

Interview:

BERIT BAE PÅ BESØG

Af Ulla Liberg og Søren Smidt

Med jævne mellemrum kommer den norske børnehaveforsker Berit Bae til Danmark og holder oplæg for den pædagogiske verden, og hver gang er det for fulde huse. I forbindelse med hendes besøg i august 2009 fik vi mulighed for en samtale med hende om aktuelle spørgsmål.



Berit Bae

I Danmark er dit navn forbundet med begrebet *anerkendelse*¹⁾. Hvordan startede din interesse for dette begreb?

Egentlig startede det nok i min egen barndom, hvor det at støtte barnets selvfølelse og selvværd ikke prægede opdragelsen hverken for mig eller mange andre børn på det tidspunkt. Da jeg som voksen læste teoretisk pædagogik på universitet, optog det psykologiske omkring relationer mig meget, herunder det at respektere menneskets oplevelse af sig selv. Her kom jeg tidlig i kontakt med Anne-Lise Løvlie Schibbye og hendes arbejde, som har været en stor inspiration for mig, på trods af hendes mere terapeutiske udgangspunkt. Jeg valgte som seminarielærer hurtigt at tage et halvt år fri og arbejde i en daginstitution for at få et mere praktisk udgangspunkt både for undervisning og forskning. Denne periode, som var en af de arbejdsmæssigt hårdeste i mit liv, betød, at jeg fremover lagde vægt på, at min forskning skulle være en slags aktionsforskning eller praksisbaseret og med ud-

gangspunkt i ”Det interessante i det almindelige” (1996), som min første bog hed. De første udviklingsarbejder blev senere videreudviklet til en doktorafhandling om ”Dialoger mellem førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie” (2004). Gennem hele mit arbejdsliv har det været relationsperspektivet, som har været udgangspunktet.

Hvordan oplever du den meget positive måde, din forskning om anerkendelse er blevet modtaget på af mange pædagoger?

Jeg er blevet lidt forskrækket over at opleve, hvor bogstaveligt det at arbejde med anerkendelse er blevet taget i nogle institutioner. Måske er det fordi, der er underskud på anerkendelse, at den er så tiltrækkende som ideologi. Anerkendelse er ikke noget, du *giver* til andre og ikke en ny pædagogik, men et menneskesyn. I stedet for at bruge mine artikler som udgangspunkt for at arbejde kritisk med refleksioner over egen praksis, er de af nogen blevet brugt som ideologisk afsæt til at deklarere: Vi arbejder med Anerkendende relationer eller Anerkendende pædagogik. Det bliver for enkelt. Vi kan prøve at udvikle os sammen, så den kommunikation, der er mellem både voksne og børn og voksne indbyrdes, er mere anerkendende, men det er ikke et mål, der endegyldigt kan nås. Jeg synes, Schibbye beskriver det godt med disse ord: ”At være anerkendende er ikke en tilstand, men en proces, og vi fejler hele tiden i vores forsøg på at bevare en sådan holdning.”

Det er hårdt arbejde, og ikke muligt hele tiden at møde børnene med anerkendelse. Det må vi kunne tilgive os selv og hinanden. Der er også muligheden for ”at hente sig ind”, altså vende tilbage til den ikke anerkendte og fx sige: ”Jeg var vist lidt for hurtig der ude på legepladsen, du ville vist bare være med.” Det er meget positivt for egen og andres udvikling efterfølgende at reflektere over egne handlinger og kommunikation. Den større bevidsthed, som refleksionen over praksis skaber, giver

fortsat nysgerrighed og stolthed over eget arbejde og dermed også en anden slags professionalitet.

I Danmark tales der om anerkendelse fra vuggestue til industrivirksomhed og med forskellige andre teorier på banen som fx. Appreciative Inquiry og Alex Honneths teorier om de tre slags anerkendelse. Hvordan ser du disse teorier i relation til en daginstitutionspraksis?

Med hensyn til Appreciative Inquiry virker det for mig som en managementteori, som bygger på et subjekt – objekt forhold, hvor den ene har magten til at definere, hvad den anden trænger til. De bruger anerkendelse instrumentelt. Der indgår ofte ros, som kan udarte sig til det modsatte af anerkendelse, nemlig en anden form for magtudøvelse. Jeg har hørt, at man laver anerkendelsesrunder i personalegrupper for at få det positive frem, hvilket jeg er skeptisk overfor. Ros udvikler ofte konkurrence, også i en daginstitution mellem børnene. Når den voksne på forhånd har defineret, hvad der skal roses, bliver der ikke også rum til selvrefleksionen. Men børn har ret til at blive bekræftet, det er noget andet.

Jeg har også kendskab til og har beskæftiget mig med Alex Honneths teorier. Han er social filosof og i forhold til anerkendelse, er det en samfundsteori, som ser forholdene i fugleperspektiv. Det er ikke så let at se, hvordan de tre former for anerkendelse, han taler om, skal praktiseres i hverdagen i en daginstitution. Som med så megen anden teori må Honneths teori tolkes, så den kan bruges også i andre sammenhænge, end den var tænkt. Men uanset hvordan den tolkes, siger Honneth ingenting om, hvordan man kan arbejde med at realisere anerkendelse i dagligdags relationer i børneinstitutioner.

Der har været sat spørgsmålstegn ved, om vi kan få for meget anerkendelse?

Anerkendelse er en slags mode, som kan praktiseres meget instrumentelt og over-

fladisk, fx ved at møde børnene med ros og vurderinger. Ud fra et ønske om at fokusere på det positive, kan de voksne let komme til at bevæge sig inden for det, jeg har kaldt for "trange mønstre", hvor den voksne definerer og kategoriserer (se artikel i Social Kritik 2003). Det er ikke den form for anerkendelse, jeg er optaget af. Mit perspektiv er mere beslægtet med samspilsmåder, som kommer til udtryk i såkaldte rummelige mønstre, men er samtidig også meget mere kompleks. Her har den enkelte ret til sin egen oplevelse, uden dog at behøve at få ret. Parallelt er det vigtigt ikke at miste modstandsdimensionen. Den voksne skal både turde møde og yde modstand på en ikke autoritær måde. Jeg synes selv, at jeg har haft for lidt fokus på det, i det jeg har skrevet indtil nu. Børn har også brug for modstand og frustrationer for at udvikle sig. Vi skal udfordre børnene og hjælpe dem med at kæmpe. Vi skal stå ved siden af barnet i frustrationen, ikke overfor. Vi skal kæmpe os op af bakken sammen med dem og være fælles om at forholde os til noget, der er svært. Det kan være meget hårdt for de voksne at gå ind i den proces og ikke tage over. Det har været undervurderet, at modstand er en del af barnets udvikling og en del af den dialektiske relation.

I Danmark har vi det problem for pædagogfaget, at psykologi er blevet meget nedprioriteret som en del af uddannelsen og er forsvundet som selvstændigt fag, sker det også i Norge?

Det er ikke forsvundet, men blevet skåret timemæssigt. Der har været en berettiget kritik af psykologiens dominerende fokus på udviklingspsykologien. Den er blevet brugt til at diagnosticere børn, som sættes ind i faser og kasser. Men vi har behov for psykologien som redskab for pædagogikken. Vi kan fx ikke undvære tanker fra relationspsykologer som Stern, Trevarthen, Schibbye og sidst Vygotsky, som på grund af det større fokus på læring også er på banen igen. Det er eksempler på psykologer, som pædagoger skal kende. Et for pædagoger meget væsentligt begreb, som alle de nævnte psykologer har fat på, er

intersubjektivitet, som jeg finder det nødvendigt at forstå også i forhold til megen ny læringsforskning.

Når det gælder læringsforståelser, synes jeg også, der er meget at hente hos den amerikanske forsker Barbara Rogoff (2003). Hun har lavet observationer i mange kulturer, og overalt fundet et kendetegn ved læring, som kaldes "intent participation", eller det at indtage en observerende holdning med intensioner om selv at deltage efterhånden. Det er betydningsfuldt at være opmærksom på, at meget af børns læring foregår ved at iagttage, hvad andre gør. Det er undervurderet, hvor meget børn lærer ved at observere livet rundt omkring sig. Det har været interessant for mig at se ved fx måltider, hvor meget også de helt små børn lægger mærke til de voksnes og de andre børns handlinger, når de med stor appetit indgår aktivt lærende i de mange muligheder for medvirken, der er, når der spises. Der er mange muligheder for medlæring for børnene ved et måltid, også det at indgå i samtaler med andre.

Måltidet har været et af dine interesseområder, og her i Danmark bliver der nu indført fælles madordninger i daginstitutioner, hvor netop de voksnes deltagelse, som en del af pædagogikken, har været diskuteret. Hvordan ser du på det?

Jeg synes, at måltidet skal prioriteres meget højt som pædagogisk mulighed. Det er et læringsforum, som ofte bliver forceret af de voksne. For dem kan det være en overgang til deres egen pause. De kan også opfatte måltidet som en overgang for børnene, de små til deres middagslur og de større til udendørs leg. Når jeg siger læringsforum, er det ikke didaktisk belæring, hvor den voksne spørger om, hvad grønsagerne hedder, men medlæring og samspil, jeg er optaget af. Hvis de voksne har for travlt, kan denne positive læringsmulighed blive forsømt. En af de institutioner jeg har samarbejdet med, ordnede det på denne måde:

Når alt var klart til måltidet og sengene også gjort klar i den anden ende af rummet, gik den voksne, der havde morgenåbnet, til pause. Så var de kun to tilbage

til selve måltidet, men det var blevet meget roligere. De voksne spiste her sammen med børnene. Hen imod slutningen af måltidet gik den ene så på badeværelset og skiftede de børn, der var færdige, så de kunne løbe hen til sovemadrasserne. De børn, der til sidst sad alene tilbage, legede lidt, mens de spiste, men på grund af bevidstgørelsesprocesserne var de voksne mere forstående overfor denne leg, og så det som positive initiativer fra børnene. Denne ordning fungerede meget fint og gav en ro over måltidet for både børn og voksne. Det er et spørgsmål om organisering og prioritering, hvor meget tid måltidet må tage.

I en af dine norske artikler nævner du som noget væsentligt, at de voksne har kendskab til børnenes "Opmærksomhedsmarkører". Kan du ikke beskrive det nærmere?

En af de udfordringer børn står overfor i en daginstitution er, at de skal mestre at komme i samspil med andre børn og voksne. De må finde ud af, hvem de henvender sig til, kunne vente på sin tur og forfølge sin egen intension. For at få denne opmærksomhed kom jeg gennem min undersøgelse, baseret på observationer af kommunikationsmåder hos børn i alderen 3-6 år frem til, at børnene bruger forskellige henvendelsesmåder. Disse kaldte jeg for "Opmærksomhedsmarkører".

Indenfor en børnehavegruppe vil det enkelte barn have udviklet sine egne måder at gøre opmærksom på sig selv på, og de vil have forskellig succes overfor de voksne med at blive hørt. Blandt de vigtigste verbale opmærksomhedsmarkører hos børnene er navnet på den person, de henvender sig til. Det kan også bare være at sige du eller det at pege eller tage i noget. De kunne også bruge udtryk som "ved du hvad" eller "skal jeg fortælle dig noget". Der var også de nonverbale signaler, det kunne være i tonefaldet, som var inviterende evt. sammen med en af talemåderne ovenfor. Berøring af pædagogens arm eller hånd var en anden måde at få fælles fokus og blikkontakt med en anden. De kunne også læne kroppen frem for at signalere, at de gerne ville være med. Med de mindre børn er det ofte de mere kropslige handlinger og

nonverbale signaler, der dominerer. Det, at de voksne er opmærksom på de forskellige strategier, børnene har, og samarbejder ved at udveksle erfaringer om, hvem af børnene, der faktisk bliver hørt af hvem, kan give det enkelte barn større mulighed for at blive set og hørt. Det er krævende for den voksne at skulle indgå opmærksomt i samspil med mange børn med individuelle måder at indgå i dialog med dem på. De børn, der har en meget tydelig samspilsstil og bruger opmærksomhedsmarkører, går ikke videre, før de har fået den voksnes opmærksomhed. De bidrager dermed selv til, at der bliver et godt synkroniseret samspil, præget af fælles fokus, og de får dermed lettere bekræftelse i forhold til egne indspil. De børn, der bare maser på uden at sikre sig, at de er blevet hørt, får derimod oftere et negativt resultat af henvendelsen. Den voksne har ikke hørt starten, eller barnet bliver irriteret over ikke at føle sig hørt. Den måde, de voksne indgår i samspil omkring børnenes henvendelser, præger også barnet i dets måde at gå ind i samspil med andre børn.

Hvad er det der optager dig forskningsmæssigt for tiden?

Jeg er med i et stort netværksprojekt, hvor vi sammen med nogle udvalgte institutioner arbejder med, hvordan FN's børnekonventions bestemmelser via den norske lovgivning kan blive en del af daginstitutionernes hverdag. Her har vi fået midler, som er knyttet til den såkaldte praksisnære forskning, som er den, jeg finder mest meningsfuld. Her lægger vi vægt på at arbejde med bevidstgørelsesprocesser i personalegrupper, som på længere sigt fører til forandring.

I den norske barnhagelov fra 2005 som har indarbejdet børnekonventionen står der:

§ 3 Børns ret til medvirken

Børn i børnehaven har ret til at give udtryk for deres syn på børnehavens daglige virksomhed. Børn skal jævnligt gives mulighed for aktivt at deltage i planlægning og vurdering af børnehavens virksomhed. Børns synspunkter skal tillægges vægt i forhold til alder og modenhed. (egen oversættelse)

Det, vi er optaget af at udforske, er, hvad denne ret til medvirken betyder for børn, og i vores forskningsprojekt er fokus de mindste børn, dem i alderen fra 1-3 år. En vigtig afgrænsning er, at det ikke primært er medbestemmelse men medvirken, som vi prøver at forstå mere af. Det er altid interessant at reflektere over indholdet i beslægtede begreber, som her medvirken i forhold til medbestemmelse, selvbestemmelse og indflydelse. Når vi taler om medbestemmelse, kommer det meget ofte til at dreje sig om sprogligt at give udtryk for sine ønsker og at vælge. Men mindre børn kan have svært ved at indgå i demokratiets beslutningsprocesser på den måde. Det kan godt være, de kan vælge en aktivitet i nuet, men hvis omstændighederne ændrer sig fortryder de valget. Det kan være fordi, det nu er en anden voksen, der står for aktiviteten. Det kan være fordi, vennen ikke alligevel er med, som han troede, eller der kan være dukket en anden attraktiv mulighed op. Så er det svært for barnet at holde fast i sit valg. Det er et problem, hvis de voksne kræver konsekvens og at børnene må tage ansvar for deres valg, da mindre børn ofte slet ikke kan overskue konsekvenserne. Det kan være svært for den voksne at tage barnets perspektiv omkring det at vælge. Samtidig er de voksne også nødt til nogle gange at udfordre børns valg, hvis de fx. vender sig bort fra fællesskabet, ellers svigter vi dem. Jeg er kritisk overfor det mere individualistiske syn på selvbestemmelse, som kan give barnet for meget ansvar omkring valg og dermed også skabe ensomhed. Det kan fx. være barnet, der selv skal vælge, hvornår det vil spise.

Ved medvirken kan børn sammen **med** andre i et fællesskab **virke**, så det de gør, påvirker at noget sker, og de erfarer, at egen deltagelse kan føre til en ændring. Her er små børn meget kropslige og kommunikerer ofte nonverbalt. Det handler om at give barnet rum både i fysisk og psykisk forstand til at udtrykke sig og virke og handle sammen med andre. Det kan også rumme en deltagelse i beslutningsprocesser og dermed kan medbestemmelse indgå i begrebet medvirken, som bliver det mere overordnede begreb. Men

primært må den voksne være observant tilstede i forhold til børns initiativer og støtte deres mange forsøg på at bidrage i samspillet med andre.

Som eksempel kan jeg fortælle om en episode i en børnehave: De små på 1-3 år sidder og spiser frokost. Det er smøre-selv-dag, og børnene vælger blandt pålæg og grønsager på fadet. Pludselig tager en af drengene på 2½ år en buet rød peber strimmel og holder den op og siger "Bro". Den voksne, som har set børnenes Bukke-Bruseleg om formiddagen, forstår hans ide og nikker, og så tager hun et stykke agurk og holder den under broen og siger "Trolld". De griner og leger lidt, og der er en dialog omkring fortællingen, mens de andre børn kigger interesseret på dem.

Det legende samspil her rummer meget medlæring både for barnet med den røde peber og de andre børn i forhold til medvirken. Det er et modigt initiativ fra barnet, som bliver mødt engageret og med humor, og som inddrager de andre børn og deres oplevelser fra formiddagen. Det er barnets interesse, der er i fokus. Det er også modigt af den voksne at møde barnet positivt, en anden voksen kunne have sat hende på plads og reageret ved at sige: spis nu, vi leger bagefter. Og måske ikke engang have fanget sammenhængen mellem formiddagens leg og barnets ide. At støtte børns medvirken kræver en voksen, som kan være spontan og give slip på kontrollen. Det legende samspil kan skabe nyt mod hos både børn og voksne.

Ofte bliver den slags små fortællinger nedvurderet i dele af den akademiske verden og betegnet som søde små observationer til at illustrere forskningen med. Men jeg har erfaret, at de er med til at skærpe de voksnes opmærksomhed på barnets perspektiv. Fortællingerne kan selvfølgelig ikke stå alene, der skal reflekteres, men de kan derefter være med til at ændre handlemåder overfor børnene, ikke kun hos den, der har oplevet fortællingen, men også andre voksne.

Hvad synes du kendetegner den gode læring?

I Norge er daginstitutioner skiftet fra Familienministeriet til Kultusministeriet.



Fotocollage: Grafisk Himmel

steriet, og der er nu fokus på, at børnehaven skal være det første led i uddannelseskæden, og det skal dokumenteres. Men der har altid været læring i børnehaven og faren er nu, at vi fokuserer så meget på den didaktisk planlagte læring frem for omsorgen og det relationelle, at vi mister noget værdifuldt ved at bruge så meget tid på at planlægge, kortlægge og teste. Vi skal være opmærksomme på, at vi kan komme til at tage børnenes tid fra den meget vigtige leg, som har brug for at blive beskyttet. I legen er børnene de mest kompetente. Et eksempel er to små børn mellem 1½ og 2 år som leger købmand. De har sat to klodser sammen til en dankortmaskine og bruger en gul "post-it lap" som betalingskort. En avanceret måde at lege det de ser, når de handler med forældrene. Vi må i stedet se leg og læring som integrerede, hvilket eksempler som dette kan dokumentere.

Den gode læring skal foregå i en atmosfære af: Nysgerrighed, Vitalitet (herunder det kropslige aspekt, vi skal tåle bevægelse), Interesse, Legende samspil og Spontanitet. Den kundskab, der læres, skal kunne overføres til andre sider af livet.

Jeg er selv blevet angrebet for kun at være optaget af det relationelle, men selvfølgelig er det også vigtigt, *hvad* det er børn og voksne samles om. En pædagog, som ved meget om naturen, fortalte om en tur i skoven, hvor et barn stod og kiggede interesseret op på et træ. Hun begyndte at fortælle en masse om lige netop det træ, og barnet stod opmærksomt og lyttede. Da hun var færdig udbrød barnet "Du er godt nok glad for træer!" Det er ikke sikkert, barnet husker noget af alt det, pædagogen fortalte, men det oplevede en voksen, som var engageret i noget, og det smitter til omgivelserne.

Hvis du til sidst skal sammenfatte, hvad der vil være centralt at fokusere på for de voksne i deres relation med børnene i en daginstitution, hvad vil du så fremhæve?

Hvis jeg ser på det fra børnenes perspektiv, så vil det være, at de får mulighed for at bestemme over legen, og at de selv bidrager til indholdet i egne læringsprocesser. Vi skal, som tidligere nævnt, være opmærksomme på, at børn lærer gennem observation. Samtidig skal vi også reflektere over, at de rammer og regler vi har, ikke svækker mulighederne for grupper og fællesskab, men at vi støtter, at børnene reelt får mulighed for at deltage i fællesskabsprocesser.

Det er ikke nok, at de voksne har fokus på børnene, de må også selv være i gang med en udvikling. Her kan jeg pege på nogle af de kompetencer, som vil være nødvendige at styrke hos personalet

For det første det at kunne se og tolke barnets nonverbale sprog og være i stand til at dele barnets fokus. Dernæst som voksen selv at have en viden, som børnene har glæde af at dele og på den baggrund også være bedre til at improvisere. Der kommer hele tiden mange dokumenter, som institutionerne skal forholde sig til, og hvor det er nødvendigt at kunne stille kritiske spørgsmål fra et praksisperspektiv.

Her er det en hjælp at deltage i systematiske udviklingsprocesser i personalegruppen, som kan have brug for, at det sker i et netværk med andre institutioner og med hjælp udefra. Sådanne processer kan støttes gennem praksisrettet forskning.

Berit Bae er børnehaveforsker og dr. philos, førsteamanuensis på Afdeling for læreruddanning og internationale studier ved Høgskolen i Oslo.

Litteratur:

- Berit Bae: "Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse". Artikel Social Kritik nr. 47/1996.
- Berit Bae: "På vej i en anerkendende retning". Artikel Social Kritik nr. 88/2003.
- Berit Bae: "Det interessante i det almindelige". Oslo: Pedagogisk forum, 1996.
- Berit Bae: "Dialoger mellem førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie". Dr. afhandling i HiO-rapport 2004/nr. 25).
- Berit Bae: "Perspektiver på barns medvirkning". I B.Bae, B.Eide & N. Winger og A-E Kristoffersen: Temahefte om barns medvirkning, utgitt av Kunnskapsdepartementet, Oslo 2006 (findes også på nettet (www.odin.no/Kunnskapsdepartementet/Barnehager/temahefter)).
- Berit Bae: "Rom for medvirkning? – Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn". I BARN, nr. 1, 2009, s. 9-28.
- Berit Bae: "Samspill mellom barn og voksne ved måltidet – muligheter for medlæring?". Artikel i Nordisk Barnehageforskning, vol 2 nr. 1, 2009, s. 3-15.
- Anne-Lise Løvlie Schibbye: "Relationer". Akademisk Forlag 2005.

Ulla Liberg er tidligere lektor i pædagogik på et pædagogseminarium og er nu censor samt forlagskonsulent og konsulent for dagtilbud.

Søren Smidt er Cand. Psych. Ph.D. Leder af Videncenter for Institutionsforskning ved Institut for Almen Pædagogik, Socialpædagogik og Specialpædagogik, Professionshøjskolen UCC.

