



PÅ VEJ i en anerkendende retning?

Af Berit Bae

Oversat af Ulla Liberg

I denne artikel vil jeg med udgangspunkt i et forskningsprojekt fremhæve nogle perspektiver på forståelsen af dialogen mellem voksne og børn i daginstitutionen. Min opfattelse af hvad det vil sige at møde børn med anerkendelse er blevet problematiseret og mere nuanceret undervejs. Jeg er begyndt at fundere over, om vi egentlig ved, hvad det betyder at gå ind i anerkendende dialoger med børn i pædagogiske kontekster? Min hensigt er at problematisere for at få frem, at gensidige anerkendende relationer indebærer sammensatte og krævende processer.

1. Udgangspunkt

Motivet udsprang af erfaringer med børnehaverepraksis og studier af pædagogisk (forsknings-)litteratur, hvor relationen mellem voksne og børn fremtrådte som instrumentelle (jfr. Bae 1987). På den baggrund har jeg i mange år arbejdet med et forskningsprojekt om voksen-barn relationen i børnehaven.

Udover at beskrive og dokumentere, hvad der sker i dagligdags "samhandlingssituationer", har intentionen været at finde ud af mere om, hvad der kendetegner dialogprocesser, hvor der er rum for barnets perspektiv og oplevelse. Hensigten er at udforske alternativer til den instrumentelle interaktionsstil, hvor børns bidrag primært bruges som et led i den voksnes pædagogiske plan, altså som et instrument for pædagogen til at nå opstillede mål. Fokus i projektet er at beskrive og analysere, hvad der sker i dagligdags samspilsprocesser, hvor også børns perspektiv og oplevelse gives rum parallelt med evt. pædagogiske intentioner fra den voksnes side.

Forskningsmetodisk er projektet bygget på et design med observationer af samspil mellem pædagog og barn. Tre forskellige situationer, nemlig samling, måltid og fri leg, blev udvalgt. Fjorten børn og deres samspil med pædagoger, fordelt på to små børnehaver, blev såkaldte "target" dyader.

Observationsmaterialet blev samlet ind ved, at jeg var deltagende observatør med videokamera over en periode fra efterår til forår.

Når det drejede sig om teoretisk forankring, fandt jeg i Schibbyes dialektiske relationstænkning begreber og ræsonnement, som var velegnet for mit forsknings-formål. Denne tænkning blev først præsenteret i 1982 (se Løvlie (Schibbye) 1982), og er gennem årene blevet uddybet og nuanceret. I sin sidste bog fra 2002 giver Schibbye en samlet fremstilling af denne relationsforståelse. Mange har undervejs udforsket og belyst detaljer i samspilsprocesser i relationen mellem voksne og børn (se f.eks. Stern 2000, Trevarthen 1998). Flere har også brugt anerkendelsens dialektik som ramme for beskrivelse af mellem menneskelige relationer (se f.eks. Benjamin 1988, 1990). I forhold til min problemstilling om at identificere kendetegn ved dialogprocesser som giver rum for børns

oplevelse, har jeg imidlertid fundet begreber fra Schibbyes dialektiske relationsforståelse mest frugtbare.

Der er særlig to begreber, som jeg har brugt som vejledende. Det ene er *delprocesbegrebet*. En delproces refererer til en dialogisk proces ud fra et tema. "I en såkaldt delproces drejer samspillet sig om et tema, konkrete verbale ytringer og et metasprog eller kropssprog som understreger følelserne i samspillet" (Schibbye 2002 s.63). Jeg brugte denne tænkning for at udskille korte dialoger indenfor voksen-barn relationen. Den viste sig at være meget frugtbar til at observere og fortolke interaktionssekvenser mellem voksne og børn (se senere i artiklen eller Bae 1987, 1992 for konkrete eksempler).

Det andet begreb, som blev vigtigt for fortolkningen af, hvad som skete i relationen, var *anerkendelsesbegrebet*. I Schibbyes dialektiske relationsmodel forstås anerkendelse som noget mere kompliceret og dybtgående, end hvordan begrebet ofte opfattes i dagligdagen, hvor det ofte bruges synonymt med ros eller positiv feedback, en påskønnende måde at være overfor andre på. Jeg tog udgangspunkt i beskrivelsen af anerkendelse som en grundlæggende holdning hvor den anden "...ses som autoritet i forhold til egen oplevelse" (Schibbye 1998 s.166) eller som det udtrykkes andre steder: "Tanken om individets selvfulgelige ret til sin oplevelse er central" (Schibbye 1996 s.531). Det vigtigste ved dette teoriperspektiv var at det ledte opmærksomheden mod *oplevelse* og betydningen af at lade andre forholde sig til sin oplevelsesverden (I Schibbyes sidste bog behandles anerkendelsesbegrebet udførligt i flere kapitler, særlig i kapitel 7).

Indenfor denne relationsforståelse antages anerkendelse at bidrage til kontakt med og styrkelse af individers forhold til sig selv; udvikle tillid til at egne oplevelser og tanker er gyldige. Gensidig anerkendelse bidrager til en relation, hvor begge parter får mulighed for at træde frem som ligeværdige subjekter, hvor parterne er i stand til at skifte perspektiv i betydningen at forstå, hvordan ting opleves fra den andens synspunkt, uden at miste grebet om sit eget.

Arbejdet med projektet "Anerkendelse i voksen-barn relationen i børnehaven" har alt-

så strakt sig over mange år. Både teoristudier og arbejde med at analysere videofilmte interaktionsepisoder har bidraget til at forståelsen af hvad, som indgår i en anerkendende dialog, er blevet nuanceret og problematiseret undervejs. Nedenfor vil jeg trække teoretiske synspunkter og forskningserfaringer frem, som har bidraget til den proces.

2. Problematisering af forståelsen af anerkendelse i dialogen

A. Et menneskesyn og ideal – om gensidig ligeværd

I de første faser af projektet prøvede jeg at analysere det, som foregik i dialogen mellem voksne og børn ved at kategorisere den voksnes kommunikation som henholdsvis anerkendende og ikke-ankerkendende kommunikation. Efterhånden som jeg gik grundigere ind i teorigrundlaget – parallelt med, at jeg studerede de videofilmte sekvenser, så jeg, at denne kategoriseringsmåde ikke var dækkende. Den stod ikke i forhold til kompleksiteten i teoriforståelsen, og den indfangede heller ikke hvad der foregik i levede processer i børnehaverne. Jeg skønnede, at jeg havde givet mig i kast med at studere et stort og kompliceret fænomen, som havde meget videre rækkevidde end det, som lod sig klassificere ud fra enkle kommunikationsmåder.

Noget som er blevet tydeligere gennem litteraturstudier er, hvordan anerkendelsestanken er forankret i et menneskesyn om gensidig ligeværd. Denne ide om hvert menneskes ukrænkelige værdi uanset ydre kendetegn vandt for alvor terræn for 200-300 år siden i europæisk historie.

Taylor (1994) peger på hvilke idehistoriske rødder begrebet har i oplysningstiden og romantikken, og at tanken om gensidig anerkendelse stiger ud af to ideer eller principper. Den første er princippet om, at hvert menneske har en ukrænkelig værdi, uafhængig af klasse, race, køn o.l. Dette var en radikal tanke på 16-1700 tallet og stod i skarp kontrast til middelalderens ide om, at mennesket får sin værdi ud fra den klasse, stand/gruppe, det er født ind i. Den anden idé er, at ethvert individ er unikt, har et udviklingspotentiale, som bare er dets eget, og at livet handler om at få fat i og udvikle

sin egenart. Princippet om at hvert enkelt menneske har ret til at blive anerkendt, springer ud af begge disse historiske traditioner.

Tanken om at individers selvværdi skabes i relationelle sammenhænge, drøftes i Hegels dialektiske filosofi. Her understreges, hvordan mennesket er prisgivet andre/afhængig af relationen til andre for at udvikle selvbevidsthed og blive set som et ligeværdigt individ. Samtidig påpeges, at relationen kan blive låst i et uligeværdigt forhold, hvor den ene er herre/mester og den anden slave, en metafor han brugte for at beskrive ubalancen i uligeværdige forhold. Schibbys relationsforståelse tager udgangspunkt i Hegels tanker om anerkendelsens dialektik, og hun argumenterer for, at den kan bruges til at belyse udvikling og konflikter i mellemmenneskelige relationer generelt.

Noget af kernen i denne tænkning er, at når der ikke er ligeværd mellem parterne i en relation, så får ingen af parterne den selvværdi, de ønsker sig, ej heller den som er i en "herre-position". Tankegangen er, at bare den anerkendelse, som kommer fra en som ses som ligeværdig, fungerer genuint bekræftende. I tilfældet hvor den kommer fra en, som bliver set som mindreværdig, bliver den det Schibbye (2002 s.19) kalder slavisk eller falsk anerkendelse.

Det filosofiske niveau fortæller os noget om principielle væremåder, og peger mod, hvad vi kan have som et ideal at stræbe mod. Når Schibbye (se f.eks. 1996) refererer til dette overordnede syn på gensidig ligeværd, benævner hun det en subjekt-subjekt relation. Modsætningen til en sådan ligeværdig relation, beskrives med begrebsparret subjekt-objekt relation, hvor det kun er den ene, som er subjekt, i betydningen tager stilling, vælger, forholder sig og udtrykker sine tanker og følelser, mens den anden får en position som den, der bliver gjort noget med. Disse betegnelser refererer altså til et principielt eller filosofisk niveau, og det er vigtigt at være klar over forskellen mellem det filosofiske og det praktiske niveau. Et menneskesyn der bygger på en subjekt-subjekt holdning, er ikke det samme som at sige, at det altid vil være sådan i praksis. I praksis vil en holdning realiseres i forskellige grader. Det at læse om anerkendelsesbegrebets filo-

sofiske forankring var nyttigt for at blive klar over, at dette ikke bare er et psykologisk teoretisk begreb, men et stort begreb som kan forstås på forskellige niveauer. Nogen vil måske rejse kritiske spørgsmål om, hvor frugtbart det er at bruge et så stort begreb for at forstå relationen mellem voksne og børn i en børnehave? Enkelte vil måske være kritiske overfor om en ide, som var vigtig for flere hundrede år siden, er relevant nu? Er herre-træl metaforen velegnet til at beskrive relationers dynamik nu 300 år senere? Går vi til faglitteratur bruges anerkendelsestankegangen både i nutidig socialfilosofisk og psykologisk litteratur, for eksempel for at forstå samfundets sociale grammatik (Honneth 1995), rettighedstankegang generelt (Taylor 1994), gensidighed (Wind 1998) og pædagogiske grundlagsproblemer (Løvelie 1978).

Praktisk politisk er ideerne om enkelte menneskers ret til respekt ud fra deres individualitet og betydning af gensidig ligeværd i relationen, efterhånden blevet nedfældet på mange samfundsområder både nationalt og internationalt. Menneskerettighedstankegangen – som særligt det sidste århundrede har vundet mere og mere tilslutning på mange områder, i større og større dele af verden, – udspringer af de samme grundlæggende ideer som anerkendelsesbegrebet. FN's konvention om børnerettigheder stadfæster børns principielle rettigheder som medborgere. Samtidig med at der i officielle kilder – både i Europa og andre steder – rettes opmærksomhed mod princippet om hvert menneskes unikke værdi og ret til et værdigt liv, ved vi, at i enkelte samfund og kulturer er gensidig anerkendelse slet ikke nogen selvfølge. Også i vort eget samfund er der grupper og enkeltindivider som møder manglende på anerkendelse fra omgivelserne.

At møde andre med anerkendelse er en værdifuld væremåde, en etisk holdning, det er let at slutte sig til. Dette kan gøre det tiltrækkende som et ideal at stræbe imod. Og særlig i en kultur med traditioner præget af hierarkiske relationer og jantelov, kan man tænke sig, at mange har et underskud med hensyn til at blive set og anerkendt ud fra sig selv. Dermed kan man blive tiltrukket af princippet om anerkendelse i mellem-menneskelige relationer ud fra savn og mangler i

egen relationshistorie. En sådan motivation kan føre til en idealisering af fænomenet, og at man ikke ser kompleksiteter. At møde andre med anerkendelse forudsætter villighed til et relationsarbejde, som inkluderer selverkendelsesprocesser.

B. At fæste opmærksomheden ved korte øjeblikke og de forskellige aspekter som indgår

Som en metodisk indfaldsvinkel til at beskrive og analysere dialogprocesser på mikro-niveau, brugte jeg altså Schibbys delprocesbegreb. I praksis indebærer dette, at man ud fra en videoptagelse udskiller og transkriberer en kort sekvens indenfor en større relation. Denne bliver fortolket med tanke på, hvad som er temaet for samspillet, plus at man på grundlag af nonverbal kommunikation fortolker oplevelsesmæssige sider, som ledsager samspillet, og ud fra hele forløbet fortolker, hvad slags rollefordeling kommunikationsforløbet indbyder til.

Ved at se på hvad børn og voksne samhandler om, var det på induktiv basis muligt at bestemme *fire delprocestemaer som gik igen i observationsmaterialet:*

- a) samtale,
- b) praktisk samarbejde,
- c) leg-humor og
- d) grænsesætning.

I stedet for at snakke om relationer generelt gjorde delprocesmetoden det muligt, at tematisere det som foregik indenfor relationen. Det blev muligt at afgrænse mere præcist, hvad samspillet handlede om og dermed også få en mere konkret og detaljeret beskrivelse af, hvordan børn og voksne forholder sig til hverandre i dagligdags samspil.

I arbejdet med videomaterialet slog det mig, at nogle af samspilsprocesserne gik meget hurtigt, enkelte syntes at være ovre, næsten før de var begyndt! Denne erfaring motiverede mig til at tage tid på hver proces. Af de 730 analyserede delprocesser var den gennemsnitlige varighed ca *20 sekunder*. De korteste var ca. 4-5 sekunder, mens de længste tog ca. 75-80 sekunder. Dette indikerer, at indenfor børnehavens atmosfære er relationen mellem voksne og børn bygget op af kortvarige møder af sekunders varighed. I det tilfælde at man i praksis vil møde børn med anerkendelse, må det på en eller anden

måde komme til udtryk i kortvarige processer. Hvis man ikke er opmærksom og tilstede i øjeblikket, men måske primært optaget af mål længere fremme, vil både børn og voksne gå glip af vigtige muligheder for styrkelse af selvværdet. Det at begynde at stoppe op og se betydningen af at være tilstede her og nu kan være skridt i retning af dialoger, hvor der er rum for børns oplevelse.

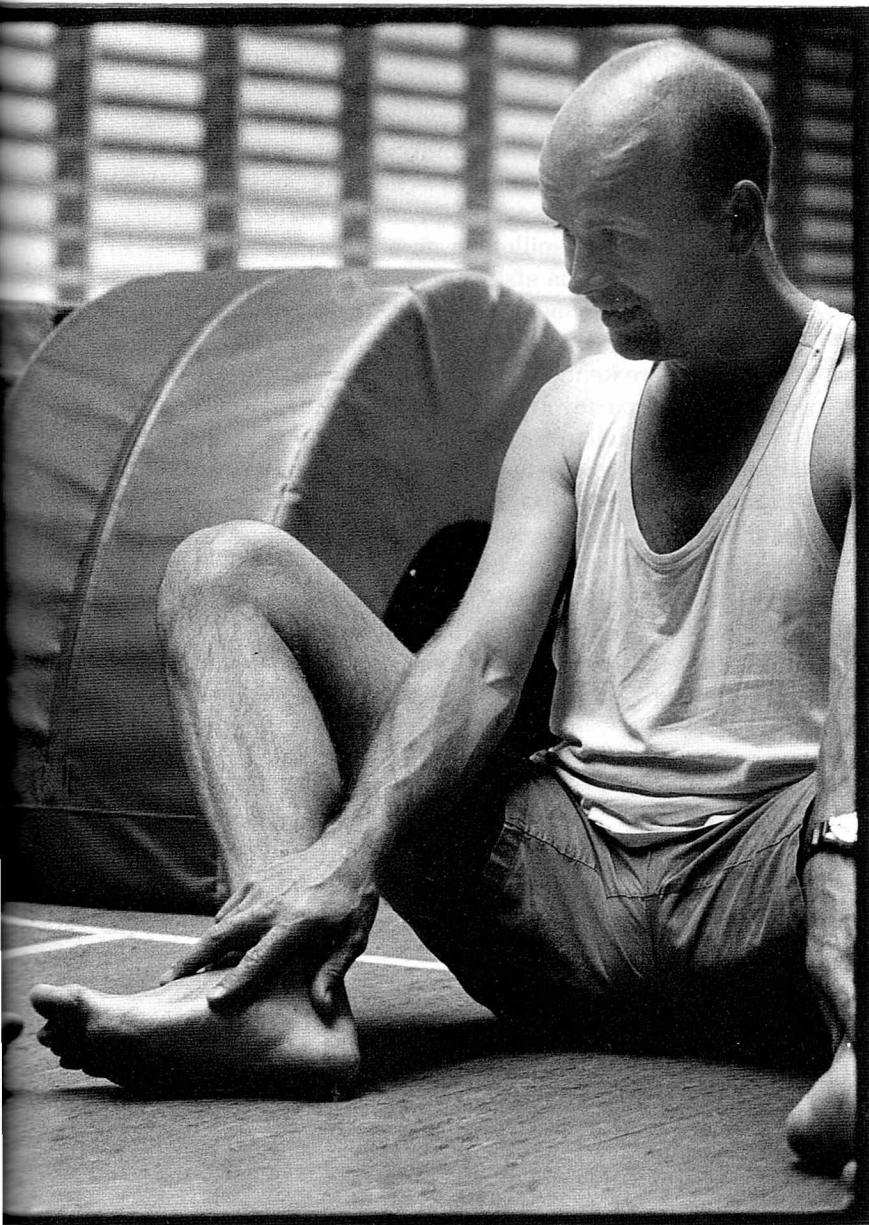
Gennem delprocesmetoden "tvinges" observatørerne til at lægge mærke til både verbal og nonverbal kommunikation, og som sådan fungerer den bevidstgørende, vis-a-vis det faktum at vi altid kommunikerer på forskellige niveauer samtidig. Et af problemerne i kommunikativ praksis er jo, at det er let at fæste sig ved et niveau eller aspekt. For mig blev dette illustreret, for eksempel når jeg så på videooptagelser sammen med forskellige observatører, hvor vi kunne have tendens til at fæste os ved forskellige sider af det, som blev kommunikeret. Og i enkelte af delprocesserne blev det observeret, at pædagogerne gjorde det samme i mødet med børnene. For eksempel kunne det være, de svarede i forhold til, hvad børnene sagde med ord, men ikke tog hensyn til deres nonverbale kommunikationssignaler. Og det er jo netop disse, som er en indgang til at tolke oplevelsessiden.

Noget, som var interessant at observere, var, at når pædagogerne ikke fangede det ind, som børnene formidlede med metakommunikative signaler, blev dialogen mere træg og oftest domineret af den voksne. Der, hvor hun svarede mere i forhold til det børnene signalerede nonverbalt, gled dialo-

gen lettere, og børnene blev mere aktive og bidragende. Disse forskelle tyder på, at det var vigtigt at være observant og tage hensyn til metakommunikationen, hvis man vil skabe et rum, hvor børn får mulighed for at udtrykke og komme i kontakt med egne oplevelser og tanker.

Det at bruge denne metode er altså særlig *bevidstgørende i forhold til oplevelsesaspektet*, fortolket ud fra tonefald, blik, kropsholdning osv.. Fortolkningerne af metakommunikative aspekter er bestandig problematisk,





så her er varsomhed og en prøvende holdning et vigtigt punkt, både i forskningssammenhæng og i pædagogisk praksis. Enkelte vil måske sige, at dette er så subjektivt præget, at vi ikke kan gå ind på det. Men hvis vi af frygt for ikke at være objektive nok og påvirket af positivistiske traditioner ser bort fra aspekter, som kræver fortolkning, da mister vi vigtige muligheder for at forstå følelsesmæssige aspekter, som ledsager samspillet. I den grad intentionerne er at forstå hvordan dialogen eventuelt giver rum for

og med mere vægt på begge parter.

Et problem som opstod undervejs var at et dialogforløb kunne forandre kvalitet undervejs i processen. For eksempel observerede jeg, at i enkelte dialogprocesser syntes de voksne at kunne se sig selv udefra og hente sig ind igen, som jeg kalder det, hvis de havde været skrappe eller uden forståelse til at begynde med. Gennem denne væremåde forandrede delprocesserne karakter og sluttede med, at der blev plads for barnets perspektiv. Også erfaringer ud fra diskussion med de involverede pædagoger afdækkede manglerne ved

børns oplevelser, kommer man ikke uden om fortolkning.

C. Nødvendigt at se på processer og forløb

Med delprocestankegangen som metodisk redskab blev *opmærksomheden rettet mod begge parter* i samspillet. Dette står i modsætning til *megens observation*, som har været rettet mod, at man kun observerer den ene part – særlig pædagogen – og kategoriserer og trækker konklusioner om det, som sker i interaktionen på grundlag af dette. Min oprindelige projektskitse – med kategorierne anerkendende og ikke anerkendende kommunikation rettet mod den voksnes væremåde – var præget af en sådan opdelt og lidt processuel tankegang. I arbejdet med at beskrive og analysere delprocesserne ud fra videomaterialet, blev det tydeligt hvor mangelfuld denne tilgang var. Det blev nødvendigt at finde en måde at beskrive hele forløbet eller processen,

ensidigt at basere analysen på kategorisering af anerkendende i modsætning til ikke-ankerkendende kommunikation.

Når vi sad sammen og så på videooptagelser og blev bedt om at kommentere på egen samspilsmåde, erfarede jeg, at de kunne se, hvordan egen væremåde virkede på børnene, for eksempel når den ikke gav rum for barnets oplevelse. De var altså i stand til at skifte position og se samspillet fra barnets perspektiv og ikke ensidigt fra deres eget. Ud fra teori-grundlaget er dette væremåder, som indgår i en anerkendende relation. I det tilfælde, at jeg kun havde kategoriseret samspillet ud fra isolerede kommunikations-handlinger på et givet tidspunkt, ville det være umuligt at indfange, at pædagoger også var mennesker med et forhold til sig selv, individer som lader sig påvirke af det, som kommer frem i processer.

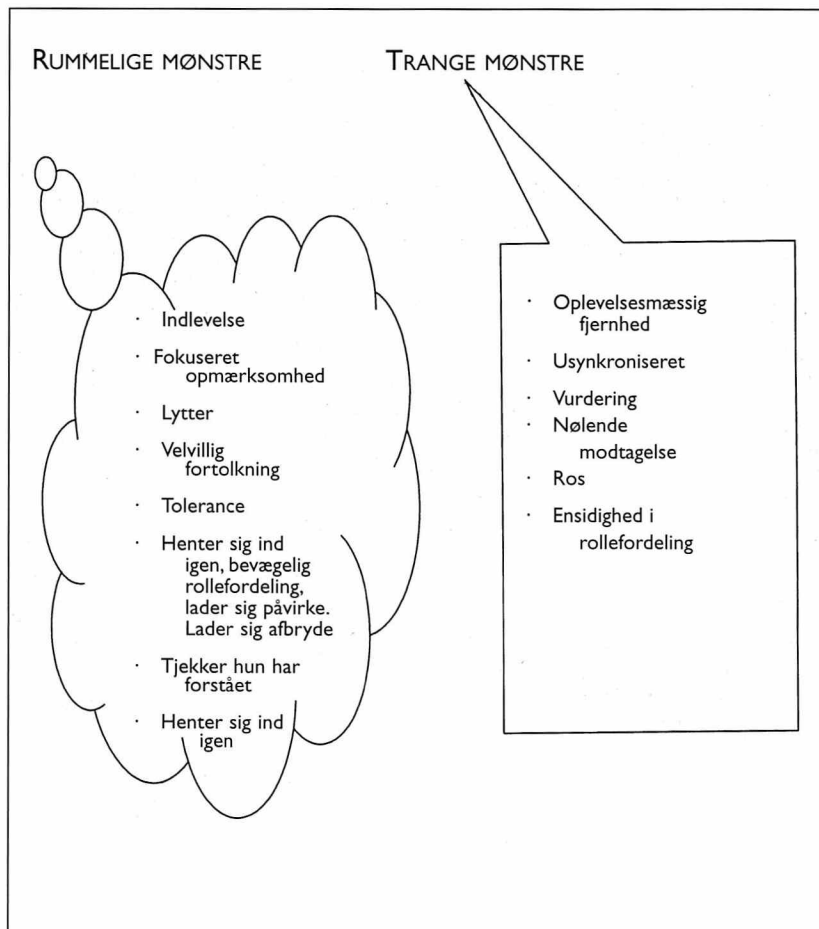
På denne måde bekræfter meto-deerfaringerne det, som bliver understreget i teorien, at anerken-delse ikke kan forstås ensidigt ud fra enkelte ingredienser eller kom-munikationsaspekter. Det henviser til noget mere omfattende og må forstås processuelt. For at kunne få beskrivelser, som var gyldige i forhold til den teoretiske forståelse, var det nødvendigt at *følge dialogforløb og relationspro-cesser*.

D. Analytisk forskel mellem rummelige og trange processer

For at få et analytisk greb som var mere velegnet til at indfange teo-retiske relevante aspekter ved anerkendelse, bestemte jeg mig for at lave et analyseredskab, som kunne bruges til at identificere forskelle i interaktionsforløb. Ved gennemgangen af delprocesser slog det mig, at nogle af dem flød lettere, var mere præget af forstå-else og nærhed og gav samtidig

mere rum for at børn og voksne skiftede position. Andre pro-cesser virkede fladere eller tungere i oplevelsesmæssig stem-ning, samspillet gik trægere og var mere præget af ensidig-hed i den forstand, at det var pædagogens perspektiv, som styrede dialogen. Ud fra disse indtryk bestemte jeg mig for at bruge to metaforer for at skelne kvalitativt forskellige dialog-processer fra hinanden: nemlig henholdsvis rummelige og trange. Der hvor samspillet evt. forandrede sig undervejs, lagde jeg mest vægt på afslutningen af forløbet. Det er værd at bemærke, at disse betegnelser ikke er ment til at beskrive personlige egenskaber ved individer men altså bruges her for at karakterisere kendetegn ved samspillet og det rum, som skabes mellem parterne i dialogforløbet.

For at få forskellen frem i selve delprocesmaterialet, blev der foretaget en grovsortering ved, at alle processerne blev placeret under henholdsvis *rummelige og trange mønstre*. Og ved at se på væremåder, som gik igen indenfor disse to møn-stre, var det muligt at udskille nogle kendetegn, som var fæl-les indenfor de to hovedgrupperinger. Ingen af disse kende-tegn kan ses adskilte, i praksis fungerer de sammen og vir-ker tilbage på hinanden. I figuren her er disse kendetegn opsummerede.



Lad mig give et eksempel på fortolkning af en *rummelig* samtaleproces.

Eksempel A "... så kørte vi sådan en stor radioaktiv bil."

Det er under samlingen, og de snakker om forskellige lande og associationer i forlængelse af det.

Charlotte: "Du, du" (høj, klar stemme, appellende tonefald, ser direkte på pædagogen, gentager): "Liv!" (opfordrende tonefald): "Du...i Tyskland.."

Pædagogen: "Charlotte" (opfordrende stemme, inviterende tonefald).

Charlotte: "...så kørte jeg sådan stor radioaktiv bil... og lille, den kunne jeg køre alene" (stemmen daler, bliver lidt mere forsigtig, fumler med sit smykke, ser skiftevis på pædagogen og ned på sit smykke, forventningsfuldt udtryk).

Pædagogen: "Ååhh!" (indlevende, bekræftende stemme og tonefald, koncentreret lyttende holdning, ser direkte på Charlotte).

Charlotte: "Far kørte den store" (lav, fortrolig stemme og tonefald).

Pædagogen: "Nåhhe, siger du det" (samme indlevende stemme og tonefald)

(Et andet barn prøver at bryde ind men bliver tysset ned).

Charlotte: (siger noget lavt og uforståeligt)

Pædagogen: "Var det spændende?" (interesseret, spørgende stemme og tonefald).

Charlotte (ser smilende og blidt på pædagogen, nikker og siger): "Og far krasjede hele tiden" (blidt tonefald og udtryk, ser forventningsfuldt på pædagogen).

Pædagogen, mens Charlotte snakker: "Hvad var sjovest? Var det sjovest at køre den lille alene eller den store med far?" (interesseret, spørgende tonefald og stemme).

Charlotte: "Den store sammen med far" (lav, fortrolig stemme og tonefald, kaster et forventningsfuldt blik på pædagogen, ser blidt ned på sit smykke, som hun hele tiden har siddet og fumlet med).

Pædagogen: "Jaah,... akkurat" (bekræftende, lav stemme, konkluderende tonefald. Hun giver opmærksomheden til et andet barn).

I dette eksempel observeres flere aspekter, som også går igen i andre rummelige samtale-

lemønstre. Pigen træder frem som en, som vil dele og forsøger med ivrig stemme og inviterende tonefald at få pædagogens opmærksomhed. Den voksne på sin side samler sin og de andres opmærksomhed ved at sige hendes navn med en opfordrende stemme og inviterende tonefald. Hun indtager en lyttende holdning, og kommer med korte empatiske udtryk, som stemmes i forhold til barnets oplevelsesmæssige stemning, formidlet gennem stemme, tonefald og blik. Pædagogen beskytter deres interaktion ved at tisse på et andet barn, som prøver at tage ordet samtidig, og procesbeskrivelsen viser, at pigen får delt det, hun har oplevet.

Det er værd at lægge mærke til, at i det omfang pædagogen stiller spørgsmål, er det med en interesseret stemme og tonefald, og hun indfører ikke noget nyt tema, men tager udgangspunkt i det, barnet selv bringer frem. Interessant er det også, at pædagogen vælger at overhøre barnets ukorrekte udtryksmåde ("radioaktiv bil"). Hun gør ikke noget nummer ud af dette, hverken ved at rette på eller på anden måde kommentere "fejlen", men fortolker det på en velvillig og forstående måde. Med sin fokuserede og lyttende væremåde lader hun sig ikke distrahere af, at pigen hele tiden sidder og drejer på sit smykke. Samtalen afrundes med, at pædagogen lader stemmen gå ned, før hun lader opmærksomheden gå til et andet barn.

Blandt de rummelige mønstre er der også samspil, hvor børn og voksne ikke helt forstår hinandens intentioner til at begynde med. I et eksempel stiller den voksne et spørgsmål ud fra det tema, hun er optaget af, og på en måde som synes at overraske og overrumple barnet og gøre hende usikker (flakkende, usikker blikkontakt og bider i læben). Men ved at følge dialogprocessen observeres, at den voksne "henter sig ind igen", i den betydning at give barnet en ny chance ved at tage sig tid, og indstille sig i forhold til barnets oplevelsesmæssige signaler. I løbet af processen bliver pædagogen mildere og mere indlevende i sin kommunikation, og ud fra disse forudsætninger er det som om, pigen samler sin mentale kraft, tager chancen til at skifte samtaleemne og fortæller noget, hun har oplevet. I løbet af samtalen kommer den voksne tilbage til sit tema, og nu svarer pigen med et bidrag ud

fra sin erfaring. I den måde samtalen udvikler sig på, er begge med til at bestemme forløbet, både indholdsmæssigt og oplevelsesmæssigt.

Opsummerende tolker jeg, det som sker i rummelige processer sådan, at her skabes rum for at børn får mulighed for at forholde sig til det, som er deres handlinger, deres oplevelser, deres tanker. De bliver mødt som subjekter.

I mange situationer i børnehaven bryder børn spontant ind, mens de voksne er i samtale med et andet barn, eller de leger og er i gang med deres eget på en måde, som opleves forstyrrende for andre. Jeg grupperede den type interaktioner under grænsesætning. Også i sådanne processer hvor den voksne sætter grænser for børn, blev der observeret både rummelige og trange mønstre.

Karakteristisk for rummelige mønstre er, at den voksne udtrykker sig klart, og viser hvordan hun vil bruge sin opmærksomhed, uden at der bliver formidlet nogen negativ karakteristik af det, barnet må tilpasse sig. Sådanne korte samspil formidler tillid til, at barnet kan forstå den voksnes afgrænsning, og det giver rum for, at barnet selv kan forholde sig til sine handlinger.

I *trange mønstre* derimod, kommunikeres mindre rum for, at det er acceptabelt, at voksne og børn har forskellige intentioner. Den voksnes oplevelse bliver dominerende. Lad os tage et eksempel.

Det er under måltidet. Børnene sidder og efterligner hinanden, rækker hænderne op. Karen strækker sin hånd ivrigt i vejret, blidt ansigtsudtryk.

Pædagogen (siger uden indledning): "Hører I, jeg kan ikke lide, at I sidder sådan og rækker hænderne op. Jeg synes det er *lidt dumt*, når vi spiser" (ser lige på Karen mens hun siger dette, irettesættende, appellerende tonefald, alvorligt ansigtsudtryk).

(Et andet barn bryder ind og siger: "Ja for så kan vi ikke spise").

Pædagogen: "Nej, det er ikke sjovt at lege mens vi spiser" (samme tonefald som ovenfor).

Karen, som har taget hånden ned, sidder anspændt og ser lidt forskrækket lige frem for sig.

Her defineres børnenes oplevelse ensidigt ud fra voksnes eget perspektiv, uden at vise forståelse for eller give rum for, at det er OK, at børnene føler forskelligt fra voksne. Snarere tværtimod formidles via nonverbal kommunikation og ord en direkte *nedvurdering* af børnenes måde at være på.

Kommunikationen kan tolkes som en sammenblanding af forskellige oplevelsesverdner. På trods af at børnene tydeligvis har det morsomt med deres leg rundt om bordet, definerer pædagogen situationen ud fra, at hun ikke deler deres opfattelse. Samspillet kan tolkes sådan at voksne lader deres oplevelser flyde ud uden at tage ansvar for at klargøre, at her er der forskellige perspektiver, og at de kan have forskellige oplevelser af samme situation.

Vi kan tage udgangspunkt i Schibbyes begreber "selvrefleksivitet" og "selvafgrænsning" for at analysere mere præcist, hvad den voksne bidrager med i samspillet.

"Selvrefleksivitet drejer sig om en specifik menneskelig egenskab: at kunne forholde sig, at kunne være sit eget objekt, at kunne "observere" sig selv, stille sig udenfor sig selv, det vil sige "afgrænse og betragte sig selv" (Schibbye 2002, s.77). Hun beskriver også, at individer har tilgang, kan genkende oplevelser i sig selv. "Selvafgrænsning henviser altså til individers evne til at sortere og skelne mellem egne og andres oplevelser, synspunkter, opfattelser og repræsentationer. Det, som er afgrænset som mit, har jeg et forhold til (Schibbye 2002, s.77). Selvafgrænsning indebærer både at kunne skelne mellem, hvad som foregår i en selv og andre, og at kunne skelne mellem forskellige oplevelsestilstande i sig selv. Selvafgrænsning og selvrefleksivitet antages at være dialektiske, dvs. at de skaber forudsætninger for hinanden, de hænger sammen. I det omfang oplevelserne bliver afgrænsede, vil de samtidig blive reflekterede. Pointen med at trække disse synspunkter ind her er, at i den dialektiske relationsforståelse antages selvrefleksivitet og selvafgrænsning at være forudsætningen for at møde andre med anerkendelse.

Hvis vi bruger disse begreber til at fortolke rummelige og trange processer, kan det der sker i rummelige tolkes i retning af, at her forholder den voksne sig afgrænset. Pædagogen lader ikke egne pædagogiske intentioner eller følelser flyde ud og domine-

re dialogen med børnene. I samtalen med Charlotte f.eks. afgrænser pædagogen sin opmærksomhed og indtager en meget lyttende holdning, hvilket skaber rum for at Charlotte kan komme med sit, uden at den voksne blander sig, korrigerer eller stiller spørgsmål, som afleder barnet fra at forfølge egne intentioner. Pædagogen træder frem som et subjekt, som formidler forståelse og nærhed, samtidig som hun er en voksen, der tager ansvar for situationen ved at strukturere sin egen og andre børns opmærksomhed sådan, at barnet i fokus får delt sine oplevelser. Den voksnes samspilsmåde gør, at dialogen både indeholder lighed og ulighed.

Sådan som jeg tolker de trange processer, indeholder de relativt set mindre mulighed for børnene til at udtrykke og få et forhold til egne tanker og følelser. I de trange processer træder den voksne frem som mindre afgrænset og synes at tage sit eget synspunkt for givet. Samspil som i eksemplet fra måltidet, – hvor den voksne sætter ord på børnenes legehåndlinger farvet af sin egen oplevelse i situationen – kan tolkes som udtryk for manglende afgrænsning fra den voksnes side. Dialogen giver ikke rum for at børn kan have lov til at synes, at dette er sjovt, selv om den voksne ikke føler det sådan. De trange mønstre åbner ikke på samme måde som de rummelige, for at barnet kan føle sig accepteret til trods for, at det tænker og føler forskelligt fra andre. Fortolket i lyset af teorirammen er det sandsynligt at samspil med manglende afgrænsning fra voksnes side skaber mere tvivl i børnene om, at deres egne oplevelser og intentioner er gyldige. Deres oplevelse bliver "forurenset" af den voksnes manglende skelnen mellem sit eget og børnenes perspektiv. Som en følge af sådanne processer svækkes børns mulighed for at forholde sig til sin egen oplevelsesverden, og deres ret til at være autoritet i forhold til egen oplevelse krænkes. (Se for øvrigt Schibbye 1997 for en drøftelse af forskellige syn på grænsesætning).

Uden at jeg kan gå i detaljer her, kan der peges på, at de dialogmønstre jeg fortolker som trange, er højst forståelige i lyset af mange forhold. Fjernhed og ufokuseret opmærksomhed kan være et svar på forhold i de observerede situationer, for eksempel at den voksne prøver at forholde sig til mange børn, og samtidig får hun indtryk af eller

angst for kaos. Vurderende kommentarer og ensidighed i rollefordelingen er forståelig i lys af kulturelle forestillinger om læring og pædagogrollen. I pædagogisk praksis kan man ikke fjerne sig fra situationskrav, ej heller fungere upåvirket af normer, som gælder i samfundet rundt omkring. Det er derfor rimeligt og sandsynligt, at alle pædagoger i større eller mindre grad kommer ind i trange mønstre.

Her kan det være nyttigt at minde om det, som understreges i teorigrundlaget, at anerkendelse *ikke ses som en statisk tilstand*, som det er muligt at være i konstant. Schibbye (2002, s.263) formulerer det sådan: "At være anerkendende er ikke en tilstand, men en proces og glipper stadig i vore forsøg på at opretholde denne holdning." Men i det omfang relationsarbejdet er forankret i en anerkendende grundholdning, vil det kunne fungere som en kilde til vitalisering, på trods af misforståelser og fjernhed. Interessen for at forstå den anden, villighed til at lytte, til at se sig selv udefra, lade sig påvirke og "hente sig ind igen", kan være de ingredienser, som gør at dialogen ikke stivner eller stagnerer i ensidige, fastlåste positioner og trange mønstre.

Jeg tænker mig at beskrivelsen af rummelige og trange mønstre kan bruges som et redskab til bevidstgørelse i forsøget på at blive mere selvreflekteret og selvafrænset som pædagog. Det, at prøve at genkende og reflektere over lignende processer i praksis, er en mulig indgangsport til at forstå, hvad det indebærer at møde børn sådan, at de føler sig som ligeværdige individer.

3. Afslutning – en erkendelsesproces for pædagoger

Anerkendelsesbegrebet, sådan som det bruges i dagligdagen, kan altså blive forvekslet med en positiv velvillig holdning eller det at påskønne andre, give dem ros, give dem positiv feedback og lignende. Forstået på denne måde bliver anerkendelse noget som en part *giver* til den anden, og den som giver sætter sig selv i en subjektposition i stand til at vurdere hvad som er OK for andre. Ved ensidig fokusering på den som giver, er det altså let at falde ind i en subjekt-objekt holdning: den voksne er den rundhåndede giver, barnet den som får.

Men hvis relationen er præget af gensidig anerkendelse, så vil de voksne opleve at få, parallelt med at de giver. I dialoger som inkluderer modtagelighed og åbenhed overfor det børn kommer med, vil pædagogen komme i en position, hvor børnene deler tanker, følelser, historier, invitationer, tillid eller de ting, de vil vise frem. Og ved at reflektere over det som sker i relationen, vil pædagogen lære nye "ting" om sig selv, parallelt med at han/hun lærer om børnene og det de er optaget af. På denne måde indebærer en gensidig anerkendende dialog mellem voksne og børn også dannelsesprocesser for den voksne (se også Bae 1992).

Forveksling af anerkendelse med positiv feedback eller ros, tilslører altså at det handler om en måde at møde andre på, som kræver en bevidsthedsindsats på flere planer, både etisk, kognitivt og følelsesmæssigt. I fokuseringen på den voksne som "giveren", sker det ofte at arbejdet med selvafrænsnings- og selvrefleksivitetsprocesserne forsvinder. Anerkendende dialoger i praksis forudsætter skifte af perspektiv i forsøget på at forstå andre ud fra deres egne præmisser. Dette kræver en observant og lyttende tilstedeværelse, et relationelt arbejde, hvor den voksne tager ansvar for, hvad som foregår i sig selv.

Parallelt med at understrege at anerkendelse forudsætter erkendelsesprocesser, har jeg i denne artikel valgt at fremhæve det menneskesyn, som anerkendende dialoger bygger på. Dette er delvis for at gøre det klart, at det at møde børn i børnehaven med anerkendelse, må forstås som noget andet end en kommunikationsteknik, eller et dialogisk redskab eller et program, pædagoger kan bruge, for at nå egne eller andres opstillede mål. At tænke sig at man kan give anerkendelse som et færdigt produkt, eller bruge dialogen som et pædagogisk instrument fordi det står i en eller anden plan, fører til ensidige og forenkede opfattelser, fjernt fra ideen om gensidig ligeværd i mellem menneskelige relationer. At se børn som subjekter med rettigheder i forhold til egen oplevelsesverden er imidlertid i tråd med det paradigmeskifte i synet på barnet, som er i gang med at ske (se f.eks. Sommer 1998). Det er også foreneligt med argumenter for børns rettigheder både i daginstitutioner og i samfundet generelt.

Ved at forankre forståelsen af det pædagogiske arbejde i grundlæggende principper om gensidig ligeværd, bliver det klart, at det pædagogiske arbejde i børnehaver er af en helt anden karakter end en tilfældig tilsyns- eller opbevaringsvirksomhed, mens forældrene er på arbejde. Det bliver også helt anderledes end en "vare" eller et produkt, som "brugerne" dvs. forældrene køber, sådan som daginstitutionsophold beskrives ud fra markedsanalytiske termer. Det er et dannelsesarbejde. Arbejde som ikke er til at adskille fra en anerkendende grundholdning udspringer af de samme værdier, som også andre i vores samfund har som ideal, for eksempel skoler, omsorgserhverv, organisationer og lignende. Dette giver folk i daginstitutioner anledning til at se fællesskab på tværs af fagområder, selv om den praktiske erhvervsudøvelse kan være forskellig.

Til slut kan det være på sin plads at minde om at selv om principperne, som anerkendelsesbegrebet bygger på, har tilslutning på et alment politisk niveau i vores samfund, så er der stadig meget at gøre på forskellige praktiske arenaer. Ud fra mine teoretiske og praktiske erfaringer i børnehaver er vi kun begyndt at forstå, hvad der ligger i at møde børn ulige men ligeværdige. Ud fra lange traditioner med hierarkiske relationer og voksnes selvfølgelige ret til at definere børns tanker og følelser, er det rimeligt at tro, at vi som voksne (ubevidst) medbringer normer og holdninger, som krænker børns ret til at være autoritet i forhold til egne oplevelsesverdener. I det omfang det omgivende samfund ser på daginstitutionspersonalets arbejde med lille respekt, vil dette kunne underminere pædagogernes selvrespekt, noget som så igen gør det vanskeligere at skabe dialoger med børn præget af gensidig ligeværd.

I offentlige målsætninger og planer for daginstitution og skole, står der meget om formidling af værdier som ligeværd, tolerance, tillid og lignende, og at dette skal fremmes gennem organisering og indhold. Mit synspunkt er, at den dybeste og mest varige læring af sådanne værdier, foregår i dialogprocesser på mikroplan, hvor børnene her og nu erfarer, at der er rum for deres intentioner og følelser i mødet med andre børn og voksne. I det omfang børn i daginstitutionen oplever, at personalet er interesseret i det, de

bidrager med og at deres tanker bliver mødt med forståelse og tolerance, får de førstehåndserfaringer med, at de har ret til at blive bekendt med og få lov til at uttrykke det, som kommer fra deres eget selv. Det holder ikke at lave flotte målformuleringer eller lave pædagogiske oplæg om menneskerettigheder eller program for selvværd, uden samtidig at være optaget af at møde børn med anerkendelse i kortvarige øjebliksprægede dialoger. I det omfang man primært er optaget af mål, indhold og organisering, kommunikerer dobbelte budskaber. Risikoen er at vi – i de gode intentioners navn – forvirrer børn i deres forsøg på at bruge dialogen for at få kendskab og tillid til, at egne tanker og følelser er gyldige.

Fra børns perspektiv er det det, der sker i almindelige dagligdags samspil, som lægger grundlaget for en følelse af eget værd parallelt med, at de lærer om andres. At begynde at opdage betydningen af det, som sker i hverdagsdialoger af et øjebliks varighed, ser jeg som et skridt i anerkennende retning.

REFERENCER:

- Bae, B. (1987): "Selvutvikling og relasjonserfaringer i barnehage – fra et forprosjekt", i Nordisk Pedagogikk, nr. 3 1987, s. 140 – 150.
- Bae, B. (1992): Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre, art. i B. Bae og J.E: Waastad (red): Erkjennelse og Anerkjennelse, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996b). Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling, Oslo: Pedagogisk Forum.
- Benjamin, J. (1990). An Outline of Intersubjectivity: The Development of Recognition, *Psychoanalytic Psychology*, 7, (Suppl.), s. 33-46.
- Honneth, Axel (1995). *The Struggle for Recognition*. Oxford: The Polity Press.
- Løvlie, L. (1978). *Dialektikk og pedagogikk*. Lillehammer: Oppland Distrikts Høgskoles Skrifter, nr. 22.
- Løvlie (Schibbye) A-L. (1982). *The self – yours, mine or ours?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. Løvlie (1988). *Familien: Tvang eller mulighet, om samspill og behandling*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. Løvlie (1996). *Anerkjennelse – en terapeutisk intervensjon?* Tidsskrift for Norsk Psykologforening. 33, 530-537.
- Schibbye, A. L., Løvlie (1997). *Fra begrensning til avgrensning: synspunkter på grensesetting og barns utvikling av selvrefleksjon*. I J. Jacobsen (red). *Refleksive læreprosesser*, København: Forlaget Politisk Revy, s. 135-147.
- Schibbye, A-L, L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (1998). *The reconstruction of childhood – implications for theory and practice*, i *European Journal of Social Work*, vol 1(3), 311-326.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*, København: Hans Rietzel Forlag.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Trevarthen, C. (1998). *The child's need to learn a culture*, i M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds). *Cultural worlds of early childhood*, London: Routledge. The Open University.
- Wind, H. C. (1998). *Anerkendelse*. Aarhus University Press.

Berit Bae er forsker og 1. amanuensis ved Høgskolen i Oslo.