

DET NARRATIVE BLIK

VEJE TIL EN ANERKENDEDE PÆDAGOGISK PRAKSIS

AF TOM RITCHIE

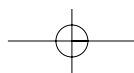




FOTO PELLE RINK

I 1996 bragte Social Kritik Berit Baes artikel *Voksnes definitions-magt og børns selvoplevelse*¹. I artiklen præsenterer Bae anerkendelse som et pædagogfagligt begreb, hvor hun med afsæt i et stort empirisk materiale beskriver den betydning, som den voksnes anerkendelse har for barnets selvudvikling. På dette tidspunkt var anerkendelse et relativt ukendt eller perifert begreb, hvad angår daginstitutions-pædagogikken.

Artiklen viste sig at være banebrydende. I dag er anerkendelse et meget udbredt begreb i institutionsverdenen, og spiller en central rolle i pædagogisk tænkning og i praksis i en lang række kommuner og daginstitutioner landet over. De fleste – hvis ikke alle – studerende, der uddannes til pædagog i dag, vil i løbet af deres uddannelse beskæftige sig med anerkendelse, enten i undervisningen på seminariet eller i praktikken, hvis ikke begge dele. Anerkendelse er blevet et centralt pædagogfagligt begreb.

Ikke desto mindre er det mit indtryk og påstand, at mange daginstitutioner har svært ved at få principperne i anerkendelse omsat til praksis i hverdagen. Mange steder hersker der usikkerhed om, hvad anerkendelse betyder – en usikkerhed, der kan gøre det vanskeligt at være anerkendende i praksis. Denne artikel er skrevet med udgangspunkt i denne usikkerhed. Artiklens tese er, at *det, jeg kalder det narrative blik*, kan være med til fremme udvikling og implementering af anerkendende pædagogik i daginstitutioner.

I det følgende skitserer jeg nogle centrale aspekter af anerkendelsesbegrebet, opfulgt af nogle få betragtninger vedr. implementering og pædagogisk udviklingsarbejde generelt. Herefter gør jeg rede for det narrative blik i et afsnit om narrativ kompetence og i et afsnit om barnets selvfortællinger. Artiklen inddrager erfaringer fra et konkret pædagogisk udviklingsarbejde, som kort skitseres, og til sidst kommer jeg med nogle betragtninger og refleksioner vedr. forløbet. Artiklen tager udgangspunkt i et vertikalt perspektiv på anerkendelse, dvs. med fokus på voksen-barn relationen.²⁾

Som nævnt skriver jeg med udgangspunkt i et konkret udviklingsarbejde, som jeg lavede i 2010 i samarbejde med personalet fra en daginstitution i Københavns Kommune. Herudover trækker jeg på mit efterhånden mangeårige virke som pædagogisk konsulent. I konsulentrollen har jeg deltaget i, tilrettelagt og gennemført en lang række projekter og udviklingsarbejder om anerkendelse og anerkendende pædagogik, hovedsagligt i daginstitutioner, men også i de senere år på skoleområdet. Det er på baggrund af disse erfaringer, at jeg ser det narrative blik som en tilgang, som kan kvalificere pædagogisk praksis i institutioner og fremme udvikling af anerkendende praksis. I forløbet er der fokus på kompetenceudvikling hos personalet.

ANERKENDELSE – KORT FORTALT

Som konsulent er jeg mange gange gennem årene blevet kontaktet af institutioner for at lave et forløb, projekt eller personale dag om anerkendelse, og oftest bliver jeg bedt om at redegøre for, hvad begrebet betyder, hvad det egentlig går ud på. Som regel har personalet et vist kendskab til begrebet i forvejen, men ofte får jeg at vide, at institutio-

nen har behov for en afklaring for at kunne komme videre. Det ser ud til, at mange pædagoger og medhjælpere trods anerkendelsens store udbredelse på daginstitutionsområdet, alligevel er usikre, både hvad angår forståelse af begrebet og når det drejer sig om at arbejde med anerkendelse i praksis.

Dette betyder, at intentionerne i en anerkendende pædagogik vanskeligt kan omsættes til praksis. Baggrunden for denne usikkerhed er mangfoldig. Det kan f.eks. dreje sig om ledelsesspørgsmål, uddannelsesniveaue blandt personalet, institutionens egen historie og rutiner, den enkelte personales viden og kompetencer, livsbiografien og menneskesynet hos den enkelte pædagog eller medhjælper eller om institutionens samlede pædagogiske ressourcer i det hele taget.

Det er svært at give en enkel definition på anerkendelse. Selv om begrebet er et alment forståeligt og ofte anvendt udtryk i dagligsproget, er anerkendelse et flertydigt og komplekst fænomen. Anerkendelse bruges i dagligsproget til bl.a. at udtrykke påskønnelse, værdsættelse, accept og godkendelse (Løw 2006, s. 105). Samtidig rummer begrebet mange andre dimensioner og betydninger, bl.a. i forbindelse med Hegels filosofi. Både hos Hegel og andre er anerkendelse et relationelt begreb, der knyttes til personen og til opbygning og vedligeholdelse af identitet. Her drejer det sig om, at anerkendelse bringer noget frem i den anden. Herudover indeholder begrebet en magt- og konfliktdimension³⁾ (se Honneth 1995), og rummer motiver, der gør sig gældende indenfor en række områder som politik, religion, etik, jura, psykologi og pædagogik (se f.eks. Wind 1998).

Schibbyes (2004) udgangspunkt er, at en persons bevidsthed bliver til i samspillet med den andens bevidsthed. Dét, at udvikle egen bevidsthed er at genkende den i den anden, og tage den tilbage som forandret. Der er tale om en dialektisk proces, der driver bevidsthedsudviklingen frem, men også om et grundlæggende menneskeligt dilemma, *idet vi er afhængige af andre for at blive autonome, for at blive os selv* (Schibbye 2004).

Dette interpersonlige dilemma mellem

behovet for tilknytning og relationer – og et modsatrettet fundamentalt behov for et afgrænset selv – udgør ifølge Hegel et grundvilkår for mennesket. Her lever vi med konflikten mellem angsten for afhængighed og angsten for uafhængighed eller isolation. På den ene side har vi med afhængigheden angsten for at blive opslugt, miste grænserne om os selv, at blive invaderet. Med uafhængigheden har vi på den anden side angsten for ensomhed, at stå uden fællesskab og tilknytning til andre.

Ifølge Schibbye må mennesket leve med denne modsætning, for derigennem at forene modsætningerne.⁴⁾ I det eksistentielle og emotionelle møde med den anden kan vi overskride modsætningen – ved at møde den anden med anerkendelse. I dette møde får vi et forhold til os selv, og herigennem udvikler vi et differentieret og autonomt selv. Eller med andre ord kan man sige, at anerkendelse fremmer udvikling af selv-værd hos den enkelte. Til forskel fra selv-tillid, der knyttes til den enkeltes kompetencer, evner og præstationer, skal selv-værd ses som en mere grundlæggende følelse eller oplevelse af at være værdsat som den man er, og at man har ret til at være den, man er.

I anerkendelse ligger den grundtanke, at den anden er “(...) *autoritet i forhold til sin oplevelse*” (Schibbye 1988, s. 66). Denne dimension er vigtig i forhold til den pædagogiske diskussion, idet en sådan grundholdning får karakter af en værdi eller mål i sig selv, hvor der er tale om den “(...) *anerkendende relation som et ideal, det er værd at stræbe imod*” (Bae 1996, s. 8). I anerkendende relationer er der derfor tale om et subjekt-subjekt forhold, frem for et subjekt-objekt forhold. Dét, at se den anden som objekt for egne behov, egen forståelse osv. er uforeneligt med anerkendelse. Tanken om *ligeværd* kommer i centrum, hvor evnen til at tage den andens oplevelsesmæssige synspunkt bliver et hovedanliggende.

I løbet af de senere år er der kommet en række nye udgivelser, der beskæftiger sig med anerkendelse og anerkendende relationer⁵⁾. Fællesnævner for Schibbyes og Baes arbejder og disse nye publikationer

er, at anerkendelse præsenteres som et retningsgivende princip for pædagogisk praksis, der kan fremme udvikling af selv-værd hos barnet. De mange nye udgivelser understreger begrebets relevans og fortsatte aktualitet i forhold daginstitutionspædagogikken.

DET SKAL GIVE MENING – OG GERNE FOR DE FLESTE

Det er et velkendt fænomen indenfor organisationsteori, at det er svært at skabe forandringsprocesser i en organisation, medmindre hele medarbejdergruppen aktivt inddrages i processen. Dette gælder i høj grad pædagogisk udviklingsarbejde i daginstitutioner.⁶⁾ Det er ligeledes velkendt, at viden fra efteruddannelses- eller kursusforløb for enkelte medarbejdere ofte har vanskeligt ved efterfølgende at blive implementeret eller integreret i institutionens kultur og praksis som helhed.⁷⁾ Dette taler for, at efteruddannelse og kompetenceudvikling af pædagogisk personale i højere grad forankres i institutionerne, end det er tilfældet i dag. Men uanset hvordan man tilrettelægger kompetenceudviklingsforløb, vil succes eller fiasko efter min mening afhænge af, hvorvidt personalet får ejerskab i forhold til projektets mål, proces og indhold.

Èt afgørende kriterium for ejerskab er *mening*, hvor graden af implementering afhænger af, hvorvidt personalegruppen som helhed finder forløbet meningsfuldt. Herudover vil jeg understrege vigtigheden af koblingen mellem teori og praksis, dvs. at indholdet skal være relevant for opgaveløsning i hverdagen. Dette indebærer bl.a., at teori og begreber er til at forstå og konkretiseres vha. eksempler og lignende, således at personalet f.eks. kan relatere forløbet til egen praksis og gerne til sig selv. Ligeledes er det vigtigt, at et udviklingsarbejde rummer et element af vision, hvor det f.eks. italesættes, at personalet kan gøre en betydningsfuld forskel i forhold til børns hverdag, liv og udvikling.

Det er ingen hemmelighed, at der er stor spændvidde i den pædagogiske kvalitet i daginstitutioner, også inden for en given kommunes grænser. Det drejer sig

om personalets uddannelsesniveau, erfaring, viden, kompetencer, graden af trivsel eller mangel på det samme, institutionens kultur og ry og pædagogiske ressourcer i det hele taget. Hertil skal tilføjes ledelseskompetencer, idet lederen spiller en nøglerolle i udformning af kulturen og pædagogikken i den enkelte institution.⁸⁾ Det er også mit indtryk, at personalegrupper i de enkelte institutioner – som på de fleste arbejdspladser – oftest er meget sammensatte, dvs. meget forskellige hvad angår viden, kompetencer, erfaringer, uddannelse mv.

I forbindelse med pædagogisk udviklingsarbejde i institutioner har vi derfor brug for tilgange eller initiativer, der formår at løfte niveauet i hele personalegruppen. Dette betyder, at kompetenceudviklingsforløb i institutioner skal ramme så bredt som muligt, dvs. henvende sig til flertallet af personalet i den enkelte institution. Dette taler for, at det begrebslige og teoretiske niveau – det faglige indhold i et givet forløb – skal tilpasses 'midtergruppen' i institutionen, og hverken sigte for højt eller for lavt. Oftest kan niveauet findes på baggrund af drøftelser og planlægning, f.eks. i samarbejde med institutionens ledelse eller den pædagogiske konsulent i kommunen, og derefter justeres undervejs i forløbet. Et fokus på flertallet eller midtergruppen vil således danne grundlag for pædagogisk udvikling på basis af et fælles fagsprog, hvor man som personale tilegner sig ny viden og nye kompetencer i fællesskab.

Et fokus på flertallet eller midtergruppen danner således grundlag for udvikling af en institutionskultur på basis af fælles viden og et fælles fagsprog. Efter min mening giver en sådan tilgang godt grundlag for pædagogisk udvikling i institutioner, hvor man som personale tilegner sig ny viden og nye kompetencer i fællesskab.

DET NARRATIVE BLIK

Dét, jeg kalder for det narrative blik⁹⁾, er en dialog-baseret tilgang til praksis, hvor pædagogens rolle beskrives ud fra to indbyrdes forbundne opgaver. Det ene aspekt handler om, at pædagogen i mødet med

barnet støtter udvikling af dets *narrative competence*, dvs. kompetencen til at skabe mening og sammenhæng i tilværelsen. Parallelt hermed arbejder pædagogen via samtale for at fremme udviklingen af *positive selvfortællinger*, dvs. udvikling af et positivt identitetsindhold hos barnet. Det narrative blik er efter min mening en frugtbar tilgang, hvorudfra pædagoger kan kvalificere og udvikle praksis. Med afsæt heri kan man få værdifuld indsigt i udviklings- og læreprocesser hos barnet. Dette åbner for en række handlemuligheder, hvorigennem pædagoger på forskellige måder kan være med til at præge eller påvirke barnets liv og udvikling i institutionen.

Ifølge Bruner (1999) udgør narrative erkendelses- eller læreprocesser grundlæggende psykologiske mekanismer hos mennesker. Vi strukturerer vores umiddelbare oplevelser, hverdagens utallige hændelser, i form af narrativer eller fortællinger. Nye oplevelser og hændelser organiseres på basis af den enkeltes eksisterende skemadannelse eller kognitive struktur. Dvs. vi forstår en hændelse eller noget, vi oplever, ud fra vores eksisterende viden eller forståelse af os selv og omverden. Dermed får denne organisering af oplevelser en tidsmæssig kontinuitet. Vi bygger videre på de fortællinger, som vi tidligere har konstrueret eller skabt i livsforløbet.

Mennesker har behov for at navigere i tilværelsen og skabe mening. For at overleve og begå os i verden skal vi rent perceptionsmæssigt sortere og selekttere i strømmen af begivenheder, impulser, informationer mv. i og fra verden omkring os. Dette gør vi ifølge Bruner m.fl. ved hjælp af narrativer eller fortællinger. En fortælling består af en række begivenheder i en tidskronologi, som kædes sammen i en lineær rækkefølge for at opfylde et plot. Ordet plot kan her dække en morale, et tematisk indhold, en intention eller en retfærdiggørelse af handlinger (Riber 2005, s. 90). Således er fortællingen en sammenkædning af forskellige elementer, hændelser eller informationer.

Ifølge Horsdal (1999) udgør fortællingen en psykologisk struktur, som skaber sammenhæng i vores oplevelser og erfaringer:

"Når vi fortæller om livet, vælger vi elementer ud og kæder dem sammen i en bestemt rækkefølge i et forløb, der giver mening" (Horsdal 1999, s. 11).

De historier, vi fortæller om os selv og vores liv, danner derfor ramme for oplevelser og handlinger, der ellers er tidsmæssigt adskilte. Denne organisering og strukturering resulterer i, at vores identitet udvikles gennem de historier eller narrativer, vi fortæller om os selv. Dvs. vi skaber os selv og hinanden igennem vores fortællinger, og dermed giver vi tilværelsen retning. Narrative processer er grundlæggende psykologiske mekanismer, hvor vi i kognitiv og sproglig form sammenkæder løsrevne oplevelser, informationer og hændelser for derigennem at skabe mening:

"Fortællinger knytter intention, handling og resultat sammen og hjælper os retrospektivt at forklare og fortolke menneskelige handlinger og følelser" (Ibid., s. 11).

Denne sammenkædning af brudstykker til helheder skaber sammenhæng og indhold i identiteten. På baggrund heraf kan man sige, at *vi bliver de narrativer, vi fortæller*. Fra psykologien ved vi, at vi drager konklusioner om os selv på baggrund af vores samspil med andre¹⁰. Dét barn, der er god til at lege, som ofte får tilbud om at være med i legen med andre, vil opbygge en selvfortælling, der afspejler disse erfaringer. Det kunne f.eks. lyde således: "Jeg er én, som de andre gerne vil lege med, jeg er god til at lege. Jeg er god nok." Der er således tale om en afgørende psykologisk funktion, hvor vi opbygger, vedligeholder og videreudvikler identitet ved at skabe mening og sammenhænge mellem hændelser i fortid og nutid, processer der hænger tæt sammen med hukommelsesfunktioner¹¹.

NARRATIV KOMPETENCE

Horsdal beskriver denne grundlæggende evne til at sammenkæde forskellige hændelser, oplevelser og informationer som *narrativ kompetence* – en kompetence som er forudsætning for, at den enkelte kan begå sig i livet og fungere psykologisk og



FOTO PELLE RINK



FOTOS GRAFISK HIMMEL



socialt. Ud fra Bruners forståelse – altså det forhold, at vi tænker både logisk-videnskabeligt og narrativt¹²⁾ – kan man sige, at alle mennesker som udgangspunkt er disponeret til at skabe mening på et narrativt grundlag. Men Horsdal understreger, at det niveau af narrativ kompetence, som den enkelte udvikler eller opnår, i høj grad afhænger af en række forhold i barnets omgivelser. Derfor er det "(...) en meget væsentlig pædagogisk opgave at styrke barnets narrative kompetencer" (Horsdal 2003, s. 274).

Dette kan f.eks. være i form af, at omsorgspersoner sætter ord på barnets handlinger og følelser. Her kan pædagoger snakke med børn om, hvad der er sket, støtte børnenes evne til at forstå de hændelser, følelser og handlinger, som nu har været i spil, f.eks. i en leg – måske en leg

som er endt i en uforløst konflikt:

Pædagog Mette: Nå, Magnus – du fik alligevel ikke lov til at lege røvere med Sebastian, som du gerne vil, og nu er du ked af det. Er det rigtigt?

Magnus (3 år) nikkede og sætter sig nu på skødet af Mette.

Der går nogle sekunder.

Magnus: Sebastian er rigtig dum.

Mette: Du vil gerne lege røvere med Sebastian, men han vil ikke og du bliver ked af det og er sur på ham.

Magnus: Ja. Han putter sig ind til Mette, der holder om ham.

Mette: Det kan jeg godt forstå, Magnus.

Det er ikke sjovt, når man ikke får lov til at lege med de andre, når man gerne vil.

Magnus sidder hos Mette i nogle minutter, hvor Magnus fortæller om andre gange han har leget med Sebastian, om røverlegen, om at være med og ikke at være

med, og hvad han nogle gange tænker om det. Mette lytter opmærksomt og taler med Magnus om disse ting i nogle minutter.

Magnus får nu øje på Patrick, der tager legokassen frem. Magnus kravler ned fra Mettes skød, går hen til Patrick og spørger, om ikke de skal bygge en borg.

I samtale med den voksne kan barnet skabe en mere sammenhængende fortælling i forhold til sin oplevelse af noget, der er sket – her hvor Mette hjælper Magnus til at forstå og bearbejde sine følelser og oplevelser som følge af en situation, hvor han er blevet afvist. I episoden får Magnus støtte til at fortælle og bearbejde sine reaktioner i forhold til den konkrete episode. Dette er i høj grad en proces, hvor Magnus skaber *mening* ud af de ting, han har oplevet, og hvor han med Mettes hjælp får lejlighed til at øve sig i at beskrive, fortolke og fortælle – og dermed udvikle narrativ kompetence.

Derfor indgår barnets refleksion som et vigtigt element i udvikling af narrativ kompetence. Med støtte fra den anerkendende pædagog får barnet i en given sammenhæng lejlighed til at forholde sig til sine egne tanker, følelser, impulser og handlinger. Ved at sætte ord på disse får barnet tingene beskrevet og 'sat mere på plads' i sin egen forståelse og i sin egen fortælling. Herigennem udvikler barnet narrativ kompetence – der således hænger uløseligt sammen med udvikling af barnets personlige og sociale kompetencer.

AT ARBEJDE MED BARNETS SELVFORTELLING

Lad os se på en kort sekvens fra en samtale mellem Mette og Thomas på 4 år, der er blevet afvist af nogle af de andre børn. Som regel er Thomas med i legen med mange af de andre børn, men af og til bliver han afvist af nogle af de større drenge.

Mette: Hej, Thomas. Hvad sker der? Er der noget, du er ked af?

Thomas (med vrede og gråd i stemmen): De er rigtig dumme! Jeg må aldrig være med!

Han smider legetøjet fra sig i frustration.

Hos nogle børn kunne denne – og andre lignende episoder – fortolkes med afsæt i en selvfortælling, som f.eks. kunne lyde således: "Jeg er én, de andre ikke gider at lege med. De kan ikke lide mig. Der er noget galt med mig." Her bliver oplevelsen forstået ud fra en negativ selvfortælling hos Thomas om ikke at være god nok. Pædagogen kan nu i samtale med Thomas høre hvilke tanker og følelser, han gør sig og være med til at understøtte en anden, positiv selvfortælling:

Mette: Jeg kan godt se, du er vred og ked af det, Thomas. Det er godt nok ærgerligt, at du ikke fik lov til at være med i legen denne gang. Hun giver Thomas tid og plads til at sige, hvad han har på hjerte i forhold til afvisningen.

Herefter fortsætter hun: Men i formiddags var du med i puderummet med Sofie og Oliver, og i går legede du i lang tid på legepladsen med Mikkel.

Den alternative selvfortælling, som Mette her understøtter hos Thomas, kunne f.eks. lyde således: "Selvom jeg ikke altid får lov til at være med, plejer jeg at være med i legen med dem, jeg gerne vil lege med."

Dermed får Mette en aktiv andel i, hvordan Thomas' indre dialog, selvopfattelse eller identitet udvikler sig.

I denne forbindelse skal det nævnes, at den voksnes forestillinger om barnets selvfortællinger bygger på *forståelse* af barnet. Dvs. at man igennem samtale med barnet, kollegaer og forældre og på baggrund af et godt kendskab til barnet i det hele taget, danner sig nogle billeder af, hvordan barnet har det, hvad det er optaget af, dets bekymringer, de vigtige legerelationer barnet har i institutionen mv. Dette giver pædagogen et godt grundlag for en kvalificeret tolkning af de selvfortællinger, som er aktive hos barnet på et givet tidspunkt. Samtidig forudsætter dette, at pædagogen løbende reviderer sine tolkninger, da barnets liv og udvikling ikke er statisk men dynamisk og forandrer sig over tid.

Med afsæt i de to tilgange kan vi forstå og beskrive pædagogisk praksis på et narrativt grundlag, hvor den enkelte pædagog spiller en aktiv og betydningsfuld rolle som medfortæller i forhold til barnets selv-

forståelse og udvikling. Igennem sit kendskab til og samtale med barnet kan pædagogen fremme udvikling af narrativ kompetence og styrke positive selvfortællinger hos barnet.

I min præsentation af det narrative blik¹³⁾ nævner jeg også triangulering, benævnelse og arbejde med identitetsmærker som metoder, som pædagoger kan bruge til at fremme narrativ kompetence og positive selvfortællinger hos barnet. Hertil kan andre begreber og metoder fra det narrative univers sikkert også tænkes ind, såsom eksternalisering, bevidning, arbejde med omdømme o.a.¹⁴⁾ Af pladsmæssige hensyn er det ikke muligt at uddybe disse begreber og metoder her.

UDVIKLINGSARBEJDE PÅ MARTHA HJEMMET

I januar 2010 fik jeg via en studerende kontakt til daginstitutionen Martha Hjemmet på Nørrebro, og aftalte med personalet at gennemføre et kortere udviklingsarbejde med afsæt i det narrative. Projektets tese var, at pædagoger kan kvalificere praksis ved at anlægge et narrativt blik på praksis i hverdagen. Dermed bliver der tale om kompetenceudvikling hos personalet. Martha Hjemmet er en integreret institution i Københavns Kommune med vuggestue-, børnehave- og SFOafdelinger med plads til over 200 børn. Institutionens beliggenhed betyder, at mange kulturer og nationaliteter repræsenteres i den samlede børnegruppe. Institutionen har i en år-række arbejdet med udgangspunkt i den anerkendende pædagogik.

Det konkrete forløb strakte sig over fire måneder og bestod af et planlægningsmøde med ledelsesgruppen (institutionsleder, og tre afdelingsledere), tre efterfølgende møder med hele personalegruppen (ca. 30 personer) og et evalueringsmøde – også med ledelsesgruppen. De tre møder med personalet blev bygget op på følgende måde:

- Oplæg fra undertegnede Som hovedtema: Det narrative blik (se Ritchie 2010). Som supplerende temaer: Identitet (med reference til Jørgensen 2008), læring (med afsæt i Illeris 2006), det

relationelle selv (med reference til Schibbye 2005)

- Gruppearbejde på basis af personalets medbragte praksisfortællinger¹⁵⁾ vha. refleksionsguides
- Tilbage melding, diskussion og refleksion i plenum

Personalet fik tilsendt en eller to artikler som forberedende læsning til hvert møde¹⁶⁾. Oplæggene refererede til og byggede videre på det skriftlige materiale, der blev uddelt til personalet inden hvert møde.

Det narrative blik var det centrale faglige indhold i forløbet, både hvad angår oplæg og litteratur. Dette indhold blev suppleret med de andre faglige perspektiver, som havde til formål at understøtte en forståelse af det narrative og dets relevans for praksis. Som følge af institutionens deltagelse i et tidligere udviklingsprojekt havde de fleste personaler kendskab til praksisfortælling som metode.

I gruppearbejdet indgik forskellige refleksionsguides, som gav en struktur til den enkelte gruppes refleksionsarbejde. Refleksionsguidene var udarbejdet på forhånd, og bestod af en række spørgsmål, der byggede på oplægindhold og inddrog begreber mv. fra den læste litteratur. Disse lagde op til, at personalet skulle bruge begreberne i deres refleksioner over de enkelte praksisfortællinger. Et gennemgående spørgsmål i de forskellige guides var, at personalet skulle prøve at sætte ord på den eller de selvfortællinger hos barnet, som de mente, var aktive i episoden. Her blev personalet bedt om at bruge formuleringen "Jeg er en som (...)". Ved at bruge denne ordlyd, får man øvelse i at tolke en fortælling ud fra barnets perspektiv, som vi så i eksemplet ovenfor med Mette og Thomas, hvor Thomas' selvfortælling kunne være "Jeg er en som, de andre ikke vil lege med."¹⁷⁾

Der blev afholdt et evalueringsmøde efter forløbets afslutning. Som forberedelse hertil havde personalet udfyldt et kort spørgeskema¹⁸⁾. De tre afdelingsledere indsamlede personalets besvarelser og talte med personalet om deres udbytte af forløbet. Disse forhold blev drøftet på evalueringsmødet, som blev optaget på bånd.¹⁹⁾

Det følgende er en kort opsamling af indhold fra evalueringsmødet, hvor jeg udvælger og sammenfatter forhold, som jeg anser for relevante i denne sammenhæng. Nogle få af personalets egne udsagn optræder også her.

CENTRALE ERFARINGER

Personalet var generelt meget positivt i deres evaluering af forløbet. Ifølge spørgeskemabesvareelserne profiterede alle tre afdelinger af arbejdet med praksisfortællinger. De medbragte fortællinger satte gang i diskussioner i de forskellige grupper og skabte mere refleksion i forhold til praksis. I denne forbindelse fremhævede dele af personalet betydningen af kollegial refleksion som følge af arbejdet med praksisfortællinger som metode, med tilsvarende mindre fokus på indhold. I forlængelse heraf har praksisfortællinger som metode ifølge ledergruppen – i kombination med selve indholdet i forløbet – fremelsket en aktiv deltagelse fra det personale, som tidligere har været tilbageholdende i forbindelse med projekter og udviklingsarbejde. Vuggestuepersonalet er siden begyndt at inddrage praksisfortællinger i forbindelse med forældresamarbejdet. Selv om narrativ kompetence blev drøftet både efter oplæg og i gruppearbejde, så har personalet i evalueringen lagt vægt på det andet aspekt af det narrative blik – arbejdet med barnets selvfortælling.

For børnehavepersonalet har det narrative indhold været det væsentlige. Det har været meget meningsfuldt for personalet, *"(...) også for dem, der ofte ikke siger så meget, når vi arbejder med et pædagogisk projekt"*. Det centrale for børnehavepersonalet var *"(...) den udvidede opmærksomhed på selvfortællinger, og hvad de kan"*, dvs. hvordan personalet aktivt kan bruge det narrative i det pædagogiske arbejde i hverdagen. Og *"de har været helt vilde, med dét, de har læst"*.

"Personalet har arbejdet meget (dvs. tidligere. TR) med, at det betyder noget, hvordan man italesætter børn. Dette er ikke nyt." Men det nye er, at *"de tilsyneladende fanger det nu"*. Nogle medarbejdere har i forvejen på en eller anden plan vidst, *"(...*

at det betyder noget, hvordan man italesætter børn, men alligevel er blevet ved med at stigmatisere børn." Men nu giver samme personale udtryk for, at vi i vores møde med barnet faktisk *"(...) understøtter barnets selvfortælling og identitet i den ene eller den anden retning. Dette er ret afgørende"*.

Alle fire ledere gav udtryk for, at flere personer havde et vist kendskab til anerkendelse i forvejen, men at disse medarbejdere alligevel ofte havde svært ved at være anerkendende i praksis. Fokus på det narrative, på identitetsudvikling og selvfortællinger har imidlertid gjort, at disse personer – ud fra deres eget udsagn – har fået øje på, hvordan deres kommunikation, deres anerkendelse eller underkendelse, spiller en vigtig rolle i dannelse af barnets selvfortællinger og identitet. Institutionslederen konstaterede, at forløbet har givet personalet en referenceramme, som har givet mening for personalegruppen som helhed, hvor projektet har ramt rigtigt i forhold til niveau, både for medhjælpere og for pædagoger.

REFLEKSIONER

Man skal være forsigtig, når man drager konklusioner på baggrund af et udviklingsarbejde eller et pilotprojekt. Heri ligger der en risiko for at komme med generaliseringer og påstande, som der ikke er belæg for, f.eks. i et begrænset empirisk materiale. Dette er også tilfældet her.

Hovedindhold i forløbet har været det narrative blik. Men herudover er der andre forhold, der også har haft indflydelse på personalets læreprocesser og udbytte af forløbet. For det første kan proces og indhold ikke adskilles hermetisk. Dvs. procesfaktorer og metoder har en betydning for projektdeltagernes læring og forløbets resultat. F.eks. har praksisfortællinger som metode spillet en central rolle i projektet, og givet den enkelte lejlighed til at forholde sig til teori og til egen praksis. Dette i sig selv er en proces, der fremmer forståelse af den faglige viden, der nu er i spil. Samtidigt er det vigtigt, at praksisfortællinger som metode har skabt en tryghed, hvor personalet aktivt har kunnet

deltage i kollegiale refleksionsprocesser. Herudover er undertegnedes rolle som formidler og procesansvarlig i konsulentfunktionen også en faktor, der har betydning for personalets udbytte af forløbet. Vi skal tage højde for disse faktorer, når vi evaluerer forløbet.

Ikke desto mindre mener jeg, at vi kan lære noget af projektet. Som nævnt er måden, hvorpå de voksne taler til børn, ikke et nyt tema for personalet i Martha Hjemmet. Det nye er, at mange pædagoger og medhjælpere som følge af vores narrative projekt har udvidet deres forståelse af kommunikationens betydning for barnets udvikling – at den voksne i sit møde med barnet understøtter dets selvfortælling. Og det lader til, at nogle personaler nu er på vej væk fra en stigmatiserende til en mere indlevende eller anerkendende praksisform.

Efter min mening har det narrative blik haft en vigtig funktion i denne forbindelse. Dét, at sætte ord på barnets selvfortælling på baggrund af en konkret selvoplevet episode – hvor man fortolker og beskriver barnets indre dialog – er en vigtig øvelse, hvor personalet har fået lejlighed til at tolke situationen ud fra barnets perspektiv. Når 'barnets stemme' er med, når barnets perspektiv tillægges værdi, har vi muligheden for at forstå barnet ud fra sine egne præmisser og aktuelle selvfortællinger. Hos Bae (1996) er forståelse en af de fire væremåder, hvorigennem vi kan være anerkendende i praksis.

I sin artikel i Social Kritik fremhæver Bae (1996) begrebet definitionsagt, som indebærer, at barnets stemme skal høres i mødet med den voksne. Barnets oplevelse og perspektiv skal høres og tillægges værdi. I forhold til arbejdet med det narrative blik, kan man sige, at den voksnes italesættelse af barnets selvfortællinger – f.eks. til et personalemøde – risikerer at fratage barnet sin stemme. Det er den voksne, der formulerer barnets selvfortælling på baggrund af en given iagttagelse eller praksisfortælling. For at undgå, at barnet dermed tildeles en objektposition, er det vigtigt at 'barnet er med'. Dvs. at barnets signaler, ytringer og oplevelser tages med, enten som vi har set i de to eksempler med

pædagogen Mette ovenfor eller i den efterfølgende refleksionsproces i personalegruppen, hvor den enkelte pædagog eller medhjælper får lejlighed til at dele sin forståelse af barnet med andre. Hermed åbnes der for, at personalet i fællesskab laver en mere nuanceret beskrivelse af barnets selvfortælling(er).

I det narrative blik beskriver jeg selvfortællinger som identitetens indhold (Ritchie 2010). Vi indeholder alle sammen en lang række 'jeg-er-en-som-fortællinger'. F.eks. kunne en typisk voksen dansker rumme en række selvfortællinger såsom: "Jeg er en god bilist; jeg er en ret dygtig socialrådgiver; jeg er en ansvarlig og kærlig forælder; jeg er en, som er god til at lave flæskesteg til jul; jeg er en, som de fleste synes godt om; jeg er en, som er god til at hygge mig med mit havearbejde" osv.

Ud fra denne forståelse kan vi – ved at iagttage, fortolke og beskrive barnets selvfortællinger – *danne os et billede af indholdet i barnets selv- eller identitetsprocesser*. Således er det via det narrative blik muligt for os at komme tættere på barnet. Denne tilnærmelse er en faktor, der efter min opfattelse, har medvirket til, at de fleste personaler på Martha Hjemmet har taget projektets indhold til sig. Dette har også resulteret i, at nogle personaler "(...) har fået øje på, hvordan deres kommunikation, deres anerkendelse eller underkendelse, spiller en vigtig rolle i dannelse af barnets selvfortællinger og identitet" (citater fra evalueringsmødet).

Personalets tilbagemeldinger fra evalueringen vidner samtidig om, at *indholdet i forløbet har været til at forstå for de fleste*. Som jeg pointerer ovenfor, er aktiv deltagelse fra personalegruppen som helhed en forudsætning for pædagogisk udvikling i institutionssammenhæng. Forestillingen om, at selvfortællinger kan ses som identitetens indhold, og at man som pædagog eller medhjælper via samtale med barnet kan præge udformning af dets selvfortælling, har været en forståelse, som har givet mening for de fleste.

Jeg mener, at dette også har medvirket til, at det personale som tidligere har været tilbageholdende i udviklingssammenhæng, har kunnet deltage aktivt i for-

løbet. På baggrund heraf kan man sige, at det narrative blik har fremmet et bredt ejerskab af projektet hos personalet, idet det er en tankegang, som er til at forstå for de fleste.

Som jeg nævner ovenfor, er det narrative blik en dialog-baseret tilgang til praksis, hvor den voksne i et ligeværdigt møde med barnet understøtter den positive selvfortælling og understøtter evnen til at skabe mening. For at danne os et billede af barnets selvfortælling(er) skal vi have et godt kendskab til barnet. Vi skal forsøge at se verden ud fra barnets perspektiv, dvs. vi skal møde det med forståelse. Jeg mener, at denne ligeværdige tilgang ligger i tråd med den tankegang, som ligger i anerkendelsesbegrebet. Jeg har ovenfor nævnt den usikkerhed, som mange personalegrupper oplever, hvad angår anerkendelse. Baggrunden for usikkerheden kan bl.a. være flertydigheden i begrebet, abstraktionsniveauet eller anerkendelsens kompleksitet. Set i lyset heraf kan det narrative blik – i kraft af sin tilgængelighed – bidrage konstruktivt til udvikling og implementering af anerkendende praksis i daginstitutioner.

Tesen for vores udviklingsarbejde var, at pædagoger kan kvalificere praksis ved at anlægge et narrativt blik på praksis. Som følge af personalets tilbagemeldinger spurgte jeg til sidst under evalueringen, om det narrative blik kan være en måde, der fremmer udvikling af anerkendende miljøer i institutioner. Logikken heri er, at det med det narrative er lettere for personalet at få øje på betydningen og konsekvensen af deres handling og kommunikation med barnet, dvs. at disse har en reel betydning for barnets selvfortælling(er) og identitetsdannelse. Alle fire ledere tilsluttede sig denne nye tese. Dette lægger op til, at institutionen arbejder videre med projektets indhold – det narrative blik. I denne sammenhæng vil det være nærliggende for personalet at arbejde videre med fælles refleksionsprocesser på baggrund af praksisfortællinger – og dermed fremme udvikling af en anerkendende pædagogik i institutionen.

LITTERATUR:

- Bae, B. (1996): Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. I: *Social Kritik* nr. 47. København.
- Bowlby, John (1999): *En sikker base – tilknytningsteoriens kliniske anvendelse*. Det lille forlag.
- Bruner, Jerome (1999): *Uddannelseskulturen*. Socialpædagogisk bibliotek. Munksgaard Forlag.
- Bøjlund, Per (2010): Udvikling i organisationer – en introduktion. I: *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde* af Peter Møller Pedersen og Brita Foged (red.). ViaSysteme.
- Børstad, M. (1992): Intersubjektivitet i lys av dialektisk relasjonsteori. I: Bae og Waastad (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse – perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hansen, Janne Hedegaard (2009): *Narrativ dokumentation – en metode til udvikling af pædagogisk arbejde*. Akademisk forlag.
- Hertz, Berit og Iversen, Frank (red.) (2004): *Anerkendelse i børnehøjde*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hildebrandt, Steen (2000): *Den lærende organisation – broen mellem individet og fællesskabet*. Børsen Forum.
- Honneth, Axel (1995): *The struggle for recognition*. Polity Press.
- Honneth, Axel (2003): *Behovet for anerkendelse af Rasmus Willig* (red.). Hans Reitzels Forlag.
- Horsdal, Marianne (1999): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. Borgen.
- Horsdal, Marianne (2003): En fortælling om narrativ kompetence og pædagogik. I: *Fortællinger fra praksis – om livshistorier og pædagogik* af Ida Schwartz (red.), Hans Reitzels Forlag.
- Horsdal, Marianne (2008): *At lære, at huske, at være – gensyn med fortællingen*. Billesø og Baltzer.
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Carsten Rene (2009): *Identitet – psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, Suzanne og Smidt, Søren (2009): *Anerkendelse og iagttagelse i børnehøjde – om pædagogisk arbejde i dagtilbud med børn med behov for en særlig indsats*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lyng, Bente (2007): *Anerkendende pædagogik – om nærvær i børnehøjde*. Gyldendals Bogklubber.
- Løv, Ole (2006): Gensidig forbundethed i skolen – gensyn med professionelle relationelle og kommunikative kompetencer. I: *Relationer i skolen – perspektiver på liv og læring* af Tom Ritchie (red.), Billesø og Baltzer.
- Mead, George Herbert (1934): *Mind, self and Society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Munck, Crisstina og Ritchie, Tom (2009): Om anerkendelsens enøjethed – og inklusion som kærvkommen medspiller. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 23.
- Møller, Lis (2008): *Anerkendelse i praksis*. Akademisk Forlag, København.
- Riber, Jørgen (2005): *Forstået og forstyrret – om systemisk og narrativ pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Ritchie, Tom (2010): *Narrativ tænkning – narrative muligheder: Om selvfortællinger og pædagogisk praksis*. I: *Relationer i teori og praksis – perspek-*

- tiver på pædagogisk tænkning af Tom Ritchie (red.), 3. udgave. Billesø og Baltzer.
- Schibbye, A.-L. L. (1988): *Familien: Tvang og Mulighed*. Oslo.
- Schibbye, A.-L. L. (2004): Fra begrænsning til afgrænsning: Synspunkter om grænsesætning og udvikling af selvrefleksivitet hos børn. I: *Relationer i teori og praksis* af Tom Ritchie (red.). Billesø og Baltzer.
- Schibbye, A.-L. L. (2005): *Relationer – et dialektisk perspektiv*. Akademisk Forlag, København.
- Smidt, Søren og Kopart, Henning (1998): *Iagttagelse og fortælling – pædagogisk iagttagelse og beskrivelse af børn*. Forlaget Børn og Unge.
- White, Michael (2007): *Kort over narrative landskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Willig, Rasmus (2003): Indledning. I: *Behovet for anerkendelse* af Rasmus Willig (red.). Hans Reitzels Forlag.
- Wind, H.C. (1998): *Anerkendelse – et tema i Hegels og moderne filosofi*. Aarhus Universitetsforlag.
- Øvreide, Haldor (2009): *At tale med børn – metodiske samtaler med børn i svære livssituationer*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.

BILAG 1:

LITTERATUR ANVENDT I UDVIKLINGSARBEJDET

- Om narrativ psykologi – eller der skal gode relationer til en god fortælling! Af Flemming Andersen. I: *Relationer i psykologien* af Tom Ritchie (red.), Billesø og Baltzer 2005.
- Gennem forståelse til anerkendelse af Jørgen Riber. I: *Anerkendelse i børnehøjde* af Berit Hertz og Frank Iversen (red.), Dansk Psykologisk Forlag 2004.
- Narrativ tænkning – narrative muligheder: Om selvfortællinger og pædagogisk praksis af Tom Ritchie. I: *Relationer i teori og praksis* af Tom Ritchie (red.) 3. udgave. Billesø og Baltzer, 2010.
- Om Illeris' læringsteori af Tom Ritchie. I: *Teorier om læring* af Tom Ritchie (red.), Billesø og Baltzer, 2007.
- Om anerkendelsens enøjethed – og inklusion som kærkommen medspiller af Tom Ritchie og Crisstina Munck. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, dec. 2009.

BILAG 2: SPØRGESKEMA

1. På hvilken måde har vores projekt givet mening for dig som pædagog/medhjælper?
2. Hvilket indhold (f.eks. begreber, teori eller andet) i forløbet har været givende for dig? Hvordan?
3. Hvordan forestiller du dig, du kan arbejde videre med denne tilgang i dit daglige pædagogiske arbejde?
4. Hvis vi skulle fortsætte med endnu et personale-møde, hvad kunne du tænke dig, at vi sætter fokus på (det kunne f.eks. være teori, begreber, noget praksisrelateret, gentagelse af noget bestemt eller andet)?
5. Hvad tænker du om den litteratur, vi har arbejdet med? Hvilket udbytte har du fået af dette?
6. Andre kommentarer.

NOTER:

1. Social Kritik nr. 47, 1996.
2. For en indføring i de horisontale anerkendelsesformer se f.eks. Honneth (2003) og Munck og Ritchie (2009).
3. Honneths anerkendelsesbegreb opererer på tre niveauer, og indeholder både en social og en politisk dimension, som ikke ligger i Baes tilgang. Se Honneth 1995 og Willig 2003.
4. Se Børstad 1992, s. 127.
5. Se f.eks. Krogh og Smidt 2009, Møller 2008, Lyng 2007, Hertz og Iversen 2004.
6. Se f.eks. Bøjlund 2010, s. 232.
7. Se f.eks. Hildebrandt (2000, s. 4) om den lærende organisation, som betoner fællesskabets betydning for organisationsudvikling. I den lærende organisation lægges der vægt på "(...) fællesskab omkring en praksis, der indebærer en bestræbelse imod, at mennesker i en organisation, i stedet for at have en række splittede erfaringer, bevidst udvikler og arbejder med fælles erfaringer."
8. Det kommunale niveau er selvfølgelig også en væsentlig faktor, hvad angår spørgsmålet om kvaliteten af dagtilbud. Dog ligger denne dimension uden for rammerne af nærværende artikel.
9. For en mere udførlig præsentation af det narrative blik se Ritchie (2010).
10. Dette er et tema eller fænomen, som de fleste psykologiske teorier forholder sig til eller medtænker på en eller anden måde. Se f.eks. tilknytningsteori hos Bowlby (1999), Meads sociale interaktionisme (1934) eller Øvreide (2009).
11. Se f.eks. Horsdal 2008.
12. "Det ser ud til, at mennesker organiserer og håndterer deres viden om verden på to alment udbredte måder, som de endda bruger til at strukturere deres umiddelbare oplevelser (...) Den ene synes at være specialiseret til at tage sig af fysiske 'ting', den anden til at tage sig af mennesker og deres forhold. Disse to er almindeligvis kendt som *logisk-videnskabelig tænkning* og *narrativ tænkning*" (Bruner 1999, s.95).
13. Se Ritchie 2010.
14. Se White 2007.
15. Jeg gør ikke rede for metoden her. For en beskrivelse af praksisfortælling som metode se Smidt og Kopart (1998) eller Hansen (2009).
16. Se bilag 1 for listen over den anvendte litteratur.
17. Det er vigtigt i denne sammenhæng at påpege, at personalets konstruktion af et barns 'Jeg er en som (sådan og sådan)' har status af en fortolkning, og skal ikke opfattes som 'sandheden' – men som et en mulig fortolkning eller perspektiv blandt flere. Desuden lægges der op til, at man deler sin fortolkning med andre, f.eks. kollegaer eller barnet selv, for at få feedback på tolkningen.
18. Se bilag 2.
19. Se dokumentet *'Referat fra fokusgruppeinterview – evaluering af udviklingsarbejde om det narrative på Martha Hjemmet'*, forår 2010. (Ritchie).