær af objektivitet over sig, en karakter af at være bogstavelig frem for metaforisk. Forståelsen bliver kulturelt bundfældet.”*  
(Gergen 1997:60).

Jeg tror, at det er denne kulturelle bundfældelse, der gør sig gældende i skolekulturen, som jeg har oplevet den. På trods af, at hverken lærere eller børn kan udvikle sig ved sådan en omgangsform, og mange lærere og børn udtrykker uvilje mod den, så er det sådan, det mange gange praktiseres. Når Hargreaves (2000) taler om at lærere gerne vil opretholde den perfekte facade overfor omverdenen, er det en udløber af samme kultur. Skolen som

institution hænger jf. indledningen fast i de værdiforestillinger og det sprog, som udgjorde fundamentet i det skandinaviske velfærdssamfund.

Alt dette som belæg for, at det ikke er nok, at den enkelte lærer udvikler sin relationskompetence. Hele skolen må være involveret i refleksion over praksis, og at det ikke kun drejer sig om evnen til at udvikle sig, men også om ønsket.

## **10. Konklusion og perspektivering**

Vejene til selvværd er mange og krinkelkrogede. Et lavt selvværd kan være opstået på rigtig mange måder og af rigtig mange grunde. En lineær tankegang er ikke mulig.

I besvarelsen af hvordan et selv og selvværd dannes har alle mine teoretikere plæderet for, at et sådant selv og dermed selvværd kun kan skabes i relation med en anden eller andre. Bowlby beskrev, hvordan barnet er biologisk disponeret for at søge beskyttelse fra en stærkere person i sin stræben efter at udvikle en sund personlighed. Stern fik mulighed for, gennem videooptagelser af samspillet mellem barn og omsorgsperson, at differentiere forskellige fornemmelser af et selv og udviklingen af teknologier til observation af funktioner i hjernen gjorde det muligt for Hart at påvise sammenhæng mellem forandringer i hjernen og forhold i omsorg og personlighed.

I forhold til dannelsen af et selvværd og dermed også forebyggelse af lavt selvværd godtgør de beskrevne udviklingsteorier, at det sker bedst i spædbarnsalderen og den tidlige småbørnsalder, men både teorierne og andre beskrevne teoretikers forskning viser også, at det er aldrig for sent at intervenere. Der er dermed også redegjort for, at læreren må tage sin rolle som omsorgsperson på sig og være villig til at indgå i relationen med barnet.

Gennem Tønnesvang og Schibbys teorier har jeg påvist hvordan anerkendelsesfænomenet har relevans for lærerens pædagogiske tænkning og praksis, som orienteringsredskab for hendes forståelse og håndtering af de relationer, hun indgår i. Anerkendelse står højt i oplevelsen af den tillid, som er en forudsætning for læreren til at komme i samspil med barnet.

Det er mit håb, at den efterfølgende refleksionsliste anskueliggør de muligheder en lærer har for at klargøre sig de måder, hvorpå hvorpå hun interagerer med det enkelte barn, således hun bliver i stand til at reflektere over dette samspil. Kun ved at reflektere over dette samspil skaber hun mulighed for eleven til at udvikle sig selv. I denne udvikling skabes muligheden for at danne et robust selvværd.

Opsamlende kan jeg konkludere, at udvikling af lærerens relationskompetence indebærer at reflektere over egen praksis, og at anerkendelse har relevans for denne udvikling, idet det

subjekt-subjekt syn, man får gennem anerkendelse, skaber udvikling.

## **10.1 Perspektivering**

Idet udvikling af lærerens relationskompetence indebærer at reflektere over egen praksis, må der skabes mulighed for læreren for dette. Dette må i første led være en opgave for skolens ledelse, men uddelegeringen af omsorgsopgaven til at omfatte lærere stiller også ændrede krav til rådgivernes praksis, rådgivere som f. eks. skolepsykologer, konsulenter, socialrådgivere og medarbejdere på Pædagogisk Psykologisk rådgivning.

I forhold til disse perspektiver anser jeg de følgende områder for at være nogle af de punkter, der skal tages stilling til i forhold til udviklingen af lærerens relationskompetence.

- Bør skolerne tidsmæssigt og økonomisk prioritere og dermed efterspørge udviklingsmuligheder for den enkelte lærer, lærerteam eller hele lærerkollegiet?
- Er der efteruddannelsestilbud, som giver muligheder for læreren/lærerteam at fokusere på egen praksis?
- Ville intervention som f. eks. videofeedback til lærerne kunne forebygge nogle af de problemer, som ofte anses for at være barnets intrapsykelige problem?
- Bør PPR intervenere i forhold til elever eller i forhold til samspil?
- Indser man på læreruddannelsen nødvendigheden af de studerendes personlige udvikling, og tilgodeser man i tilstrækkelig grad dette?
- Hvordan organiseres undervisningen i en klasse, så det er muligt at være tilstrækkeligt udviklingsstøttende i forhold til alle elever?

## 11. Litteraturliste

- Andersen, T. (2005): *Reflekterende processer: samtaler og samtaler om samtalerne*. Kbh.: Dansk psykologisk forlag
- Becker-Christensen, C. (red.)(2004): *Politikens Nudansk ordbog*. (18. udg.) Kbh.: Politiken
- Bae, B. & Waastad, J.E. (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon*. I: *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relationer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Billund L. og Zimmer, A. (2004): *Stof til eftertanke... - om anerkendelse som næring til udvikling*. I: Alrø H. og Kristiansen, M. (red.) (2004): *Dialog og magt i organisationer*. Interpersonel Kommunikation i Organisationer, nr. 8. Aalborg: Universitetsforlag
- Bowlby, J. (2003): *En sikker base - tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Kbh.: Det lille Forlag.
- Bruner, J. (1999): *Mening i handling*. Århus: Klim
- Bråten, I. (1996): *Vygotsky i pædagogikken*. Oslo: Cappelenen Akademiske Forlag A/S
- Børstad, M., (1992). *Intersubjektivitet i lys av dialektisk relasjonsteori*. I: *Erkjennelse og Anerkjennelse – Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Crittenden, A. (1995): *Attachment and psychopathology*. I: Goldberg, S; Muir, R; Kerr, J.: *Attachment Theory, -Social, Developmental og Clinical Perspectives*. London: The Analytic Press.
- Crittenden, P. (2000): *The organization of attachment relationships : maturation, culture, and context*. Cambridge: University Press
- Dall, M.O., Hansen S. (2001). *Slip anerkendelsen løs! Appreciative Inquiry i organisations-udvikling*. Kbh.: Frydenlund.
- Diderichsen, A. (1997): *Den professionelle omsorg og børns udvikling*. I: *Social forskning*, særnummer marts.
- Dencik, L. og Schultz Jørgensen, P. (red.)(2007): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Dysthe, O. og Igland, M (2003): *Vygotskij og sociokulturel teori*. I: Dysthe, O (red.): *Dialog, samspil og læring*. Århus: Klim
- Erickson, M.F., L.A. Sroufe & B. Egeland (1985): *The Relationship between Quality of 20 Attachment and Behavior Problems in Preschool in a high-risk sample*. I: Bretherton, I. & E. Waters (eds.): *Growing Points of Attachment Theory and Research*. Monograph of the Society for Research in Child Development. Serial no. 209, vol. 50, nr. 1-2, s. 147-166.

- Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Gergen, K. (1997): *Virkelighed og relationer*. Kbh.: Dansk psykologisk forlag
- Hansen, J. T. (1997): Lærerens møde med eleven . I: Krogh-Jespersen, K., Kuhlmann, J og Striib, A (Red): *Lærer i tiden*. Århus: Klim
- Hansen, J. T. (1999) Selvspsykologien som grundlag for forståelsen af pædagogiske samspils relationers psykodynamiske dimensioner. I: Axel, E. et al. (Red.): *Virksomhed, viden, læring*. Århus: Universitetsforlag
- Hansen, J. T. (2001). *Selvet som rettethed*. Århus: Klim
- Hargreaves, A. (2000). *Nye lærere, nye tider — lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Århus: Klim
- Hedenbro, M og Wirtberg, I. (2002). *Marte meo — samspil og udvikling*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Holmgren, A. (2002) Spil med sproget. I: Løw, O. og Svejgaard, E. (Red.) *Psykologiske grundtemaer*. Kbh.: Kvan
- Hart, S. og Møller, I. (2001): Børn, neuropsykologi og udvikling. I : *Kognition og pædagogik*. Nr. 39 marts 2001
- Hart, S. (2006): *Hjerne, samhørighed, personlighed*. 1. udg. 3. opl. Kbh.: Hans Reitzels
- Hart S. og Sørensen, J. H. (2007): Bro over to forskningsområder. I: Wennermark J. (red.) : *Psykolog nyt*. Årg. 61, nr. 23
- Hart S. (2009): *Den følsomme hjerne*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Harter, S. (1993): Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. I: Baumeister, R. F. (Edt.): *Self-esteem : the puzzle of low self-regard* (kap. 5)
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I: Witt, G. og Højholdt (Red.) *Skolelivets socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Kbh.: Unge pædagoger
- Hyltdgaard, K. (2002) Fri os fra personligheder. I: Schmidt, L. (Red.) *Asterisk*. November 2002. Danmarks pædagogiske Universitet
- Honeth, A. (2003): *Behovet for anerkendelse*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Hundeide, K. (2001): *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Oslo:Vett & Viten A/S
- JobannonceJobindex(22.05.16): ([www.jobindexarkiv.dk/cgi/showarchive.cgi?tid=r6769311](http://www.jobindexarkiv.dk/cgi/showarchive.cgi?tid=r6769311))
- Jobannonce Ofir (22.05.16): [www.ofir.dk/Resultat/Jobannonce.aspx?jobId=329578855](http://www.ofir.dk/Resultat/Jobannonce.aspx?jobId=329578855)

- Jørgensen, P. S. (2016): [www.psykiatrifonden.dk/om-os/nyheder/2016/opskrift-paa-kloge-boern-trivsel.aspx](http://www.psykiatrifonden.dk/om-os/nyheder/2016/opskrift-paa-kloge-boern-trivsel.aspx).
- Juul, J. og Jensen, H. (2003): *Pædagogisk relationskompetence*. (2. udg.) Kbh.: Apostrof
- Kaplan, H. B. (1980): *Deviant behavior in defense og self*. London: Academic Press
- Killen, K (2001): *Barndommen varer i generationer*. (2. udg.) Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Kohut, H. (2001): *Selvets Psykologi*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Krag-Müller, G. (2003): *Ka' selv – vil selv*. Kbh.: Aschehoug
- Laursen, P. F. (2004.): Rummelig og autentisk. I: Andersen, J. (red.) *Den rummelige skole*. Kbh.: Kroghs forlag
- Lund, Y. (2010): *Læsevanskeligheder og selvværd*. Herning: Specialpædagogisk Forlag
- Lundh, H., Kjær K. & Rasmussen A. M. L. (1997): *Læsekompetence- Selvværd- Handlekompetence*. Kbh.: Forlaget Skolepsykologi
- Lübcke, P. (red.)(2013): *Politikens filosofi leksikon*. Kbh.: Politikens forlag
- Main, M., N. Kaplan & J. Cassidy (1985): Security in Infancy, Childhood and Adulthood. A 39 Move to the Level of Representation. I: Bretherton, I. & E. Waters (eds.): *Growing Points of Attachment Theory and Research*. Monograph of the Society for Research in Child Development. Serial no. 209, vol. 50, nr. 1-2, s. 66-104.
- Mead, G.H. (2003): *Sindet, selvet og samfundet*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Petersen, R. S. (1953): *Storm P. Mindealbum*. Kbh.: Branner og Korch
- Rosenberg, M. (1970): *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Rye, H. (1997): *Tidlig hjælp til bedre samspil*. Kbh.: Munksgaard
- Sigsgaard, E. og Varming, O. (1996): *Voksnes syn på børn og opdragelse*. Kbh.: Hans Reitzel
- Schaffer R.H (1999): *Social udvikling*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Schibbye, A.L. Løvlie (1997). Fra begrænsning til avgrensning: Synspunkter på grensesetting og barns udvikling av selvrefleksjon. I: Jacobsen, J.C. (red.). *Refleksive læreprocesser*. Kbh: Politisk revy
- Schibbye, A.L. Løvlie (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget



- Schibbye, A.L. Løvlie (2005): *Relationer- et dialektisk perspektiv*. Kbh.: Akademisk forlag
- Stern, D.N. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007): *Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Kbh.: Akademisk forlag
- Sroufe, A. (1983): *Infant caregiver Attachment and Patterns of Adaption in Preschool: the Roots of Maladaption an competence*”. New York: Bacis Books
- Svarre, D. (2013): *Glade børn med højt selvværd : en forældreguide*. Kbh.: Politikens forlag
- Tetler, S. (2000): *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. Kbh.: Hans Reitzels forlag
- Tetzchner, S. (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Gyldendal Norsk Forlag
- Trier, M. B. (2016). Læreren holdt på elevens hemmelighed. *Folkeskolen*. nr. 16, s. 6-11
- Tønnesvang, J. (2002): *Selvet i pædagogikken*. Århus: Klim
- Tønnesvang, J. (2009): *Skolen som vitaliseringsmiljø – for dannelse, identitet og fællesskab*. Århus: Klim
- UVM.dk (30.03.2016): [uvm.dk/Aktuelt/~/\\_UVM- DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Mar/160329-Gode-faglige-resultater-i-skolen-haenger-sammen-med-god-trivsel](http://uvm.dk/Aktuelt/~/_UVM- DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Mar/160329-Gode-faglige-resultater-i-skolen-haenger-sammen-med-god-trivsel)
- Varming, O. (1998): *Selvværd og selvværdsudvikling*. 2. udg. Vejle: Kroghs forlag
- Vygotsky, L. S. (1982): *Om barnets psykiske udvikling*. Kbh.: Nyt Nordisk

## Om udvikling af relationskompetence

Hilda Rohde  
Stud. mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Læring og filosofi  
Aalborg Universitet

### Manchet

Denne artikel er udarbejdet i forbindelse med et speciale omkring udvikling af relationskompetence hos læreren i rollen som professionel omsorgsgiver. Først afklares i hvilken kontekst skolen befinder sig og dermed lærerens mulighed for at udøve den didaktiske kompetence, der kræves. Anne Lise L Løvlie Schibbys dialektiske relationsteori bruges herefter til at opstille en refleksionsliste beregnet til lærerens egen refleksion.

Som tidligere lærer har jeg ofte mærket og set, når mødet mellem personer i klasseværelset lykkes eller ikke lykkes. Jeg oplever, at de fleste lærere føler sig meget ansvarlige for, at det sociale samspil fungerer, men samtidigt at det er et arbejdsområde, hvor det af mange årsager kan være svært for den enkelte lærer at finde sit ståsted.

Skolerne bliver mødt med forventninger, ind imellem modstridende, om at bidrage til løsningen af de mange opgaver et tiltagende kompliceret og komplekst samfund stiller børn og børnefamilier overfor, bl.a. opgaver som omsorg for og opdragelse af børnegenerationen - en børnegeneration, der vokser op under materielle og sociale vilkår og et værdimæssigt grundlag under betydelig ændring (Dencik og Jørgensen 2007).

Et aspekt er, at mange af de opgaver, der traditionelt har ligget i familien, såsom pasning og opdragelse af børn, er 'udlejret' til samfundet (Giddens 1996:30). Det kommer til udtryk gennem alle de opgaver, udover traditionelt fagligt stof, der pålægges skolen. Opgaver som f. eks. undervisning omkring sundhed i forhold til alkohol, rygning og fedme samt racisme, etik, privatøkonomi og færdselsundervisning.

'Refleksivitet' er et andet af Giddens aspekter ved det senmoderne samfund, som bidrager til samfundets forandringsprocesser. Det indebærer bl.a., at sociale praksisser konstant undersøges og omformes (ibid.). Dette mærker læreren ved, at forældre sætter spørgsmålstejn ved deres arbejde. At forældre involverer sig i skolens arbejde, er godt, men sommetider er det med krav om netop deres barns udvikling og om mere socialt samvær. Kravet fra politikerne handler om større faglighed, flere prøver, trinmål, centrale færdighedsmål og kundskaber, og for nyligt med inklusionsloven om at rumme børn, der før var under andre forvaltninger ([www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk)).

Det samfund og den kultur, som et barn vokser op i og tilegner sig, har betydning for barnets udvikling og personlighedsdannelse. Nogle af disse samfundsmæssige forandringer har og har haft betydning for holdningen til børn, og hvad børn har behov for.

Opdragelsens og pædagogikkens sprog er opstået og udviklet ud fra den viden og de

værdiforestillinger, som udgjorde fundamentet i tiden fra i 1930'erne til 1980'erne. Dette sprog indebar en objektgørelse af børn (Dencik og Jørgensen (2007:11)).

Forholdet mellem ordene og sproget på den ene side og vores bevidsthed og øvrige adfærd på den anden side er dialektisk. Vi taler ikke blot, som vi er, vi bliver også, som vi taler. De ord, der er gængse i dagligdagen, når lærere diskuterer pædagogik, kan derfor vanskeliggøre en tydelig præcisering af den indsigt og de holdninger, som den enkelte lærer faktisk er i besiddelse af. Vores sprog er altså ikke kun en kilde til udvikling, men kan også være en barriere.

Alle disse krav, forventninger og samfundsmæssige forhold, som i de enkelte samspil mellem lærer og elev kan opfattes som udefra kommende, kan være med til at forstyrre disse samspil. Viden om faget, der undervises i, og viden om didaktik er meget vigtige kvalifikationer hos læreren. Men hvis læreren oplever, at disse kvalifikationer ikke rækker til at være i samspil med eleven på en måde, som hun oplever som udviklende for dem begge, bliver arbejdet som lærer utilfredsstillende for hende.

Som lærer er det, at bidrage til mulighed for elevers udvikling, det overordnede mål, og arbejdsopgaven består i at skabe en pædagogik, der tilgodeser denne mulighed.

Schibbyes dialektiske relationsteori (2002), med anerkendelse som fænomen, tilbyder en forståelsesramme, hvor det ikke kun fremhæves, hvor vigtigt de interpersonelle relationer er, men som også fokuserer på kvalitative forskelle i dette samspil. Hun påpeger, at når anerkendelse bliver en del af den relation, mennesker indgår i, så bevæges og udvikles begge parter i relationen, fordi vi ved at stå i et interpersonelt forholds modsætninger kan udfolde os selv.

Anerkendelse begrænser sig ikke til en voksen-barn relation, men er almengyldigt. Der gør sig dog nogle forskelle gældende i, hvorledes et barn er i stand til at give udtryk for dets følelsesmæssige oplevelser, som bl.a. afhænger af alder og udviklingsstrin. Disse forskelle skal en lærer være opmærksom på.

Da anerkendelse er et relationelt fænomen, kan man ikke sige, at læreren er anerkendende uafhængigt af, om barnet føler sig anerkendt. Anerkendelse kan tilbydes, men ikke garanteres. Det kan være anerkendelse skal tilbydes mange gange, før den anden føler sig anerkendt.

Den anerkendende tilgang er en værensmåde, og at det er "noget du er" (Schibbye 2002:247) er en grundlæggende tilgang. Hermed understreger Schibbye, at anerkendelse er en integreret del af personen.

Anerkendende relationer giver optimale betingelser for en læreproces. Ikke anerkendende - dvs. dømmende og dermed underkendende - relationserfaringer bringer derimod deltagerne i læreprocessen ind i gensidigt undertrykkende mønstre.

Skabt ud fra Schibbyes teori følger hermed en refleksionsliste, dvs. en liste, som en lærer stille og roligt kan reflektere over, og som måske kan tilføje nye ord til hendes pædagogik, med det formål at tilgodeselevernes mulighed for udvikling.

### **At se på indersiden**

Anerkendelse er en særlig forståelsesmæssig og kommunikativ tilgang til andre mennesker, som inkluderer at vi møder andre (også) på deres 'indersider', forstået som de følelser, tanker, behov, intentioner, ideer, værdier og holdninger, der ligger bag den umiddelbart iagttagelige adfærd. I et arbejde i klassen er det vigtigt, at læreren anerkender de bagvedliggende intentioner og ønsker, når eleverne ikke magter at udtrykke sig 'rigtigt' og dermed have opmærksomhed på at se både det, som er i den indre og den ydre adfærd.

### **At få lov til at have sin oplevelse**

Når udgangspunktet for at møde den anden er en overbevisning om, at enhver har ret til at have sine egne oplevelser, og at de oplevelser, uanset karakter, giver rigtig god mening for vedkommende, er der skabt et væsentligt fundament for en anerkendende forvaltning af den professionelle opgave.

Det skaber mulighed for at møde eleven i et ønske om at forstå frem for at dømme - altså at blive klogere på, hvor eleven er oplevelsesmæssigt - frem for at vurdere, hvorvidt oplevelsen er relevant, realistisk, begrundet osv., og dels skaber det mulighed for at finde en måde at forvalte sin rolle på. Læreren bliver i den forståelse mindre fokuseret på løsning, styring og kontrol og mere orienteret mod, hvad det kan være for indre oplevelser, der ligger bag elevens kommunikation. Det er vigtigt at skelne mellem oplevelse og handling, fordi netop oplevelser gælder, handlinger kan fordømmes. Der er her tale om to grundlæggende væremåder, der bliver helt afgørende for den professionelles måde at forstå og forvalte sin rolle på.

### **At tilbyde sprog for den andens oplevelse**

Tæt forbundet med at henvende sig til den andens oplevelse er, at have en undrende tilgang til den anden. Når læreren henvender sig til oplevelsen, må hun spørge sig frem (Måske synes du, det var uretfærdigt.. . eller?), og det må hun gøre på undrende vis, så det bliver tydeligt, at læreren er klar over, at hun kan tage fejl. I denne proces kan læreren tilbyde sprog for den andens oplevelse og er hermed værende med til at skabe rammerne for, at den anden måske kan blive klogere på sig selv. Det traditionelle åbne spørgsmål som 'Hvordan føles det?' kan ofte kalde på den andens rationalitet. Eleven vil tænke over spørgsmålet og forsøge at forklare sine følelsers tilgang, så følelsen af følelsen let kan komme i baggrunden.

### **At udvikle sprog for indre tilstande**

I lyset heraf bliver det vigtigt, at man som lærer arbejder med at udvikle sit sprog for indre tilstande, idet lærerens evne til at oversætte indre tilstande til sprog er et væsentligt professionelt redskab i arbejdet med at skabe rammer for børns udvikling. Det ligger desuden implicit i den anerkendende tilgang, at man som professionel forstår at komme på bølgelængde med eller er 'affektivt afstemmende' i forhold til den anden (Schibbye 2002:111). Man må som lærer have bevægelighed i sine kontakt- og

kommunikationsmønstre for at kunne matche bevægeligheden hos andre - og man må vide, at anerkendelsen har mange udtryk.

### **At være lydhør**

Lytning er grundlæggende for anerkendelse. Schibbye understreger, at det at lytte er noget andet end at høre. At høre giver ofte et endimensionalt, enkelt og kategoriserbart billede af den anden. Når vi derimod lytter, får vi mulighed for at få et flerdimensionalt og nuanceret billede af den anden. At lytte indebærer, at vi lytter til mere, end hvad der umiddelbart bliver sagt, at vi lytter til den non-verbale kommunikation og lytter bag om det sagte - til følelserne og til de temaer, følelserne aktualiserer. I den betydning kommer det at lytte dybt derfor også til at handle om at se den anden, i betydningen at se hvor den anden er oplevelsesmæssigt (2002:241).

Fordi den non-verbale kommunikation ofte er en vigtig informationskilde til de indre tilstande, vil den anerkendende lytter også være optaget af, hvad den anden gør - og ikke gør - med sin krop, sit ansigt og sine bevægelser.

### **At forstå andre**

Indenfor den dialektiske relationsforståelse defineres at forstå som det, at kunne gå ind i den andens oplevelsesverden og kontakte tilsvarende følelser i sig selv. Der er en ydre og en indre forståelse.

Den indre forståelse er kendetegnet ved at forståelsen struktureres ind i relationen via et undrende sprog. Gennem den indre forståelse får den anden sat sin oplevelsesverden udenfor sig selv. Her kan han/hun se den, forholde sig til den og måske trække den hjem igen som forandret. Det afgørende er, at læreren har hørt den, mærket den og dermed har bidraget til at gøre oplevelsen virkelig for den anden. Især når læreren møder noget meget forskelligt fra sig selv, kan det være svært at mærke den indre forståelse.

Det giver derfor mening at stille sig selv følgende spørgsmål: Hvad kan det være, den anden vil fortælle med sin adfærd? Hvad ser det ud til, er vigtigt for den anden?

At kunne skelne mellem forståelse og enighed handler om at kunne skelne mellem den indre og den ydre forståelse. I den ydre forståelse tager man stilling til, om man er enig i den andens perspektiv, i den indre forståelse, hvordan den anden har det, og forholder sig ikke til enighed.

### **At bekræfte**

Bekræftelse af den anden med inderside og ret til egne oplevelser er et grundlæggende element i anerkendelse. Anerkendende tilgang handler netop om at bekræfte den anden som subjekt. "I forståelsen, i den umiddelbare tilbagemelding, i den følelsesmæssige matchen ligger bekræftelsen" (2002:262).

Bekræftelse og anerkendelse kan vi ikke planlægge. Det ligger i relationen - i øjeblikket. Men som professionel kan man stræbe efter at skabe anerkendende relationer ved at øve sig i anerkendelse som grundholdning.

### **Afslutning**

Mangen en lærer har sandsynligvis stået i situationer, hvor hun ville ønske, hun havde haft mulighed for at tænke sig godt om, inden hun gik til handling. At gøre det rigtige er ikke altid lige så let som at vide, hvad det rigtige er.

### **Litteratur**

Dencik, L. og Schultz Jørgensen, P. (red.)(2007): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag 8. opl.

Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Schibbye, A.L. Løvlie (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget