



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Anerkendelsens pædagogik i Villa Ville Kulla

Freund, Aya

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/VBN.PHD.SOCSCI.00043](https://doi.org/10.5278/VBN.PHD.SOCSCI.00043)

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Freund, A. (2016). Anerkendelsens pædagogik i Villa Ville Kulla. Aalborg Universitetsforlag.
<https://doi.org/10.5278/VBN.PHD.SOCSCI.00043>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



ANERKENDELSENS PÆDAGOGIK I VILLA VILLE KULLA

**AF
AYA MORTAG FREUND**

PH.D. AFHANDLING 2016



AALBORG UNIVERSITET

ANERKENDELSENS PÆDAGOGIK I

VILLA VILLE KULLA

Af

Aya Mortag Freund



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Dissertation submitted

Ph.d. indleveret: April 2016

Ph.d. vejleder: Associate Prof. Anja Jørgensen,
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Associate Prof. Morten Ejrnæs,
Aalborg Universitet
Associate Prof. Karin Kildedal,
Aalborg Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Anders Petersen (formand)
Aalborg Universitet
Senior lecturer Emma Engdahl
Göteborg University
Professor Ole Steen Kristensen
Aarhus Universitet

Ph.d. serie: Det Samfundsvidenskabelige Fakultet,
Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-1256
ISBN (online): 978-87-7112-292-3

Udgivet af:
Aalborg University Press
Skjernvej 4A, 2nd floor
DK – 9220 Aalborg Ø
Phone: +45 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Aya Mortag Freund

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2016

Normalsider: 254 sider.

DANSK RESUME

I afhandlingen undersøges, hvilke dilemmaer der opstår, når en pædagogisk praksis skal udvikles mod en mere anerkendende pædagogik, og hvordan rammer, forventninger, forståelser og praksis forhandles i implementeringsprocessen. Casen er en kommunal døgninstitution, og gennem interviews og observationer er der dels analyseret de forskellige tilgange og forventninger blandt pædagoger og ledelsen til indholdet og udførelsen af den anerkendende pædagogik. Dels er der analyseret den sociale situation, hvor forhandlinger om anvendelsen af den anerkendende pædagogik foregår, hvilket er pædagogernes supervision. Slutteligt er det analyseret, hvilke teoretiske perspektiver den anerkendende pædagogik orienterer sig mod, hvordan den sættes i relation til den daglige praksis samt hvilke mulige konsekvenser den hypotetisk kan få for børnene på institutionen. Det undersøges gennem analyser af forhandlinger fra pædagogernes supervision, hvortil teorier om anerkendelse og forhandlede identiteter inddrages til at afdække de dilemmaer, der opstår.

Den anerkendende pædagogik var udviklet af kommunen med det formål at skabe en inkluderende og ressourcerorienteret pædagogik som modstykke til samfundets diagnosefokus og eksklusion af børn i udsatte positioner. Pædagogikken har tilmed inspiration i poststrukturalismens teorier om positioner, diskurser og konstruktioner.

I afhandlingen konkluderes at implementeringen og skabelsen af et fælles sprog om den anerkendende pædagogik, ikke er en let opgave. Det kræver et kontinuerligt højt niveau af refleksion, selvværd, opgaveforståelse og fundament i egen rolle, særligt hos pædagogerne. Afhandlingen viser også, at det kan lykkes at opnå fælles sprog og en fælles retning, men at der mangler dialog og kompetencer til at forklare og forstå den komplicerede pædagogik.

Udfordringen er, at der opstår misforståelser i dialoger og forhandlinger mellem pædagoger, ledere og kommune, når pædagogernes normative erfaringer og viden om hverdagen, står i modsætning til ledelsen og kommunens høje forventninger til, hvordan den anerkendende pædagogik skal udføres i praksis. Analysen afdækker, hvordan der mangler forhandlinger og forståelser af, hvilken form for anerkendelse, der skaber inklusion af barnet, hvordan man inddrager børnene i deres egen udvikling, og hvilke erfaringer der allerede er i den pædagogiske praksis. Der, hvor udviklingen af den anerkendende pædagogik fungerer bedst, er, når der forekommer anerkendelse mellem supervisionens deltagere i deling af viden og erfaringer frem for uklarheder om forventninger og manglende gensidighed.

ENGLISH SUMMARY

This thesis examines the development of an appreciative pedagogy in context of a Danish municipal residential institution. The appreciative pedagogy is focused on creating an environment of inclusion and acceptance and thereby being a contrast to society's focus on diagnoses and exclusion of vulnerable children. The children live at the institution since they can't live at home hence the children are in need of social, psychological, educational and developmental support. This is the reason for developing an appreciative pedagogy founded in *recognition, bonding between employees and children*, and strong *social and geographical bonds to parents, school, friends etc.* It is also inspired by the theoretical framework of poststructuralist theory: Positioning theory, discourse, and construction.

The analyses are partly based on interviews with employees and managers at the institution, the head of the children and family department at the municipality, and the psychologist responsible for the development of the appreciative pedagogy at the institution. Findings from these interviews clarify understandings and articulated usage of the appreciative pedagogy and as a result, typologies and general concepts are developed as part of the analysis. The finding from these interviews calls attention to several versions of appreciative pedagogy which are addressed further in the second part of the analysis.

In the second part of the analysis, the thesis studies how the understanding and usage of appreciative pedagogy is negotiated and developed during sessions in which the employees are being supervised. By studying the interaction ritual between the participants in these sessions and analyzing the dialogues by means of theories of recognition, the interaction ritual and negotiated identities, it allows for an analysis of the challenges and dilemmas that arises as consequence of the different understandings and interpretations of the appreciative pedagogy. Furthermore it allows for analyzing possible effects of the appreciative pedagogy in relation to both the children at the institution and the employees regarding how they are being guided to use this in their everyday work. This could be how to include the children in negotiating their own identity, or how to work with conflicts between employees and children and still being able to be appreciative in your way of interacting with the children.

As a conclusion, three different ways of success or failure are found in regards to the interaction ritual. They show how the negotiation results in agreement and a common understanding or in conflict. A second conclusion is the identification of three different dilemmas that occurs during the sessions. These dilemmas underline paradoxes and missing pieces from the process of negotiation or guidance in understanding and using the appreciative pedagogy.

TAK TIL

At livet ikke står stille, har jeg i sandhed måtte erfare i løbet af de år, som denne Ph.d.-afhandling har taget mig. Både arbejdslivet med afhandlingen og privatlivet har haft stor indflydelse på hinanden gennem brud og flytninger, mange nye begyndelser, mange hjertelige grin og ahaoplevelser, men også megen frustration og tårer. Vigtigst er det dog, at der altid har været mennesker omkring mig, der ville lytte, tale mig til ro, flytte mine møbler, høre på de nyeste ideer, drikke en øl – eller fem, og sende mig ud og få noget frisk luft. Tak til min mor, mine søstre, veninder og venner. I har været uvurderlige støtter gennem årene.

At få lov til at fordybe sig i sin forskning, udfordre sig selv og blive klogere, er efter min mening et privilegium, der har budt på indblik i en mangfoldighed af viden. Til tider har det også ledt mig ned ad nogle lidt for spændende afveje og omveje, hvorfor der er en stor tak til min vejleder Anja for at holde mig på sporet og holde niveauet, samt for at understøtte mig i at udfolde og udvikle afhandlingen mod det, der skal være mit forskningsmæssige afsæt.

Derudover skal der lyde en stor tak til Morten Ejrnæs for konstruktiv og omhyggelig sparring som bivejleder, og til Richard Jenkins, som under mit ophold i Sheffield var den perfekte mentor. Sidst men ikke mindst tak til Preben, der med en sans for grammatik og forståelse for indhold og sammenhænge har læst korrektur af flere omgange.

Aya

INDHOLDSFORTEGNELSE

Kapitel 1. Anerkendelse som problemstilling og pædagogik.....	7
1.1. Anerkendelse som problemstilling	11
1.2. Anerkendelse i Villa Ville Kulla	14
Kapitel 2. State of the Art.....	33
Kapitel 3. De anvendte metoder	45
3.1. Interview	45
3.2. Observation	52
3.3. Kvalitetsvurdering	65
Kapitel 4. Afhandlingens teoriredskab.....	69
4.1. Anerkendelsen og dens skyggesider.....	71
4.2. Forhandlede identiteter.....	97
Kapitel 5. Analyse	123
5.1. Pædagogerne i Villa Ville Kulla	124
5.2. Ledelsen i Villa Ville Kulla	138
5.3. Anerkendende pædagogik og poststrukturalisme.....	147
5.4. Otte cases om anerkendende pædagogik.....	158
Kapitel 6. Konklusion	227
6.1. Forståelse og forventninger til den anerkendende pædagogik	228
6.2. Forhandling og interaktionistisk ritual	232
6.3. Tre dilemmaer om den anerkendende pædagogik.....	237
Kapitel 7. Litteraturliste.....	247

KAPITEL 1. ANERKENDELSE SOM PROBLEMSTILLING OG PÆDAGOGIK

Med den foreliggende afhandling undersøges, hvordan anerkendelse formuleres, forhandles og praktiseres som fundament for den pædagogiske praksis på en døgninstitution for anbragte børn. Baggrunden for afhandlingen var et samarbejde mellem Aalborg Universitet og Morsø Kommune. Opgaven var at undersøge, hvordan kommune, institutionens ledelse og pædagogerne på institutionen arbejdede med at udvikle hverdagens pædagogik henimod en mere anerkendende tilgang, med formålet om at skabe et inkluderende og ressourcerorienteret alternativ til samfundets diagnosefokus og eksklusion af børn i udsatte positioner. Afhandlingen har fokus på italesatte forståelser samt interaktioner og forhandlinger om måder, hvorpå man kan arbejde anerkendende, og handler om at skabe viden og indsigt i:

1. Hvilke teoretiske principper den anerkendende pædagogik i institutionen orienterer sig imod, herunder forståelser og forventninger til pædagogikken samt anerkendelsens potentialer og grænser.
2. Hvordan den anerkendende pædagogik forhandles og relateres til praksis på døgninstitutionen – og hvilke dilemmaer der opstår på baggrund af interaktioner herom, både i udviklingen af en fælles forståelse og til at skabe grundlaget for en fælles anvendelse.
3. Hvilke hypotetisk mulige eller sandsynlige virkninger den anerkendende pædagogik kan få for børn og pædagoger på institutionen.

Grundet dette fokus kan afhandlingen defineres som en undersøgelse af en implementeringsproces med omdrejningspunkt i den lille, men yderst betydningsfulde del af processen som omhandler, hvordan der dannes fælles rammer og forståelser af den anerkendende pædagogik.

Det har endvidere været relevant at undersøge, hvordan anerkendelse spiller ind på forhandling af identiteter og roller i de sociale situationer, hvor forhandlingerne om den fælles forståelse foregår, nemlig i pædagogernes supervisioner. Gennem analyser af samtaler, misforståelser, brud og løsninger i disse interaktioner blev det afdækket både, hvordan der opnås enighed om anerkendelsens potentialer for inklusion af børnene, og hvordan der skabes en strategi for at arbejde anerkendende med børn, som er i risiko for at blive ekskluderet fra det normale samfund. Observationerne af pædagogernes supervisioner gjorde det endvidere tydeligt, at det også er

pædagogernes egne roller og ansvar, ledelsens myndighed og kommunens legitimering af denne nye tilgang, som er til forhandling. Afhandlingen påpeger således, hvordan anerkendelsen har en dobbelt funktion. På den ene side bruges anerkendelsen som fundament for en pædagogisk tilgang, hvilket fremgik af dialogerne i supervisionerne samt af interviews med pædagogerne og ledelsen på institutionen og med relevante personer fra kommunen, hvor forståelser af anerkendelse og rammerne for anerkendelse blev drøftet. På den anden side er anerkendelse også et nødvendigt redskab i sin egen implementering. Analysen af de nævnte dialoger viser netop, at anerkendelse selv indgår som element i de forhandlinger om identiteter og roller i de sociale situationer, hvori den anerkendende pædagogik drøftes.

Kommunens og institutionens fokus på anerkendelse var begrundet i, at denne tilgang skulle fungere som det primære element for pædagogikken og børnesynet i kommunen, da de var meget tydelige omkring dét at tage afstand fra diagnosticeringer og kategoriseringer for i stedet at have fokus på det enkelte barns ressourcer. Denne afstandstagen afspejlede kommunens forståelse og fortolkning af et samfundsmæssigt opgør med tendensen til at sygeliggøre uønsket adfærd, og tage afstand fra det psykiatriske diagnosesystem, der havde vundet indpas og skabt ændringer i forståelsen af den menneskelige adfærd i det danske samfund over de seneste årtier (Langager 2013:153f). Morsø Kommunes valg af pædagogisk teori og metode kan således ses som led i et opgør med den tendens, som blandt andre sociologen Nikolas Rose har skabt internationalt opmærksomhed omkring. Rose påpeger, hvordan hverdagen og det normale er blevet patologiseret og diagnosticeret:

”[...] *psykiatrisk diagnostik inkluderer en mængde tilstande, som ligger på grænsen af det normale – angst, panik, mild til moderat depression, personlighedsforstyrrelser, og selvfølgelig barndommens forstyrrelser såsom ADHD, adfærdsforstyrrelser og autismespektrumforstyrrelser.*” (Rose 2010:34).

Med inspiration i Rose har psykologen Svend Brinkmann i en dansk kontekst, beskrevet, hvordan det danske samfund er underlagt en ”*samfundsmæssig megadiskurs*”, hvor sundhed udgør den overordnede værdi, som alt ses i forhold til, og hvor det skæve, syge, afvigende liv, legeme eller sjæl bliver patologisk (Brinkmann 2010:8). I Morsø Kommune betegnes dette som *det konventionelle diagnoseperspektiv*, og i den foreliggende afhandlings analyser vises, hvordan pædagogikken i Morsø Kommune forsøger at adressere flere af de problemer, som det konventionelle diagnoseperspektiv afstedkommer. Man er f.eks. på linje med Rose, når han taler om barndommens forstyrrelser som et selvstændigt opmærksomhedspunkt og fremhæver udfordringerne ved diagnosticeringen af barnet, hvis det allerede fra tidlig udvikling kategoriseres som afviger, fordi barnet udviser en adfærd, der er mentalt eller socialt afvigende. Diagnoser medfører patologier, som er ekskluderende, når

samfundet stræber efter det sunde, afrettede og normale, og dette synes særligt farligt, når diagnoser tildeles børn. Børn er i en fase for udvikling af sociale kompetencer og indre selvværd, hvilket en diagnose kan begrænse og tilmed vanskeliggøre i barnets udvikling hen mod et kollektivt individ. Dertil kommer at diagnosen kan tilbyde en identitet, som hos andre kan medføre en forudindtaget opfattelse, der kan ekskludere og i værste fald stigmatisere barnet.

Analysen viser også, at den anerkendende pædagogik i Morsø Kommune forsøgte at tage højde for, at diagnosticeringen af barnet og barndommens forstyrrelser, som Rose kalder det, skabte et paradoks i den pædagogiske praksis, der i forvejen befandt sig i spændingsfeltet mellem at støtte men også kontrollere det udsatte barn, opdrage og være omsorgsfuld samt være hjem og institution på én og samme tid (Egelund og Jacobsen 2011:11ff). Pædagogikken skulle på den ene side sikre en social omsorg, der ledte frem til, at det anbragte barn kunne begå sig i samfundet, når han eller hun engang flytter ud af institutionen, ved at fremme de samfundsmæssigt inkluderende evner hos barnet. På den anden side var den inkluderende bestræbelse konstant underlagt en ydre forståelse af, at disse børn var afvigere i kraft af deres sociale og mentale forudsætninger, som alt andet lige var afvigende i relation til ”det normale samfund” og dermed ekskluderet fra en egentlig deltagelse.

Den anerkendende pædagogik, som man i kommunen ville anvende i højere grad til at håndtere dette paradoks, søgte derfor at finde nye veje via anerkendelse og rummelighed til at sikre børns sociale placering i samfundet, og understøtte dem i dette til de var modne og kompetente nok til selv at gøre det. Med dette fulgte derfor en afstandstagen til diagnoseperspektivet, som i stedet erstattedes med et styrket fokus på ressourcer, for på den måde at undgå, at diagnoser og afvigende identiteter blev forankrede selvforståelser hos barnet. Man ville så at sige tilbyde nye måder at være i verden på gennem den anerkendende pædagogik.

At kunne følge forhandlingerne og dilemmaerne omkring skabelsen af en fælles forståelse af den anerkendende pædagogik har således budt på muligheden af at følge italesætteler af, hvordan anerkendelse forstås som den gensidige, selvrealiserende og udviklende relation mellem mennesker, som på den konstruktive måde kan være fremmede for individets selvstændighedsproces. Anerkendelsen bidrager til at gøre individet moralsk værdig til at modtage anerkendelse fra andre og dermed blive del af det fælles, af kollektivet, af det sociale, som Axel Honneth har udtrykt det (Honneth 2006, Heidegren 2010).

Men observationerne, der danner grundlag for denne afhandling, bekræfter også andre forskeres iagttagelser, nemlig at der med anerkendelse også følger manglende anerkendelse, krænkelser eller nægtet anerkendelse, hvilket udgør skyggesiderne af

denne pædagogiske tilgang. Det kan eksempelvis være et problem med balancen mellem den sociale relation eller for meget og for lidt anerkendelse (Scheff 1997, Heidegren 2010), eller hvordan anerkendelsen skal indeholde barnets inddragelse i sin egen identitetsudvikling, hvor det oplever at skulle forhandle, afprøve roller og sågar kæmpe for sin anerkendelse (Goffman 1959, Mead 2005). Disse skyggesider har for afhandlingen været særdeles relevante at undersøge, og derfor har afhandlingens analyse også haft fokus på at skabe indsigt i, hvordan og om skyggesiderne italesættes og håndteres, når anerkendelse skal være det nye og den gode løsning. Afhandlingens relevans er således begrundet i undersøgelsen af, hvorledes anerkendelsen opfattes, italesættes og forhandles som det inkluderende modstykke til diagnosticeringen og medfølgende ekskluderende identiteter.

Der er ingen tvivl om, at målet med at ville favne, anerkende og rumme børn, som har svært ved at forstå og tilpasse sig normen, i sig selv er human og efterstræbellesværdigt for det pædagogiske arbejde. Derfor er måden, hvorpå denne pædagogik forhandles og udvikles i samspillet mellem pædagogerne, institutionens ledelse og kommunen, altafgørende for den egentlige implementering og anvendelse, hvilket i sidste ende har betydning for disse børns fremtid og for deres inklusion i det sociale samfund. Afhandlingen skal derfor formidle et sociologisk funderet indblik i udfordringer og dilemmaer mellem visionen om en anerkendende pædagogik og de fordele, men også dilemmaer, som det kan afstedkomme, når anerkendelse fremsættes som løsningen på det at være ekskluderet fra samfundet.

Inden den endelige formulering af problemstillingen og den efterfølgende operationalisering, synes det vigtigt at forholde sig til, at der både hos kommunen og institutionen undervejs i forløbet og sidenhen er sket en række forandringer. De to kommunale frontpersoner, som igangsatte samarbejdet mellem Morsø Kommune og Aalborg Universitet i 2010, forlod allerede i 2011 deres stillinger, hvilket skyldes pensionering samt andet arbejde. Derudover skete det, at Villa Ville Kulla, institutionen der fungerede som case, blev nedlagt i sin oprindelige form i ca. 2013, blot for at genopstå med nyt navn og værdigrundlag. I det nye værdigrundlag for institutionen, hvilket kan findes på www.familiecentermors.dk, ses tydelige referencer til den rapport kommunen modtog som afslutning på det formelle samarbejde i 2011: *Foucault i Villa Ville Kulla* (Freund 2011). Dengang tog den pensionerede kommunale leder resultaterne videre til kommunalbestyrelsen i et sammendrag, med det formål at udvikle videre på institutionens pædagogiske tilgang (Appendix I¹).

¹ Appendix er vedlagt i et separat dokument til anvendelse af bedømmelsesudvalget.

Det, at Villa Ville Kulla ikke eksisterer i sin oprindelige form, er dog ikke nødvendigvis en ulempe for afhandlingens formål. Måske er det endda en fordel, da det understøtter institutionens funktion som case, og at udsagn og observationer skal opfattes som eksempler på forhandlinger om forståelser, forventninger og den daglige praksis omkring den anerkendende pædagogik. Som fremhævet er formålet i afhandlingen at illustrere de forhandlinger og dilemmaer, der kan opstå i sådanne processer, og det er ikke hensigten at udstille institutionen, pædagogerne, kommunen eller lederne. I stedet er formålet at finde frem til nogle relevante og eksemplariske dilemmaer med ønsket om at skabe tydelighed om, hvad man bør være opmærksom på i udviklingen og implementeringen af et specifikt perspektiv til at definere, med hvilke øjne man ser og understøtter individets udvikling. Og eftersom der stadig er et pædagogisk og samfundsmæssigt fokus på anerkendelse og ressourcer versus diagnoser og patologier, da synes anvendelsen og udviklingen af anerkendende tilgange inden for pædagogikken ikke at være stilnet af. Nærværende problemstilling er således stadig relevant at interessere sig for forskningsmæssigt, socialt, pædagogisk og menneskeligt.

1.1. ANERKENDELSE SOM PROBLEMSTILLING

Afhandlingen tog sit afsæt i efteråret 2009, da Morsø Kommune henvendte sig til Aalborg Universitet med ønsket om at indgå i et forskningssamarbejde om den pædagogiske tilgang, man var ved at udvikle og implementere i den kommunale døgninstitution Villa Ville Kulla (Appendix F). Denne tilgang blev af kommunen betegnet som en anerkendende pædagogisk praksis, der skulle fungere som en måde til at udvide normalitetsbegrebet og normalsystemet og tankegangen var, at der skulle være et øget fokus på at inkludere børn og familier i særligt udsatte positioner på en mere anerkendende måde:

”Den grundlæggende pædagogiske, socialfaglige og psykologiske ambition i Morsø Kommune er at bryde med og rykke ved grænserne for den samfundsmæssigt dominerende normalitetsforståelse som vi alle, herunder børn og familier i særligt udsatte positioner, vurderes i forhold til. Eksempelvis er intentionen i Morsø Kommune at ”se bagom” barnets eventuelle diagnose, med det formål at få blik for ”det hele barn”, for derved at undgå at der sættes lighedstegn mellem barnet og dets diagnose. Diagnosen kan komme til at udgøre en begrænsning, idet en overfokusering på diagnosen vil reducere barnet til eksempelvis en ”dreng med ADHD”, hvilket skygger for barnets øvrige aktuelle og potentielle ressourcer. At se ”bagom” barnets diagnose eller vanskeligheder skaber nogle alternative og inkluderende

tilblivelsesmuligheder for barnet, fordi det åbner op for andre måder at forstå og arbejde med barnet på.” (Appendix F).

Et særligt fokus i kommunen var på de anbragte børn, der boede på kommunens egen institutionen Villa Ville Kulla, både på grund af deres udsatte position, og på grund af diagnoser og specialindsatser, som skabte afstand mellem dem og det almindelige samfund (bilag 5.1²). Forventningen var at få udviklet en pædagogisk tilgang med fokus på anerkendelse af det enkelte barn, og af den grund ønskede Morsø kommune et samarbejde med en akademisk institution til at undersøge, analysere og give feedback på den fælles forståelse blandt medarbejdere og ledelse i institution. Samarbejdet startede i begyndelsen af 2010 og resulterede først og fremmest i rapporten *Foucault i Villa Ville Kulla* (Freund 2011), som blev afleveret til Morsø Kommune i 2011, et år inde i Ph.d.-perioden.

Gennem empiriindsamling og deltagelse i institutionens hverdag blev kendskabet og indblikket i arbejdet med at udvikle den anerkendende pædagogik allestedsnærværende. Problemstillingen voksede i sin kompleksitet og relevans i en sådan grad, at det har inspireret til det endelige fokus for foreliggende afhandling, eftersom der opstod en mulighed for at følge og gå i dybden med institutionens proces omkring udviklingen og implementeringen af den anerkendende pædagogik. Fokus for afhandlingen blev således at undersøge, hvilke fordele og begrænsninger den anerkendende pædagogik havde i forhold til de pædagoger, som forventes at skulle omsætte pædagogikken i praksis, i forhold til de teorier, som anerkendelsen blev sat i relation til, samt i forhold til hvordan dens anvendelse i praksis blev forhandlet i relation til allerede etablerede normer i institutionen.

Kontakten og samarbejdet med Morsø Kommune har givet indblik i de tanker og overvejelser, man har haft i både kommunen og i institutionen om at gøre det bedste for børn, som er anbragt hjemmefra. Valget af en anerkendende pædagogik anses af den grund som konstruktiv og innovativ, og hensigten med afhandlingen er at undersøge, hvordan en fælles forståelse skabes og udvikles i forhold til at skulle arbejde med den anerkendende pædagogik for øje. Dette gøres ud fra følgende problemstilling:

Hvilke dilemmaer opstår, når en pædagogisk praksis skal udvikles mod en mere anerkendende pædagogik – og hvordan forhandles rammer, forventninger og forståelser for denne tilgang mellem pædagoger, ledere og kommune?

² Bilag med transskriberede interviews og observationer er ikke vedlagt afhandlingen, men kan rekvireres af bedømmelsesudvalg ved forespørgsel.

Fokus i afhandlingen er rettet mod, hvordan det at arbejde anerkendende forstås hos henholdsvis den kommunale ledelse, institutionens ledelse og de ansatte pædagoger³. Dette gøres gennem klassiske, semistrukturerede interviews med de tre grupper, hvor formålet er at få en forståelse af, hvordan den anerkendende pædagogik forstås, og hvordan de interviewede giver udtryk for, at det gøres eller bør gøres i praksis. Dertil kommer et omfattende observationsmateriale, som er indsamlet gennem deltagelse i pædagogernes supervision, hvilket skal belyse forhandlingerne om den anerkendende pædagogik.

Det essentielle ved at undersøge interaktionerne fra supervisionen og dermed udviklingen af pædagogikken er, at det bidrager med en indsigt i, på den ene side dialog og forhandlinger om hvordan den anerkendende pædagogik skal forstås og overføres til institutionens hverdage, men også hvordan anerkendelse bliver det primære referencepunkt for hverdagens pædagogiske arbejde. På den anden side opnås en indsigt i, hvordan pædagogernes egen identitet som pædagoger i Villa Ville Kulla er til forhandling og hvordan de oplever at blive tilbudt en rolle som foregangsmand og -kvinder og fortalere for en bestemt opfattelse. Derfor vil der også i analysen være fokus på de dilemmaer, som opstår i supervisionen, og hvad de opstår på baggrund af, eftersom dilemmaer og løsninger skaber forudsætningen for den gode implementering af den anerkendende pædagogik.

Udfaldet af interaktionerne i supervisionen får således betydning for pædagogernes lyst til og forståelse af at skulle arbejde efter den nye tilgang, hvorfor det at sætte fokus på den menneskelige interaktionsproces frem mod at opnå en fælles forståelse, giver en indsigt med relevans for både kommunen og for det øvrige samfund. De dilemmaer, som kommer frem, kan således bidrage til at nuancere forståelsen af, hvad anerkendelse er, hvad den bør være, og hvornår den kan siges at være gavnlige, men også hvornår den kan risikere at gøre mere skade end gavn. Som alle andre fænomener i denne verden har anerkendelsen også en skyggeside med krænkelser og afvisning. Undersøgelsen rummer derfor også et blik på, hvordan deltagerne i supervisionen: Pædagog, ledelse og kommunen, drøfter, undersøger og opnår en

³ I afhandlingen anvendes betegnelsen pædagoger som fælles begreb for de ansatte i institutionen. Ikke alle var dog uddannede pædagoger, da undersøgelsen blev foretaget. På tidspunktet for empiriindsamlingen i institutionen havde man følgende fordeling af de 42 ansatte (tilbudsportalen.dk).

- Ledelse af hovedaktiviteten inden for det sociale område: 2
- Almindeligt sekretærarbejde: 1
- Specialpædagogisk arbejde og omsorg for handicappede: 11
- Pædagogisk medhjælp: 11
- Medhjælpere: 8 (anden uddannelse)
- Køkken, rengøring, pedel: 5
- Flexjob: 4

tilnærmelsesvis enighed om, hvornår anerkendelse er fremmende, og hvornår den er krænkende.

I de følgende afsnit operationaliseres henholdsvis institutionen Villa Ville Kulla, som har fungeret som case for afhandlingen. Efterfølgende operationaliseres den forståelse af en anerkendende pædagogik, som er i institutionen og i kommunen, for derved at tydeliggøre, hvad den indeholder, og hvilke teoretiske perspektiver den repræsenterer.

1.2. ANERKENDELSE I VILLA VILLE KULLA

Villa Ville Kulla blev oprettet i 2006 som en kommunal døgn/observations- og aflastningsinstitution under Serviceområde Børn og Familier ved Morsø Kommune⁴. Institutionen består af tre børnehuse, et familiehus, en administrationsbygning og et kulturhus med idrætshal, kreativt værksted, musiklokale og varmtvandsbassin. Børnehusene er beregnet til at rumme børn i alderen 0-18 år; de har egne værelser, og mindre søskende har mulighed for at bo sammen. I Familiehuset kan forældre opholde sig både før og efter fødslen i kortere eller længere perioder til observation i forhold til varetagelsen af rollen som forælder. En anbringelse af et barn på Villa Ville Kulla kræver en visitation på baggrund af en § 50 undersøgelse og en handleplan i overensstemmelse med Serviceloven (Bekendtgørelse af lov om social service; 2010).

Da døgninstitutionen Villa Ville Kulla blev oprettet af Morsø Kommune, var det på den ene side foranlediget af et hensyn til kommunens udgifter på børne- og familieområdet, da køb af døgnpladser hos andre kommuner eller private institutioner i mange år havde været en stigende udgift. På den anden side var der i kommunen en opfattelse af, at de penge, som blev lagt til anbringelser og specialforanstaltninger til børn og deres familier, ikke synes at bibringe den ønskede effekt (Appendix F). Der var en erfaring med, at kommunens anbragte børn blot blev mere ekskluderede og fremmedgjorte fra uddannelsessystemet og arbejdslivet, og samtidig blev deres afvigelser og diagnoser en livsstil. Morsø Kommune brugte derfor årene efter Villa Ville Kullas oprettelse til at udvikle en institution med mere normalitets-udvidende rammer, hvilket resulterede i det pædagogiske grundlag i anerkendelsen som ligger

⁴ I begyndelsen af 2009 gennemgik Villa Ville Kulla et ledelsesskifte, hvilket resulterede i en del tumult omkring både ledelse, kommune og medarbejdere. Dog fortsatte man den pædagogiske linje, som var grundlaget ved opstarten, men med en ny ledelse og en række nye pædagoger, som havde en mere åben og anerkendende tilgang til både børn og pædagoger. Dette har givetvis trukket spor efter sig i den periode, hvor jeg foretog min undersøgelse.

til grund for afhandlingens fokus (Appendix F). Som del af det pædagogiske fokus var man endvidere optaget af at styrke barnets relationer både internt i institutionen, men også gennem en social og geografisk nærhed til familie, venner etc. For at efterleve ønsket om en pædagogisk praksis, der er inkluderende af barnet, formulerede kommunen følgende hensigtserklæring om miljøet på Villa Ville Kulla, og hvilke idealer det skal leves op til:

”Hensigten med Villa Ville Kullas tænkning er at sætte et positivt og anerkendende syn på børn og unge, og igennem en kognitiv indfaldsvinkel støtte til udvikling af en større personlig socialkompetence, og dermed bedre selvværd, så den enkelte kan mestre at udfolde sig socialt og samfundsmæssigt og herigennem opnå en højere livskvalitet.” (Appendix B).

Med oprettelsen af Villa Ville Kulla var intentionen at skabe en institution med en pædagogisk praksis, der havde til formål at bryde med samfundets snævre normalitetsforståelse og have mere fokus på ressourcerne hos børnene⁵. I kommunens materiale beskrives en opfattelse af, hvordan børn som dem, der er anbragt på Villa Ville Kulla, ofte mødes med negative og problemorienterede indstillinger og konfronteres med det, de ikke kan (Appendix E). At blive opfattet som forkert medfører en utilsigtet respons, og opfattelsen i kommunen er, at børnene derfor begynder at opføre sig som afvigere for at leve op til den forventede adfærd (Appendix E). Af den grund begyndte man i kommunen at undgå betegnelsen *udsatte børn* og anvendte i stedet *børn i udsatte positioner*, med henvisning til at den udfordrende adfærd ikke skulle ansues som en afvigeridentitet, men som en respons på den kontekst, børnene indgår i.

Villa Ville Kulla fungerer derfor som en interessant case fordi Morsø Kommune har søgt at skabe en kommunalt funderet institution med et meget tydeligt standpunkt i forhold til at arbejde inkluderende med den børnegruppe, som bliver anbragt på institutionen. Det pædagogiske arbejde skal have fundament i anerkendelsen frem for at fokusere på problemadfærd, og, som det vil blive tydeligt i de nedenstående afsnit, da fungerer begrebet anerkendende pædagogik som en fællesbetegnelse for en forholdsvis eklektisk tilgang til metoder, værdigrundlag, standpunkt i forhold til eksklusion af barnet og teoretisk referenceramme, som anvendes i institutionen.

⁵ Fokus på ressourcer er også grundtanken i Anbringelsesreformen fra 2006, hvor der var lagt an til en holdningsændring af synet på og arbejdet med udsatte børn og unge hos sagsbehandlere, pædagoger, lærere og øvrige, der arbejder professionelt med denne gruppe. Man skulle arbejde ud fra et ressourceperspektiv frem for et fokus på problemerne hos børnene eller de unge, og derudover skulle lokale løsninger prioriteres højere (Håndbog om anbringelser 2007:7). At oprette en kommunal institution med et anerkendende ressourcefokus er derfor en måde at leve op til reformens anbefalinger.

For at kunne undersøge og forstå, hvad der menes, når man i Villa Ville Kulla vil udvikle den anerkendende pædagogik, skal man således have følgende delelementer in mente for at kunne se helhedsperspektivet. For at tydeliggøre, hvad man fra kommunen mener, og hvordan forventninger og formål italesættes, er der i nedenstående afsnit inddraget en række citater fra kommunens psykolog, der forestod supervisionen og dermed implementeringen af den anerkendende pædagogik, samt fra den daværende børne- og familiechef, som var en af hovedkræfterne bag dette udviklingsprojekt. Derudover er der inddraget relevant materiale om institutionen og kommunen til at understøtte væsentlige pointer.

1.2.1. ANERKENDELSE SOM METODE

Anerkendelse skal i Villa Ville Kulla på den ene side anvendes som pædagogisk metode, hvilket i materialet om institutionens pædagogiske tilgang og tænkning, beskrives ved, at pædagogernes ”[...] opgave er at fjerne fokus fra barnet/den unges mangler og rette opmærksomheden på ressourcerne, og dermed en individuel og anerkendende udviklingstænkning.” (Appendix C). Dette understøtter i høj grad måden, hvorpå de i institutionen forventer at den anerkendende pædagogik kan styrke fokus på ressourcer hos barnet, og på den måde styrke inklusionen.

På den anden side skal anerkendelse også forstås som et overordnet begreb i forhold til at arbejde med relationen til barnet, hvorom der i samme dokument skrives: ”Villa Ville Kullas tænkning holder fokus på, at det er den voksnes relationskompetence, som er grundlaget for udviklende relationer mellem børn og voksne.” (Appendix C). I de daglige interaktioner har pædagogen ansvaret for relationen, eftersom måden, som pædagogen møder barnet på, vil have stor betydning både for barnets udvikling og for hverdagen i institutionen. Den gode og udviklende relation kan dog kun fungere i tæt sammenhæng med anerkendelsen, da opfattelsen er, at uden en god og gensidig relation, er det ikke muligt at være anerkendende eller at se ressourcerne hos barnet. Effekten af at anvende anerkendelse og relationen som metoder beskrives af kommunen således:

”At sætte et positivt og anerkendende syn på børn og unge, og igennem en kognitiv indfaldsvinkel støtte til udvikling af en større personlig socialkompetence, og dermed bedre selvværd, så den enkelte kan mestre at udfolde sig socialt og samfundsmæssigt og herigennem opnå en højere livskvalitet.” (Appendix C).

Omkring relationsarbejdet understreger kommunens psykolog, som i det daglige står for implementering og supervision af den anerkendende pædagogik, at det er pædagogen, der har ansvaret for at skabe en gensidig relation mellem barn og voksen og derved skabe nogle positioner, som barnet har mulighed for at udvikle sig fra

på en god måde. Ifølge psykologen kan der også være relationer i det at skændes, men formålet med den anerkendende pædagogik og fokus på relationen er at undgå disse situationer, fordi det ikke skaber udviklende eller gode positioner for barnet (Bilag 5.2). Selve positionsbegrebet beskrives i det senere afsnit om den teoretiske inspiration for den anerkendende pædagogik (afsnit 1.2.4.). Tilsvarende beskriver den daværende leder af børne- og familieområdet, hvordan det er svært at være disse børn, og at institutionen således har brug for pædagoger med relationskompetencer, som har forståelse for, at børn reagerer på mange forskellige måder – også aggressivt, fordi de er i mistrivsel. Hun tilføjer at institutionen er helt afhængig af, at få mennesker ansat som har disse kompetencer (Bilag 5.1).

Udover formålet med at skabe bedre selvværd hos børnene, er det også målsætningen, at pædagogerne gennem den anerkendende pædagogik blev bedre til at reflektere over deres møde med barnet. I stedet for at handle i affekt eller efter strikte regler vil pædagogerne skulle arbejde med at se ressourcer og udviklingspotentialer hos barnet, hvilket ifølge den daværende leder af børne- og familieområdet vil skabe kompetente medarbejdere, som erkender deres ansvar i barnets udviklingsproces.

1.2.2. ANERKENDELSE SOM FILOSOFI

Den anerkendende pædagogik skal desuden udgøre et mere værdibaseret syn på barnet i Villa Ville Kulla, og som det blev nævnt i forbindelse med problemstillingen, har man fra Morsø Kommunes side forsøgt at arbejde ud fra en tanke om, at ”se bagom barnets eventuelle diagnose”. Hertil har man fundet inspiration i Astrid Lindgrens figur *Pippi Langstrømpe*. Den daværende leder af kommunens børne- og ungeområde fortæller i interviewet følgende om inspirationen i filosofien bag Pippi Langstrømpe:

”Astrid Lindgrens tilgang og fortællinger om Pippi Langstrømpe, Emil fra Lønneberg, Ronja Røverdatter og alle de andre, bygger på den teoretiske tænkning, som vi bygger Villa Ville Kulla på. Og der er anerkendelsen jo lig med hendes statement, som vi har taget. Her har man lov til at gå baglæns; det er nemlig sværere at gå baglæns end at gå forlæns. Det kræver også nogle kompetencer, det har krævet nogle kvalifikationer, som tit i vores samfund bliver ekskluderet, som bliver stigmatiseret[...]” (Bilag 5.1).

På baggrund heraf har man på kommunens børne- og familieområde udviklet en såkaldt *Pippianalyse*, der anvendes som analytisk redskab i forhold til de børn, der befinder sig i udsatte positioner. Den daværende leder forklarer, hvordan Pippianalyse skal være en lynhurtig åbning og forståelse for den pædagogiske tænkning på

Villa Ville Kulla, og at anerkendelsen ifølge hende er et cirkulært begreb. Der er ikke kun én form for anerkendelse. Det er også anerkendelse at være bevidst om at have et åbent sind og kigge på barnets udfordringer og problemer, og så finde konstruktive løsninger, som er til barnets bedste. Som hun forklarer i interviewet, er det også derfor man i kommunen vælger betegnelsen ”udsat position”, da det ifølge hende gør positionen mere interessant end barnet, og på den måde får de efter hendes udsagn, fokus på den cirkulære tænkning, hvilke er anerkendelse i praksis (Bilag 5.1). Pippianalysen bygger som forklaret på en antagelse om, at disse børn, er blevet *konstrueret* som forkerte, fordi de ikke passer ind i samfundets gængse normer. De er blevet mødt med negative og problemorienterede indstillinger og mest konfronteret med det, de ikke kan. Forestillingen er, at dette har medført en selvopfyldende profeti, hvor børnene opfører sig, som de er blevet konstrueret af andre, og derfor afviger fra normen (Appendix D, E). Nedenstående billeder viser henholdsvis udgangspunktet for Pippianalysen og for Morsø Kommunes holdning til den almene opfattelse af børn med en afvigende adfærd⁶.

Pippianalysen



Det almene børnesyn



Billederne tydeliggør formålet med det anerkendende arbejde med børn og unge i kommunen. Pippianalysen skal bidrage til at bryde med den afvigerposition, som man mener børnene er blevet sat i, og i Villa Ville Kulla skal den anerkendende pædagogik derfor være det konkrete redskab og forståelse til at arbejde og omsætte denne filosofi i praksis.

1.2.3. ANERKENDELSE SOM AFSTAND FRA ET KONVENTIONELT DIAGNOSEPERSPEKTIV

Som det tredje element af den anerkendende pædagogik, og i tæt sammenhæng med filosofien bag Pippianalysen, skal pædagogikken anvendes til at gøre op med bar-

⁶ Billederne er hentet fra et diasshow med præsentationen af kommunens og Villa Ville Kullas værdigrundlag og formål på en temadag for børne- og familieområdet i foråret 2010.

nets udsatte positioner og det der gør dem til afvigere på grund af en samfundsmæssig indsnævring af opfattelsen mellem *normal* og *afvigelse* (Appendix E, F). Dette skal forstås i relation til en mere samfundsmæssig eller strukturel forståelsesramme, hvilket også blev forklaret i ovenstående citat om Pippianalysen samt omkring problemstillingen. Den anerkendende pædagogik skal bruges til at lægge afstand til det de i kommunen kalder et *konventionelt diagnoseperspektiv*, og som den daværende leder af kommunens børne- og ungeområde selv siger: ”*Man skal også tænke på, at vi laver en 'turn around', vi laver et paradigmeskift i en traditionel tænkning.*” (Bilag 5.1).

Det konventionelle diagnoseperspektiv – og at skulle lægge afstand til det – handler om, at der blandt ledelsen i børne- og ungeforvaltningen var meget fokus på de nye tendenser inden for børne- og ungdomspsykiatrien, pædagogikken og sociologien. Disse tendenser bar præg af både en rummelighed og en stillen spørgsmålstejn til psykiatriens sandheder samt udfordrede de utilsigtede konsekvenser af det måske for snævre fokus på klassificeringer efter problematik og diagnose. Det konventionelle diagnoseperspektiv skal forstås som en opfattelse af en udvikling, hvor flere og flere adfærdsvanskelige børn over en kort årrække har skiftet status fra at være uopdragne, til at have neurologisk særegenhed som den egentlige årsag til deres væremåde (Langager 2013:148ff). Blandt fortalere kan det anskues ud fra et formål om at tilpasse barnets omgivelser til dets problematikker gennem medicinering og specialindsatser, mens det hos kritikere opfattes således, at det øger barnets eksklusion fra det samfund, som han eller hun skal være en del af resten af livet (Hertz 2010:50ff). Som et eksempel på det perspektiv, man i kommunen lod sig inspirere af, siger den daværende rektor for Danmarks Pædagoghøjskole Flemming Andersen, om et tilsvarende paradigmeskifte i pædagogikken:

”*Vi ønskede at flytte fokus fra det patologiske (sygelige) til det salutogene (sundhedsfremmende). Samtidig ønskede vi at få pædagogerne til at bryde med deres tro på de diagnoser og den medicinske fascination, som havde været med til at handlingslamme deres indsats i de år.*” (Andersen i Hertz 2010:7).

Andersen beskriver, hvordan skismaet mellem hjerneforskningen og diagnosen på den ene side og den pædagogiske og psykologiske opfattelsen af barnet på den anden side gav anledning til at gøre opmærksom på en diagnosticeringskultur, som havde overtaget. I tilsvarende vendinger beskriver psykologen Svend Brinkmann dette som en *sundhedsdiskurs*, hvor samfundet opdeles i A og B mennesker – de sunde og de syge (Brinkmann 2010:16).

Når man i Morsø Kommune derfor beskriver, at de vil arbejde for tage afstand fra et konventionelt diagnoseperspektiv og derved undgå at sætte lighedstegn mellem barnet og dets diagnose, da ser man dette gjort gennem et styrket fokus på anerkendelse og ressourcer for derved at gøre op med disse eksklusionsprincipper og i stedet skabe rammerne for at kunne gå baglæns. Til dette fandt kommunen blandt andet inspiration hos psykiater Søren Hertz (Appendix F). Hertz understreger i bogen *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder* (2010), hvordan diagnosetænkningen har været med til at sætte et stærkt negativt fokus på børn med problemer og har forstærket tendensen til deres marginalisering. Omvendt, skriver han, har diagnosesystemet klare fordele, idet særlige problemer hos barnet eller den unge bliver tydeligt fremstillet, og det skaber fokus på de specifikke behov hos det enkelte barn (Hertz 2010:13ff, 95ff).

Hertz peger på, at man som fagperson skal arbejde efter at skabe en tredje vej i sin pædagogik. Denne vej bør være baseret på et helhedsorienteret arbejde med barn, familie og andre relevante involverede, og med dyb respekt for det enkelte barns muligheder og ressourcer. Konteksten i forhold til problemforståelsen er således alfa og omega i forhold til at kunne finde barnets behov – også eventuelle behov for medicinering, men uden at skabe ensidige og fastholdende opfattelser af barnet (Hertz 2010:305ff). Diagnoser skal ifølge Hertz ikke opfattes som endegyldige identitetskonstruktioner, men som noget man kan vokse fra (Hertz 2010:31). Hertz er derfor fortaler for, at pædagoger ikke blot skal se passivt til, men opfordrer til, at man bryder med vanetænkningen og er nysgerrige omkring det enkelte barn og løsningen af hans eller hendes problem i relation til barnets kontekst – altså at se det normale i det unormale og at se problemadfærd som invitationer til en forandringsproces (Hertz 2010:39ff).

I udviklingen af Villa Ville Kullas anerkendende pædagogik søgte kommunen og institutionen med inspiration i ovenstående at stille sig på skuldrene af de teorier og metoder, som allerede var implementeret, og satte rammen for pædagogikken med afsæt i følgende perspektiver: *”Med udgangspunkt i den systemiske tilgang, bruger vi det bedste fra mange forskellige teorier, men vægter miljøterapeutisk, narrativ/kognitiv tilgang.”* (Appendix A). I et andet materiale omkring Villa Ville Kulla skrives:

”Til at sikre at medarbejderne på Villa Ville Kulla i den daglige praksis arbejder ud fra det menneskesyn, konceptet bygger på, og til at kvalitetssikre og kompetenceudvikle den tanke den pædagogiske indsats skal bestå af, skal der ske en implementering af Susan Harts nyeste teorier og vidne om hjerneforskning og udviklingspsykologiske teorier i praksis på Villa Ville Kulla [...] Der er aftalt to temada-

ge med psykolog Lars Rasborg. Disse temadage skal afholdes på Villa Ville Kulla, og sikre vidne og implementering i den daglige praksis vedrørende miljøterapeutisk tilgang til opgaveløsningerne.” (Appendix B og C).

Den anerkendende pædagogik afspejler således en eklektisk tilgang og brug af teorier, metoder og tendenser i samfundet, hvor institutionen anvender det, der giver mening i forhold til at tage afstand fra det konventionelle diagnoseperspektiv og til at understøtte filosofien hentet fra Pippi Langstrømpes univers. Givet det voksende ønske om at inkludere barnet og om at se det normale i det unormale, da måtte den anerkendende pædagogik således også have en nyere teoretisk referenceramme, hvilket udgør pædagogikkens fjerde og sidste element.

1.2.4. ANERKENDELSENS TEORETISKE RAMME

Kort før opstarten på samarbejdet mellem Aalborg Universitet og Morsø Kommune havde kommunen i efteråret 2009 ansat en akademisk medarbejder uddannet i pædagogisk psykologi⁷. Sammen med kommunen havde han formuleret en teoretisk tilgang med afsæt i positionsteorien og konstruktion af individet, hvilket skulle fungere som referenceramme til den anerkendende pædagogik i Villa Ville Kulla. Psykologen skulle stå for undervisning og implementering af det valgte teoretiske perspektiv i tæt relation til pædagogikken, og den daværende leder af kommunens børne- og ungeområder forklarede i det foretagne interview, at psykologen spiller en særlig rolle, fordi han med sin kritisk analytiske og reflektive tilgang, kan få pædagogerne til at reflektere over egne handlinger. Dertil kommer at han har en teoretisk viden, som hverken den daglige ledelse eller medarbejderne har, og som er nødvendigt for at implementere de teorier, som danner fundamentet i den daglige drift. Hans opgave blev derfor at sikre implementeringen af teorien – den poststrukturalistiske tilgang, gennem supervisionsforløbene, og på den måde sikre kvaliteten i pædagogernes opgave gennem den fælles forståelse og en fælles praksis, og derved højne den pædagogiske kvalitet og niveauet væsentligt i Villa Ville Kulla. Psykologens styrker forklares endvidere på følgende måde:

”Han tænker i positioner, han forstår det helhedsorienterende, han forstår eksklusion, han forstår stigmatisering, han kan argumenterer for anerkendelse på en rigtig stærk og god måde sammen med medarbejderne. Han kan omsætte det, så de selv kan se og føler at de højner deres eget niveau. For nu kan de også bruge nogle termer som de forstår. De forstår lige pludselig, at: Hvad sker der, når jeg skælder

⁷ I afhandlingen betegnes den akademiske medarbejder som *psykolog*.

ud. Hvordan påvirker det et andet menneske? Og når psykologen bruger alle sine begreber, så forstår de det. Men de forstår det på en mere professionel og alvorlig måde. [...]” (Bilag 5.1).

Den teoretiske ramme bliver samlet under betegnelse *poststrukturalisme*, og det former grundtankerne bag ønsket om en mere inkluderende og anerkendende pædagogik i Villa Ville Kulla (Appendix D). Inspirationen i denne tilgang er grundfæstet i teoretiske begreber om positioner, diskurser og konstruktion (Appendix E), som skal forstås i tæt relation til den anerkendende pædagogik, herunder filosofien fra Pippi Langstrømpe og afstandstagen til det konventionelle diagnoseperspektiv. Herved skal den teoretiske ramme bygge på forståelsen af, at individet bliver til gennem konstruktioner bestemt af udefra-styrende og tvingende diskursive forståelser, skabt af samfundets styrende aktører, hvilket har ekskluderet barnet gennem konstruktioner af afvigende positioner og diagnosticeringer (Appendix E). Gennem anerkendelse kan disse positioner dekonstrueres eller ændres ved at fokusere på, hvordan positioner bliver til i den sociale interaktion.

Den poststrukturalistiske tænkning supplerede den på daværende tidspunkt anvendte systemiske opfattelse af, at barnet bliver til gennem sine sociale sammenhænge, og skabte endnu en tilføjelse til institutionens eklektiske tilgang, som havde sit fundament i både systemisk, miljøterapeutisk, neuroaffektiv udviklingspsykologi etc. (Appendix B, C). I det nedenstående gennemgås begreberne for den teoretiske ramme: position, diskurs samt konstruktion.

Begrebet *position* præsenteres af Bronwyn Davies og Rom Harré i *Positioning: The Discursive Production of Selves* (1990). Heri udfolder de et perspektiv på menneskets identitetsforhandlinger og interaktioner, hvor man ikke blot er styret af fastsatte roller, men i stedet kan gøre positioner gennem sproglige udvekslinger. Ifølge Davies og Harré er samtalen en social interaktion, hvor produktet er socialt, og hvor tidligere samtalers produkt spiller ind på de positioner, som gøres i samtalen, og som bliver resultater af samtalen (Davies og Harré 2014: 22ff):

”Vi vil vise, at den sociale betydning af det sagte afhænger af samtalepartnerens positionering, der igen er et produkt af den sociale modalitet, en samtale ”har” eller ”får”. Vi vil bruge udtrykket ”diskursiv praksis” om alle de måder, hvorpå folk aktivt producerer sociale og psykologiske realiteter.” (Davies og Harré 2014:25).

Davies og Harré ønskede at flytte analysen af det sociale og interaktionistiske hen mod et begrebsbrug og en forståelse, som ifølge dem var mere dynamisk end det på

daværende tidspunkt herskende begreb *rolle* fra Goffmans dramaturgiske model (Davies og Harré 2014:10ff). Et menneskes rolle indikerer ifølge dem noget allerelevante givent og indbefatter nogle kulturelt fastsatte systemer, som sætter rammen om forventede mønstre og handleveje, alt efter hvilken rolle man spiller i den enkelte situation (Davies og Harré 2014:45ff). Begrebet position er derimod noget, der gøres i situationen, og som sker gennem det, de kalder for den *diskursive praksis* jf. ovenstående citat, og som skal forstås i relation til de herskende diskurser som et fænomen determineres i forhold til. Om rolle versus position, da siger kommunens psykolog:

”Rolle er et meget fastlåst begreb. Du har en rolle, men hvor positioner jo kommer fra nogle perspektiver, hvor man tænker, at mennesker bliver til i de sociale sammenhænge, de er i. Og derfor så skifter man hele tiden positioner, så positioner det er flydende og flytbart [...]. Det er også derfor man snakker om, at man har positioneringsmuligheder i de forskellige sammenhænge. Du bliver tildelt forskellige positioneringsmuligheder, og så tager man dem selvfølgelig. Den enkelte tager nogle bestemte positioner op, og man reproducerer også nogle positioner, så det er ikke altid, at du har frit valg af positioneringsmuligheder. Fordi du er også selv med til at reproducere det. Du bliver ikke kun tildelt nogle positioner, du er også selv med til at tage nogle op.” (Bilag 5.2).

Davies og Harré relaterer positionsteorien til det poststrukturalistiske forskningsparadigme, som med sin oprindelse i lingvistikken, filosofien, psykologien og sociologien opstod i 1960'ernes franske universitetsmiljø. Den poststrukturalistiske tilgang kan anskues som et brud på det strukturalistiske paradigme, hvis genstand for videnskaben var strukturer i samfundet, der både kunne være sproglige, sociale og psykiske, samt udgøre både ubevidste og logisk sammenhængende systemer (Hastrup 2005:304). Med poststrukturalismen søgte dens fortalere både at videreføre, men også bryde med elementer fra det strukturelle paradigme. Man fastholdt den rationalistiske og universalistiske indsigt i samfundets strukturer, men afviste strukturalismens tro på statiske enheder – eksempelvis roller – og indførte i stedet et større udviklingsperspektiv ved systemerne i samfundet ved at tale om sociale konstruktioner (Hastrup 2005:327f). Forståelsen af positionsteorien sættes i relation til Villa Ville Kullas anerkendende pædagogik på følgende måde af kommunens psykolog:

”Hvis man ikke reflekterer hver gang, så møder man ikke barnet anerkendende, og så møder du ikke det enkelte barn i den enkelte situation, og det kræver det for at kunne være anerkendende. Det kræver, at når du skal møde et barn anerkendende, og en voksen anerkendende, så kræver det, at du tænker: Hvad er det for positione-

ringsmuligheder jeg skaber nu for barnet, i forhold til hvordan skal jeg møde barnet for at skabe nogle udviklende positioner.” (Bilag 5.2).

Endvidere siger psykologen, at den anerkendende pædagogik og arbejdet med barnets position ikke er noget, der kan fastsættes på forhånd, der er ingen faste løsninger. Derfor kræver denne tilgang i stedet at den enkelte pædagog konstant er tænkende og reflekterende over egne handlinger og hvordan han eller hun skabe nogle udviklende positioneringsmuligheder for barnet. Den anerkendende pædagogik og inspirationen i poststrukturalismen handler således om at få pædagogerne til at reflektere over, hvordan de kan møde barnet, så barnet har mulighed for at få nogle legitime positioneringsmuligheder, altså få nogle positioner, hvor de kan udvikle sig. Det handler om, hvad intentionen er, når man vil møde barnet. Hertil siger psykologen:

” [...] så længe man bare skaber en udviklende position for barnet, så må man gøre det på de mærkeligste måder. Bare at du møder barnet der, hvor det er, og at det er på en god måde. Og nogle gange er det faktisk på de mærkelige måder, man skal møde dem. Så der er ikke nogen rigtig og forkert, så længe man har reflekteret over, hvad er det for positioner, man skaber her. Altså selvfølgelig kan man skabe nogle positioner, som man ikke lige umiddelbart er forberedt på, men der er jo ikke nogle sådan resultater på det her.”. (Bilag 5.2).

Positionsteorien og den diskursive praksis tilbyder en måde at forstå identitet og samfundets udvikling gennem den simple handling, som er i samtalen. Den diskursive praksis rummer således flere nuancer end faste samfundsmæssige strukturer, hvorfor den dels løbende skaber mening og betydning i den sproglige handling og dels består af institutionaliserede sprog og sproglignende systemer. Dette er de lingvistiske/sprogfilosofiske og pragmatiske elementer, som kan anvendes til at analysere både de historiske og arketypiske elementer fra tidligere samtaler og de aktuelle valg af position i relation til konteksten i en dialog (Davies og Harré 2014: 22, 26ff). Da Harré udgiver bogen *Positioning Theory* sammen med Luk van Langenhove i 1999 gives følgende eksempel på positioner i interaktioner og måden, hvorpå de kommer til syne i samtalen:

”Whenever a nurse and a patient find themselves in a nursing episode, what they do will not only be understandable in terms of the roles they occupy in that episode, but also of their previous conversations (the ‘history’ of their interactions) and also of the specific dynamics of that one single episode. Indeed, any episode has something which cannot be understood by referring to general rules and roles.” (Harré og Langenhove 1999: 6).

Positioner er, som nævnt tidligere, et opgør med anvendelsen af rollen som den primære måde at forstå årsagen til menneskets handling i den sociale situation, da der argumenteres for, at situationen består af meget mere end de fastsatte regler for en given situation, rolleforventningen og optræden. Der foregår ifølge Davies og Harré tillige en subjektpositionering i den sociale interaktion, som dels beror på individets positionshistorik, da de positioner, man har fra tidligere, uundgåeligt vil påvirke den måde, man ser verden på. Dels er der også et såkaldt begrebsmæssigt repertoire i den diskursive proces, som det enkelte menneske kan vælge at engagere sig i. Davies og Harré udtrykker blandt andet denne problemstilling på følgende måde:

”Derfor er det altid et åbent spørgsmål med skiftende svar, hvem man er. Det afhænger af de positioner, der stilles til rådighed af andres diskursive praksisser og inden for disse praksisser – de historier, hvorigennem vi skaber mening med vores egne og andres liv.” (Davies og Harré 2014: 27f).

Positioner i den diskursive proces sker derfor på to måder: *Interaktivt*, hvor det, den ene siger, vil positionere den anden, og *refleksivt*, hvor den enkelte person positionerer sig selv (Davies og Harré 2014: 31f, 55). I det foretagne interview med kommunens psykolog forklarer han at anerkendelsen i relation til positionsteorien handler om at kunne acceptere barnets position ved at legitimere den. Med dette forstås at det er okay at barnet har den position, det nu har, da den nuværende position er afsættet for at barnet kan udvikle sig. Hvis pædagogerne ikke forstår dette, så anerkendes barnet ikke.

Ovenstående korte indføring i positionsteorien, som den fremstilles af Davis og Harré samt af Harré og Langenhove viser de grundlæggende tanker om, hvordan individets position og dermed identitet formes i samtalen mellem mennesker. Ses dette i relation til den anerkendende pædagogik i Villa Ville Kulla, da giver det god mening, at der findes inspiration i et teoretisk forståelsesredskab, som lægger vægt på det dynamiske og kontekstafhængige i positionen frem for det statiske i rollen. Udfordringen i anvendelsen af denne tilgang synes dog at være et uafklaret spørgsmål om, hvorvidt man kan afvise en position, hvis man ikke finder den tilbudte eller påtvungne position rigtig – og i så fald hvad det ville kræve af det enkelte individ, eller af et barn, som i forvejen er sårbart og usikkert på eget selvværd.

Diskursen og forståelsen af denne er både for positionsteorien og i Villa Ville Kulla inspireret af Michel Foucault. Selvom hans teori i højere grad repræsenterer et makrosociologisk hierarki af magt og viden, hvor diskursen er en del af den *systematiske institutionalisering* (Foucault 1968:159), er forståelsen af diskurser alligevel

anvendelig af den grund, at de forstås som ”... *kæder af udsagn, institutionaliserede praktikker samt historisk og kulturelt givne regler, som styrer samtaleprocedurens indhold og form.*” (Lindgren 2005:348). Med dette menes, at diskurser i en kultur betegner, hvordan orden er mulig i det givne samfund, da normer og regler defineres sprogligt på baggrund af udsagns relationer til hinanden. Der er således tale om en makromagt som værende det, der former og omformer, tilpasser og normaliserer mennesker. De kulturelle koder har derfor bestemte tvangsmekanismer, som udøves, når det enkelte menneske skal socialisere, hvilket sker gennem sprogets praksis og i relation til den distinkte orden i den enkelte historiske periode, *episteme*, og herigennem overføres og dikteres bestemte forventninger til den anden i den sociale situation (Foucault 1968:157f).

Netop dette magtperspektiv er nødvendigt at berøre med henblik på at forstå positionsteorien, da positionering er betegnelsen for en proces, hvori identitet konstrueres gennem socialt og kulturelt tilgængelige diskurser. Det kan derfor også forstås som en proces, hvori magtrelationer ytrer sig i den sproglige interaktion mellem mennesker (Harré og Langenhove 1999:18). Harré og Langenhove beskriver, hvordan de indledende bemærkninger eller henvendelser fra en dominant position kan tvinge den anden til at skulle indtage en position som domineret, og som vedkommende måske ikke ville have sat sig selv i. Her er det igen relevant at henvise til Foucault og hans opfattelse af diskurser, eftersom diskursen for ham i langt højere grad repræsenterer et hierarki af magt og viden, som overfører og dikterer bestemte forventninger til den anden i den sociale situation. Magten i Foucaults teori har en relationel karakter, som angiver et komplekst samspil mellem ulige og stadig veksellende styrkeforhold, hvor nogle handlinger og praksisser modificerer og strukturerer andre handlinger og praksisser. Ifølge Foucault ligger magtens teknikker således i formningen af individets selvopfattelse og handlingsmønstre og dermed også mod hele samfundets normgrundlag. Det er lokaliseret i kampen om at definere, hvad der er sandheden, hvilket er en magtkamp, som også kan genkendes i ønsket om at bryde med det konventionelle diagnoseperspektiv, som er beskrevet tidligere. Ved at udfordre de diskurser, som følger med barnets diagnoser eller de specialindsatser, som barnet modtager, vil Villa Ville Kulla i overensstemmelse med positionsteorien skulle arbejde på at definere andre sandheder om barnet, herunder tilbyde andre og mere ressourcefokuserede positioner.

Når der er valgt at referere til henholdsvis Harré, Davies og Langenhove samt til Foucault, skyldes det, at disse teoretiske tilgange var aktuelle som inspiration for udviklingen af den teoretiske ramme for Villa Ville Kulla. Der er endvidere enkelte ligheder mellem teorierne, idet der lægges vægt på at medtænke de historiske forhold i den diskursive praksis. Forskellen mellem de to perspektiver er dog, at Harré,

Davies og Langenhove også mener, at der skabes noget i den enkelte situation alt efter deltagere og deres respons, mens der for Foucault er konkret fastsatte rammer grundet samfundets kulturelle koder, som er afgrænset og reguleret af de såkaldte *vidensregimer*. Foucault formulerer sin opfattelse af vidensregimet på følgende måde:

”The fundamental codes of a culture – those governing its language, its schemas of perception, its exchanges, its techniques, its value, the hierarchy of its practices – established for every man, from the very first, the empirical orders with which he will be dealing and within which he will be at home.” (Foucault 1970: xx).

Ligesom ved valget af den anerkendende pædagogik i institutionen ses det eklektiske ved de foretagne valg for den teoretiske ramme. Foucaults magtforståelse for diskursens tvangsmekanismer synes at danne grundlag for opfattelsen af eksklusionen af børnene grundet deres diagnoser og udsatte position. Dertil holder man fast i, at der i samtalen med barnet kan ske et arbejde med positionen, og at der således er mulighed for at ændre på barnets selvopfattelse gennem anerkendelsen, som formuleret i de ovenstående citater fra henholdsvis kommunens psykolog og den daværende leder for børne- og ungeområdet.

Foucaults diskursforståelse danner sammen med positionsteorien rammen om forståelsen af den sociale konstruktion af individet, som man ønsker at lægge afstand til gennem den anerkendende pædagogik. Koblingen mellem Foucault og positionsteorien er blandt andet beskrevet i Iram Khawajas bidrag *”Det selvkonstruerende menneske”* (Khawaja 2005), en artikel, der fremstår som inspiration til de teoretiske perspektiver, der ligger til grund for den pædagogiske tænkning i Villa Ville Kulla (Appendix D, E). I artiklen beskriver Khawaja, hvordan positionsforståelsen hos Davies og Harré er måden, hvorpå *”... Foucaults abstrakte diskurser bliver [...] flyttet ned på et mere praktisk, kontekstuelt og virkelighedsnært niveau ...”* (Khawaja 2005:41). Diskursforståelsen og den latente magtkonstruktion bliver ifølge Khawaja desuden opblødt en kende ved Davies og Harrés transformation af teorien fra makro- til mikrosituationer. Ved anvendelse af diskursen i positionsteorien tilføjer Davies og Harré en dimension af valg til Foucaults teori, da individet kan vælge at positionere sig i forhold til eksisterende diskursive subjekt positioner (Khawaja 2005:41).

I nærværende afhandling vil det blandt andet blive underøgt, hvordan psykologen, pædagogerne og ledelsen drøfter muligheden for at give børnene valget om at positionere sig på en mere ressourcefokuserende måde og derved bryde med de eksisterende positioner, som det enkelte barn er underlagt. I relationen til barnet efterstræ-

bes et arbejde med eller tilbud om positioner, hvorfor det herigennem gøres muligt, at barnet kan vælge eller ikke vælge positionen. Derfor vil afhandlingen fokuseres på, hvordan der lægges vægt på at kunne forhandle sin identitet i den sociale relation, fordi dette i sidste ende netop afhænger af relationen, magtforholdet, og situationen mellem barn og voksen, samt at der i den tilbudte position er indlejret elementer af anerkendelse, hvorigennem der skabes mulighed for at ændre på barnets selvopfattelse.

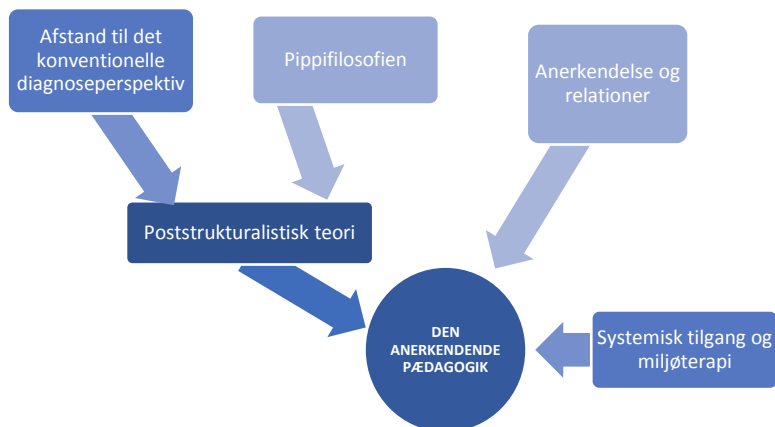
Implementeringen af den anerkendende pædagogik har til formål at gøre et teoretisk begrebsunivers med inspiration i positionsteorien og diskursforståelsen til referenceramme for institutionens anerkendende praksis, eftersom det på den ene side kan forklare den samfundsmæssige konstruktion af børnenes afvigerposition og på den anden side kan tilbyde et mere favnende og frisættende alternativ hertil. Positions-begrebet tilbyder en forklaring på, hvordan diskursen både er med til at skabe mennesket og tildele en plads i det sociale system, men også er en ressource, som subjekter kan trække på i forhandlingen af nye positioner. Derfor beskrives den ønskede praksis omkring positioner i forhold til, at pædagogen ikke skal se barnet ud fra den diskursive forståelse af rigtig og forkert børneadfærd. I stedet skal de se barnet ud fra et dekonstruerende udgangspunkt, dvs. bryde med de opsatte normer for det normale og det afvigende og derudfra tilbyde udviklende positioner, hvilket både psykologen og børne- og familiechefen fremhævede.

I sammenhæng med ovenstående gennemgang af positionsteorien med dens diskursive praksis og den magt, som ligger deri, bliver forandringen af barnets position centralt. Det handler således om at dekonstruere positioner frem for at stille sig kritisk og spørgende over for en diskurs (Appendix E). Man omformer således den sproglige dekonstruktion, som Jacques Derrida beskriver i sin bog *De la grammatologie* fra 1967. Man er i Villa Ville Kulla helt tydelige på, hvilket ophav diskursen om det normale og det unormale har jf. det konventionelle diagnoseperspektiv, hvorfor det at skulle forholde sig til konstruktioner og diskurser, er indbefattet i positionsteorien. Hertil kommer også, at intet opfattes som bestandigt. Vel har individets positioner en historik med sig, men i hver ny samtale og social situation ligger et udviklingspotentiale, hvorfor alt er foranderligt. Heri ligger mulighederne for den anerkendende pædagogik, men også udfordringen om ikke at udøve en ny magt over barnet i arbejdet med at tilbyde nye positioner.

1.2.5. ANERKENDELSE SOM PÆDAGOGIK

Den anerkendende pædagogik er således en fællesbetegnelse for den pædagogiske tilgang, man ønskede som grundstenen for praksis i Villa Ville Kulla. Man udvikle-

de pædagogikken efter en eklektisk forståelse, hvor det bedste fra allerede anvendte teorier og metoder bliver videreført og sat i relation til et mere inkluderende teoretisk perspektiv og kommunens Pippifilosofi. Formålet er at lægge afstand til et konventionel diagnoseperspektiv ved at arbejde med anerkendelse som den overordnede pædagogiske retningslinje. Nedenstående figur illustrerer, hvad den anerkendende pædagogik således består af.



Ovenstående gennemgang har givet indblik i, hvor Villa Ville Kulla kom fra, og hvor man er nu i forhold til at ville skabe en institution, som gennem anerkendelse og med reference til poststrukturalismen og dets underbegreber: Positionering, diskurser og konstruktion, skaber inklusion af børnene.. Det beskrives af Morsø Kommune som en nytænkning inden for børne- og familieområdet, hvilket forklares med deres fokus på, at det ikke er børnene, der er anderledes, men at de er blevet positioneret som forkerte grundet samfundsmæssige eksklusionsprincipper. Barnet betragtes som underlagt samfundsmæssige diskurser og konstruktioner, der skal erstattes med nye og udviklende positioner (Appendix D og E).

Hvordan denne anerkendende pædagogik i sit hele bliver forhandlet, og hvordan der skabes fælles forståelser for denne tilgang, er derfor formålet med afhandlingen. Der lægges vægt på at undersøge forståelser og forventninger til den anerkendende pædagogik og til dem, der skal udføre det, og der analyseres samtaler og interaktioner fra pædagogernes supervision. Herigennem er det muligt at skabe indsigt i tanker og meninger om anvendelsen af den anerkendende pædagogik, både i forhold til konkrete oplevelser, til at håndtere hverdagens udfordringer og til at igangsætte refleksionsprocessen over, hvad den rette mængde anerkendelse er, eller hvilke positioneringsmuligheder de giver eller bør give et barn. Men det er også i disse interaktioner, at der kan opstå dilemmaer omkring forståelse, anvendelse, roller, ageren og opfattelser af hinanden. Succesen for implementeringen er således af-

hængig af de forhandlinger, forståelser og meningsudvekslinger, som opstår, håndteres og afsluttes i supervisionen. Det er målet med supervisionen at få bundet tråde mellem den anerkendende pædagogik og de tidligere teorier, som stadig udgør et fundament i den pædagogiske praksis, og få dette knyttet sammen med at tænke i positioner, i diskurser og konstruktioner.

Det sociologisk interessante er, at sådanne interaktions og forhandlingsproces aldrig er blevet undersøgt før. Som den følgende *state of the art* vil vise, så omhandler undersøgelser af socialpædagogisk praksis og udviklingen heraf oftest kun effekten eller forståelsen af en allerede implementeret teori. Eftersom enhver døgn- eller anbringelsesinstitution definerer sin pædagogiske tilgang på et hav af tilgængelige teorier, da synes det essentielt at skabe et indblik i, hvordan disse pædagogiske tilgange og teorier indføres i praksis. Dette er afhandlingen et eksempel på, og siden sociologiens hovedformål blandt andet er at afdække, *hvordan samfundet er muligt*, kan vi med denne undersøgelse illustrere, hvordan forhandlinger om både opretholdelse og udvikling sker i dette mikrosamfund, ved at se på forhandling og dilemmaer samt hvordan de håndteres i interaktioner.

Læsevejledning

I kapitel 2 gennemgås relevant national forskningslitteratur med det formål at placere afhandlingen i relation til anden forskning på området.

Kapitel 3 indeholder beskrivelsen af afhandlingens metodiske fundament: *Interview og observation*. Her redegøres for indsamlingen af empiri samt etiske overvejelser. Derudover indeholder kapitlet også analysestrategier for begge metoder, og det afsluttes med en samlet fremstilling af afhandlingens kvalitet i henhold til præmisser for den kvalitative undersøgelse.

I kapitel 4 beskrives og diskuteres de teoretiske perspektiver, der skal fungere som analytiske redskaber gennem afhandlingens analyse. Det drejer sig om teorier og perspektiver om anerkendelse og anerkendelsens skyggesider: *Axel Honneth, Thomas J. Scheff, Carl-Göran Heidegren og Stephan Voswinkel, John Braithwaite samt Rasmus Willig, Bente Lynge, Anne-Lise Løvlie Schibbye og Britta Nørgaard*. Hertil kommer teorier om den sociale situation som et interaktionistisk ritual ved *Randall Collins* og teorien om *the creativity of action* fra *Hans Joas*, og slutteligt, i tæt relation hertil, de teorier og perspektiver, der omhandler forhandling af identitet: *George H. Mead, Erving Goffman, Richard Jenkins, William B. Swann Jr., Philip W. Blumstein samt Dorthe Staunæs*.

Kapitel 5 er afhandlingens analyse, hvor der i del 1 beskrives de vigtigste pointer og udsagn fra interviews med pædagoger fra institutionen og herefter fra interviewene

med ledelsen. Dette analyseres til en typologi samt til en række generelle begreber, hvor formålet er at afdække forskelle og ligheder i forståelsen og udsagn om udførelsen af den anerkendende pædagogik. Resultaterne analyseres slutteligt i relation til begreber fra institutionens teoretiske inspiration i den poststrukturalistiske teori. I analysens del 2 danner relevante cases grundlaget for undersøgelser af dels forhandlinger om, hvad den anerkendende pædagogik skal orientere sig imod, og dels de dilemmaer og løsninger om anvendelse af den anerkendende pædagogik, som opstår i supervisionen. Casene er uddrag fra observationerne af pædagogernes supervisioner, afholdt af kommunen. Her analyseres derfor også, hvordan misforståelser, succeser, forhandlinger og brud, som forekom under supervisionen, er med til at skabe eller udfordre det interaktionistiske ritual og dermed implementeringen af den anerkendende pædagogik.

I kapitel 6 konkluderes på analysen. Her fremhæves først forståelser og forventninger til den anerkendende pædagogik og udførelsen heraf, som kom frem i analysens del 1. Dette efterfølges af konklusionen på analysens del 2, ved først en typologi over forskellige måder at gennemføre eller opgive den udviklende forhandling om den anerkendende pædagogik med afsæt i supervisionerne som interaktionistisk ritual. Derefter fremhæves og konkluderes på de dilemmaer, som opstod gennem forhandlingerne om forståelsen og anvendelsen af pædagogikken, og afslutningsvis hvordan alle tre dele har indflydelse på forståelsen, om der opstår nye fællesskaber, og om der tages ansvar for at arbejde efter denne nye tilgang, samt hvordan man forholder sig til de mulige skyggesider og mangler, som den anvendte forståelse af en anerkendende pædagogik også vil rumme.

KAPITEL 2. STATE OF THE ART

Formålet med nedenstående kapitel er at give indblik i, hvad der eksisterer af forskningsbaseret viden på feltet om forandringer i pædagogikken på døgninstitutioner. Ved at fremdrage danske undersøgelser af processen i tilsvarende situationer med implementering af teorier for praksis i døgninstitutioner, tegnes et landkort over eksisterende forskning, som afhandlingen kan placeres i forhold til. På den måde tydeliggøres, hvad der mangler viden om, og hvortil den foreliggende undersøgelse kan bidrage.

Oprindeligt var tanken også at inddrage internationale undersøgelser, men da kun ét forskningsprojekt ud af knap 800 resultater fra søgeprocessen blev vurderet som relevant i forhold til afhandlingens problemstilling, blev dette fravalgt⁸. En stor del af de internationale undersøgelser handlede primært om implementering af teori på pædagoguddannelser og meget lidt om, hvordan det sker ude i konkrete institutioner. Det kunne tyde på, at afhandlingens problemstilling er mere sigende for en dansk kontekst, hvor der praktiseres en særlig form for pædagogik på anbringelsesområdet med fokus på den teori og metode, som der arbejdes ud fra i de enkelte institutioner. Derfor er der kun valgt at inddrage undersøgelser fra Danmark, da problemstillingen er vurderet til at have sin primære relevans i en national kontekst.

Siden 2005⁹ er der gennemført en række forskningsprojekter med specifikt fokus på institutionsanbringelser af børn og unge, men i modsætning til afhandlingens genstandsfelt har det ofte været med primært fokus på børn eller unges hverdagsliv, sekundært på det pædagogiske arbejde. Her kan eksempelvis nævnes *Børneliv på døgninstitution: Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge* af Ida Schwartz fra 2007 og *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger. En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution* af Anja Stokholm fra 2006. Ligeledes har SFI sin forløbsundersøgelse af årgang 1995, hvor rapporten *Anbragte børns udvikling og vilkår* fra 2008 (Egelund et al. 2008) følger den del af børnegruppen, som er i et anbringelsesforløb.

⁸ *The Final Report of the Social Pedagogy Pilot Programme: Development and Implementation* udkom i 2011. Den er udarbejdet og gennemført af et hold forskere fra Thomas Coram Research Unit, på Institute of Education, University of London. Projektet kørte fra 2007-2011 og er et pilotprogram om at finde frem til den bedste måde at introducere og implementere socialpædagogisk metode i engelske døgninstitutioner (Cameron et. Al. 2011:12).

⁹ Helt bevidst er der fravalgt undersøgelser før 2005/2006, eftersom kommunalreformen samt anbringelsesreformen – begge fra 2006 – ændrede konteksten for anbringelsesområdet.

I undersøgelser, der forholder sig mere konkret til pædagogikken på døgninstitutioner, har omdrejningspunktet ofte været praksis og i særdeleshed anvendelsen af allerede implementerede metoder. Et af de nyere bidrag er Tine Egelund og Turf Böcker Jakobsens bog *Døgninstitutionen – Modsætninger og strategier når børn og unge anbringes* fra 2011 (Egelund og Jakobsen (red.) 2011). Forfatterne skriver selv, at antologien er et forsøg på at indsamle erfaringer fra kvalitative undersøgelser af forskellige aktører inden for døgninstitutionsområdet og skabe mening og forståelse af det modsætningsfyldte univers, de er en del af (Egelund og Jakobsen 2011:9ff). Aktører forstås som børn, forældre, ansatte etc., og undersøgelsen fokuserer på deres håndtering af hverdagen i og omkring døgninstitutioner. Tilsvarende fokus er gældende i antologien *Mellem omsorg og metode* tilbage fra 2006, som er redigeret af Ole Steen Kristensen fra Jysk Forsknings- og Evalueringssamarbejde (JYFE). Kristensen samler resultaterne fra en række tværfaglige studier af det liv, som leves i en døgninstitution, fordelt på emner som socialpædagogernes praksis, hjemlighed, forældreopfattelsen og fællesskab blandt børnene. De otte forskningsbidrag afspejler, hvorledes det pædagogiske arbejde svinger som et pendul mellem omsorg for barnet og de pædagogiske metoder, mellem hjem og institution eller mellem tilknytning og brud. Det skyldes, ifølge forfatterne, at metoder og effektmålinger dominerer den offentlige og faglige debat, frem for fokus på hverdagen og nærværet (Kristensen 2006: 9;12).

SFI har ligeledes beskæftiget sig med hverdagens pædagogik i undersøgelsen *Omsorg for anbragte børn og unge. Døgninstitutionens hverdag og vilkår* (Egelund og Jakobsen 2009). Her er fokus på, hvordan pædagogikken kommer til udtryk i konkrete handlinger eller italesættelser fra ansatte eller ledelsen. Et tilsvarende indblik tilbyder den mere dokumentationsorienterede antologi *Socialpædagogisk arbejde med børn og unge* af Inge Bryderup (Bryderup 2005 (red.)). Formålet er i denne type forskning at få beskrevet og dokumenteret den pædagogiske indsats, i et forsøg på at skabe indblik i opbyggelsen af institutioners hverdagsliv og en tagen-sig-af børnene i et mere effektanalytisk lys.

I forskningsprojekter, som omhandler indsamling og systematisering af viden på området for anbragte børn og unge, gør et lignende dokumentationsfokus sig gældende. Det ses både i Kirsten Elisa Petersens *Viden om anbragte børn og unge i døgntilbud* fra 2010 (Petersen 2010) og i forskningsoversigten *Anbragte børn og unge* fra 2009 (Egelund et al. 2009), der forholder sig til børnenes situation både før, under og efter en anbringelse samt til den viden, der findes på området generelt inden for landets grænser.

Ovenstående forskning har selvfølgelig en relevans for den foreliggende afhandling, da den giver et indblik i konteksten. For at kunne konkretisere den videnskabelige

placering er det dog nødvendigt at blive mere konkret, hvorfor der i det følgende fremhæves de tre undersøgelser, som forholder sig specifikt til implementering af teori i praksis i døgninstitutioner. Disse tre undersøgelser vil blive beskrevet, og deres relevans i forhold til den foreliggende afhandling vil blive tydeliggjort, for at kunne tegne et præcist videnskabeligt landkort og placeringen herpå.

Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet gennemførte i perioden 2005-2009 HPA-projektet¹⁰. Dette står for *Handlekompetencer¹¹ i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge – indsats og effekt*. Undersøgelsen bygger på et samarbejde mellem forskning og praksis om at finde frem til, hvordan det danske samfund gennem tidlig indsats kan bidrage til at bryde de negative mønstre, som er forbundet med ulighed i samfundet. Den del af forskningsprojektet, der har fokus på døgninstitutioner, er fundet i rapporten *Handlekompetence i socialpædagogisk praksis på døgninstitutioner* fra 2009 (Jensen 2009).

Formålet med HPA-projektet var at undersøge og indkredse *den gode socialpædagogik*. Dette skulle ske ved at udvikle handlekompetencerne hos socialpædagerne på fem døgninstitutioner i henholdsvis Aarhus og København gennem implementeringen af konkrete redskaber (Jensen 2009:20). Et af redskaberne var en *kvalifikationsmappe*, baseret på indsamlede erfaringer fra ind- og udland af, hvilke elementer i det socialpædagogiske arbejde der skal være til stede for at kunne praktisere *den gode indsats*. Denne indsats er: *sammenhæng mellem institutionsliv og samfundet, tværfagligt samarbejde, familiararbejde og efterværn* (Jensen 2009:24f), hvilket efterfølgende blev sat i relation til de mål og delmål fra de anbragte børns handleplaner, som døgninstitutioner ifølge Anbringelsesreformen skal efterleve.

De deltagende institutioner skulle vælge mellem tre indsatsområder: *skole, venskab og hjemlighed* og blandt dem fokusere på det område, de ville opkvalificere i løbet af projektperioden (Jensen 2009:44). Herved kunne forskerne bidrage til at udvikle de ansattes pædagogiske indsats og dermed ruste dem til at arbejde udviklende med institutionernes anbragte børn og unge, hvilket skulle ske gennem to typer af interventioner, en direkte og en indirekte. *Den direkte intervention* var rettet mod pædagogernes kompetenceudvikling, mens den *indirekte intervention* skete via pædagogernes daglige interventioner med børn og unge, hvor de ansatte

¹⁰ <http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/hpa/>

¹¹ Handlekompetencer er et teoretisk værktøj hentet fra et forskningsprojekt fra Norge udført af Pär Nygren i 2004 – se *I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav* (Kryssildsprojektet) Nygren 2004.

skulle udvikle de involverede børn og unges kompetencer (Jensen 2009:30). De ansatte skulle derfor vurdere det enkelt barns kompetencer både i forhold til, som de var nu, dvs. *det reelle*, og i forhold til *det ideelle*, som var, hvad barnet forventedes at kunne, når det forlod institutionen (Jensen 2009:20). Fra DPU ville man anvende en GAB-analyse til at vurdere kløften mellem de reelle og de ideelle kompetencer for derved at kunne målrette indsatsen over for det enkelte barn og samtidig fokusere de ansattes opkvalificering (Jensen 2009:58f).

GAB-analysen skulle fungere som afsæt for udviklingsarbejdet med de ansatte og med implementeringen af kvalifikationsmappen, men desværre blev gennemførelsen og analysen en del forsinket. Det skabte efterfølgende forhindringer for implementeringen og kompetenceudviklingen, som den var tænkt fra forskernes side (Jensen 2009:5). Resultatet var, at kompetenceudviklingsarbejdet i institutionerne enten blev sat på vågeblus eller måtte starte forfra, og de kom bagud i forhold til projektets tidsplan. Konsekvensen blev, at de deltagende institutioner måtte arbejde ud fra kvalifikationsmapperne, når nu resultaterne fra GAB ikke kom rettidigt. Kvalifikationsmapperne var som beskrevet funderet på mere generel viden om anbragte børn og unges behov og ikke på det specifikke ved institutionernes egne børn, hvilket GAB-analysen skulle bidrage med. Fokus blev derfor mere på kvaliteten i det socialpædagogiske arbejde frem for konkrete cases fra selve institutionen og det mere målrettede kompetenceudviklingsarbejde.

Fra DPU konkluderer de, at de deltagende institutioner i varierende grad har implementeret ændringerne i den socialpædagogiske opgave ved i første omgang at have taget kvalifikationsmappen til sig og ved at vælge enten hjemmet, skolen eller venner som det primære fokusområde. Efterfølgende har de deltagende institutioner i forskellig grad søgt at finde en måde at tilpasse den generelle viden til den enkelte institutions dagligdag og pædagogiske målsætning, men med begrænset effekt. Jensen konkluderer endvidere, at også ydre faktorer har påvirket implementeringsprocessen, da bl.a. kommunalreformen fra 2006 blev for stor en omvæltning for en af institutionerne, som måtte trække sig ud af samarbejdet (Jensen 2009:6).

I forhold til implementeringsprocessen i de enkelte institutioner var udgangspunktet, at der mangler forskning om, hvordan implementering optimalt finder sted. Derfor valgte forskerne bag HPA-projektet en meget lokalstyret implementering for at skabe ejerskab og selvbestemmelse hos de deltagende institutioner. DPU nedsatte en styregruppe med forstandere og afdelingsledere fra de medvirkende institutioner i Aarhus samt konsulenter fra CVU. I København fik de deltagende institutioner ikke skabt et fælles organ til tovholderfunktionen, så det blev de enkelte institutioners eget ansvar at følge processen. Løbende gennemførtes flere diskussionsdage og temadage med de deltagende institutioner og DPU. Fælles for institutionernes del-

tagelse var, at ledelsen på den enkelte institution stod for implementeringen, mens det var den enkelte ansattes ansvar at få læst kvalifikationsmappen for på den måde selv at opbygge viden og refleksion til de planlagte personalemøder. Det foregik med livline til de involverede konsulenter og med undervisning fra både DPU og konsulenterne fra CVU på diskussionsmøder samt på personalemøder.

Som reaktion på resultaterne af den forsinkede implementeringsproces reflekterer Jensen afslutningsvis over, hvorvidt en mere forskerstyret implementering ville have højnet succesraten for udviklingsarbejdet, og om man derved kunne have undgået nogle af de organisatoriske og kontekstuelle udfordringer. Forfatterne opsummerer, at læren af projektet først og fremmest er at sikre sig opbakning fra det kommunale eller regionale bagland. Derefter handler det om at sikre selve læringsmekanismerne i organisationen, hvilket indbefatter et bredt spektrum af faktorer: kommunens vision med institutionen, dens egen strategi, ledelsen, de ansatte, valget af metoder, værktøjer og rutiner samt indretning og miljø. Konklusionen lyder: *”Læring kan betragtes som forstyrrelse i forhold til status quo, og læring kræver derfor, at organisationen og dens omgivende miljø støtter op om de perspektiver, udviklingsarbejdet lægger op til.”* (Jensen 2009: 10f).

HPA-projektet havde til formål at opkvalificere de ansatte på fem institutioner til at arbejde mere udviklende med det enkelte barn hhv. den enkelte unge. På baggrund af viden om best practice hentet fra ind- og udland samt institutionernes egne vurderinger af børnenes kompetencer og mangel på samme skulle de ansatte styrkes i deres egne kompetencer og derved fremme det socialpædagogiske arbejde. Undersøgelsen viser, at dette var sværere end først antaget, og at mange ydre omstændigheder – såsom politiske initiativer eller manglende kommunal opbakning samt alt for lidt fremskridt i at få indsamlet cases til GAB-analysen – skabte en mere ad hoc-præget udvikling af projektet. Fra DPU ville de understøtte en kompetenceudvikling, som institutionerne selv havde ejerskab over, og som var formet omkring de enkelte børn og arbejdet med dem, hvilket er samme tanke, som foreliggende afhandling søger at understøtte. Hvad der er anderledes er dog, at det ikke er forskeren – mig – som har igangsat processen i institutionen, men at den er initieret af kommunen. Min rolle som forsker er i den sammenhæng ikke at skulle styre implementeringsprocessen, men i stedet at være observatør på, hvad der sker, og efterfølgende analysere på det oplevede og erfarede. Afhandlingen placerer sig derfor idemæssigt tæt på HPA-projektet grundet et fokus på at udvikle en gruppe pædagogers kompetencer i relation til det enkelte barns problematikker og ressourcer. Omvendt er der stor forskel i forhold til, hvem der driver værket, når det i HPA-projektet er en gruppe forskere, som kommer udefra med en viden, der skal implementeres. For den foreliggende afhandling gør det sig gældende, at modellen omkring den anerkendende pædagogik er udviklet i kommunen med særligt henblik på

den konkrete institution, børnegruppen og pædagogerne. Derfor kan den foreliggende undersøgelse belyse en mere fokuseret og specifik kompetenceudviklingsproces, som HPA-projektet desværre ikke kom frem til grundet forsinkelser og ydre udfordringer.

Undersøgelsen, der er nævnt i det følgende, har tilsvarende fokus på at udvikle konkrete mål for det pædagogiske arbejde hos tre døgninstitutioner i Aarhus.

Socialpædagogik i nuet!

Rapporten *Socialpædagogik i nuet!* er den afsluttende del af projektet *Mål i anbringelser*, hvilket er udarbejdet i samarbejde mellem VIA University College og tre døgninstitutioner i Aarhus Kommune (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011). Den bidrager med vigtig viden til landkortet over eksisterende forskning, som afhandlingen kan placeres i forhold til, da projektet omhandler arbejdet med de pædagogiske mål i tre døgninstitutioner, og hvor der stilles skarpt på den målformuleringsproces, som foregår i det socialpædagogiske arbejde (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011:4,9). Undersøgelsen følger den udviklings- og tilpasningsproces, der foregår i de inddragede institutioners praksis, hvor målet med anbringelsen, som står beskrevet i de enkelte børns handleplaner, bliver tilpasset praksis og det enkelte barns udvikling (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011:18).

Projektet blev igangsat i efteråret 2008, og de tre involverede institutioner i Aarhus Kommune blev udvalgt til at deltage grundet relativt stabile personalegrupper, samt at dataindsamlingen kunne foregå i den berammede periode. Primært foregik dataindsamlingen gennem observationer af personalemøder, hvor målformuleringsprocessen blev diskuteret. Dette blev fulgt op af uddybende fokusgruppeinterviews med personalet, baseret på cases fundet blandt institutionens egne børn. Endvidere indgik skriftligt materiale omkring mål for de enkelte børn og for institutionen, herunder handleplaner etc. (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011:21f). Det beskrives som et aktionsforskningsprojekt, hvor forskning og tilbagemelding til de involverede institutioner konstant vekselvirker gennem processen. Ved anvendelsen af denne metode oplever forskerne at kunne bidrage med en relevant feedback, og de ansatte på døgninstitutionerne oplever en medbestemmelse, hvilket forhåbentlig øger deres engagement (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011:20).

Gennem analyser af målformuleringsprocesserne kunne forskerne tydeliggøre det konkrete arbejde i praksis, idet ”[...] *socialpædagogerne fremlægger vurderinger, der underbygges gennem fremdragelse af konkrete situationer fra barnets eller den unges hverdag og derefter lægges til grund for planlægning af den pædagogiske indsats.*” (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011:30). På baggrund af den indsamlede

empiri opstod fire udviklingskategorier: *identitets- og følelsesmæssig udvikling, motivudvikling, kompetenceudvikling og inddragelsen af børn, unge og deres forældre*. Samlet rummer kategorierne de målsætninger, som var diskuteret blandt socialpædagogerne, og som skulle være grundlag for den konkrete praksis. Ligeledes skulle kategorierne være basis for at øge kvalifikationen hos de ansatte gennem forskningsprojektet. Derfor konkluderer forskerne, at der har foregået en tvædet proces:

”Socialpædagogik er her en målrational proces, der baserer sig på nøje beskrivelser, analyser og opstilling af mål, og på den anden side lægger an til at udføre den socialpædagogiske indsats med anvendelse af socialpædagogernes personlige egenskaber i forhold til de muligheder der viser sig i de bevidst organiserede rammer omkring børnene og de unges dagligdag.” (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011:55).

Gennem undersøgelsen konkluderes det, at processen med at komme frem til en målsætning omkring det enkelte barn både rummer *en struktureret del*, der forholder sig til handleplaner og lovgivning, og en mere *kontekstorienteret del*, som foregår i det daglige socialpædagogiske arbejde. Den kontekstorienterede del er dog ikke undersøgt i praksis, men har udgangspunkt i samtaler omkring dens udførelse, hvorved den ligner nærværende afhandling. Forskerne kan dog ikke sige noget konkret om praksis, men blot antage, at den ønskede målsætning efterstræbes (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011:56).

Det socialpædagogiske arbejde på de tre døgninstitutioner er målrettet mod at skabe sammenhæng mellem almene mål for børn og unge og de samfundsmæssige forventninger. Endvidere arbejdes der konkret med det enkelte barn i forhold til at være anbragt og have unikke problematikker med sig. Hertil bør det nævnes, at de valgte institutioner er nogle af de mest velfungerende i Aarhus Kommune; alle har en relativt stabil personalegruppe, en gennemarbejdet socialpædagogisk indsats og et generelt ønske om at udvikle sig. Det gør forskerne også opmærksom på i forhold til konklusionen af implementeringsprocessens ret gnidningsfrie udvikling (Hegnsvad, Bak og Andersen 2011:55).

Dette forbehold og denne betingelse er relevant i forhold til placeringen af den nærværende afhandling over for eksisterende forskning på området. Undersøgelsen af Hegnsvad, Bak og Andersen tydeliggør potentialerne ved at udvikle den socialpædagogiske praksis, når der er et relativt stabilt fundament i institutionen selv. De illustrerer en vellykket implementering gennem en bæredygtig og udviklende dialog om målsætninger og praksis omkring det enkelte barn. Men det er et fælles sprog, som har været under udvikling i mange år, hvorfor projektet mere illustrerer et

forbillede for fremtidige udviklingsprojekter frem for en faktisk udviklingsproces. Set i forhold til foreliggende afhandling vil analysen her have fokus på den tidlige del af processen mod at komme frem til en konstruktiv og reflektiv målvudvikling. De første skridt er at få koblet den anerkendende pædagogik, den poststrukturalistiske teori og institutionens hverdag sammen via dialog, hvorfor snakken om børnene og de ansattes opgaver i praksis først og fremmest handler om at skabe et fælles fundament. Et sådant fundament har institutionerne i undersøgelsen *Socialpædagogik i nuet!* allerede fået fastlagt og kan tage afsæt i. Den foreliggende afhandling kan derfor bidrage med at tydeliggøre, hvordan implementeringsprocessen omkring udviklingen af den socialpædagogiske praksis skal skabe denne stabilitet og et fælles fundament ved at tage et skridt tilbage i forhold til en institutions udvikling af en målrettet socialpædagogisk og teoretisk model.

Den sidste undersøgelse, som er fundet relevant i forhold til afhandlingens fokus, er et aktionsforskningsprojekt omkring implementeringen af et færdigt pædagogisk koncept.

Aktionsforskningsprojektet Skjoldborghus og Lille Stokkebjerg

Den sidste undersøgelse fra Danmark, der er med til at tegne det landkort over eksisterende forskning, som den foreliggende afhandling kan placeres i forhold til, er *Aktionsforskningsprojektet Skjoldborghus og lille Stokkebjerg*. Undersøgelsen handler om implementeringen af en etableret pædagogisk tilgang fra opholdsstedet Solhaven i Farsø i to nyoprettede institutioner, Lille Stokkebjerg og Skjoldborghus (Kildedal et al. 2008).

Himmerlands Rådgivnings Center og Projektforeningen PRO skulle begge etablere nye institutioner for kriminelle unge i alderen 12-15 år og valgte at anvende *Solhavepædagogikken* grundet samme målgruppe og intention. Solhavepædagogikken havde på daværende tidspunkt været under udarbejdelse i samlet set 21 år og er baseret på følgende seks egenskaber:

1. Omsorg
2. Konsekvent pædagogik
3. Pædagogik, der bygger på relationer
4. En handlende og samhandlende pædagogik
5. Inddragende pædagogik
6. Medarbejdernes kvalifikationer (Kildedal et al. 2008:185).

Det er disse seks egenskaber ved den socialpædagogiske opgave, som skulle implementeres i institutionerne Skjoldborghus og Lille Stokkebjerg, og det skulle ske

gennem tre delindsatser, hvoraf del et og to er relevante i den foreliggende afhandlings kontekst, da de omhandler selve implementeringen:

1. Undervisning og oplæring af personalet på de to institutioner og evaluering af spørgeskemaundersøgelse
2. Kvalitativ vurdering af implementeringsprocessen
3. Målgruppen, hvilket var selve børnene på de respektive institutioner.

Implementeringsprocessen foregik over et toårigt forløb, hvorunder Socialt og Pædagogisk Udviklings- og Kursuscenter (SPUK) uddannede og oplærte personalet fra de to nystartede institutioner i de nødvendige redskaber inden for Solhavepædagogikken. Det foregik gennem internater for personalet samt coaching på opholdsstederne (Kildedal et al. 2008:93). Som listet ovenfor afsluttedes oplæringsprocessen med en spørgeskemaundersøgelse til evaluering af processen for at have et bredere vidensgrundlag omkring udfald og forståelse af den pædagogiske indsats. Det var dog kun medarbejdere fra institutionen Skjoldborghus, som besvarede skemaet, da de ansatte ved Lille Stokkebjerg ikke ønskede at deltage (Kildedal et al. 2008:6).

Spørgeskemaundersøgelsen viste blandt andet, at medarbejdergruppen på Skjoldborghus var forholdsvis unge i forhold til den tid, man havde været ansat på institutionen. 70 % ud af 18 personer, som besvarede skemaet, havde været på institutionen under et år, og kun 44 % var uddannede pædagoger (Kildedal et al. 2008:95ff). På baggrund af dette konkluderer Kildedal, at tallene illustrerer nogle af de *ydre udfordringer* inden for det socialpædagogisk arbejde, som udgøres af den store udskiftning blandt ansatte samt en skæv fordeling mellem uddannede pædagoger og ansatte med anden erfaring.

Medarbejderne fra Skjoldborghus beskrev alligevel, at de har haft god brug af SPUK-kurserne og havde opnået en fælles forståelse for den pædagogiske indsats. Det skal dog ses i lyset af, at kun seks ud af de 18 medarbejdere, som besvarede spørgeskemaet, havde deltaget i SPUK-kurserne, hvilket ifølge Kildedal skyldes stor udskiftning af personalet (Kildedal et al. 2008:96).

SPUK-kurserne var grundlaget for selve implementeringsprocessen og fulgtes derfor op af en mere kvalitativt orienteret del af forskningsprojektet omkring selve implementeringen af Solhavepædagogikken. Denne foregik i begge institutioner, og forskerne har i undersøgelsen konkluderet, at der er en forskel i, hvor godt den inspirerende pædagogiske tilgang er implementeret.

Hos institutionen Skjoldborghus finder forskerne, at Solhavepædagogikken er ret godt implementeret, og at det har ledt til en inspiration og udvikling af den social-

pædagogiske indsats. Dette er sket på trods af, at børnene på Skjoldborghus er yngre end dem på Solhaven, hvorfor en del af den pædagogiske indsats har mere præg af far-og-mor-relation eller omsorg (Kildedal et al. 2008:50f).

Anderledes ser det ud på institutionen Lille Stokkebjerg. De ansatte deltog ikke i spørgeskemaundersøgelsen omkring SPUK-kurserne, så hvad de har fået ud af kurset, og hvor mange af de ansatte som reelt deltog, er uvist (Kildedal et al. 2008:90ff). Implementeringen på Lille Stokkebjerg fraviger også fra mange af punkterne i Solhavepædagogikken, og de ansatte giver udtryk for, at de ikke er bevidste om måden at arbejde med relationer på, og at der er forskellige holdninger til, hvordan omsorg praktiseres – både internt og i forhold til Solhavepædagogikken. Der er således ikke opnået en fælles forståelse og dermed heller ikke en fælles praksis.

Erfaringerne fra undersøgelsen *Aktionsforskningsprojektet Skjoldborghus og lille Stokkebjerg* indikerer, hvordan oplæring/undervisning og implementering af et socialpædagogisk perspektiv går hånd i hånd med at skabe grundlaget for fælles forståelse. Projektet placerer sig som en undersøgelse af en implementeringsproces, men synes efter min vurdering at have mere fokus på evalueringer af processen frem for at følge den. Nærværende afhandling er ikke en evaluering af hverken den efterfølgende praksis eller effekten heraf, da der er valgt et fokus på interaktion og forhandling som grundlag for implementeringen. Resultaterne fra ovennævnte aktionsforskningsprojekt indikerer, at muligheden for at give pædagogerne undervisning og for at reflektere over den anerkendende pædagogik er med til at skabe en bedre forståelse og endda større lyst til at arbejde med pædagogikken efterfølgende. Dette har afhandlingen også til formål at undersøge, da analysen af supervisionerne som social situation og undervisningssituation, samt den refleksionsproces, som pædagogerne gennemgår, skal illustrere konkrete interaktioner omkring implementeringen. Dette skal bidrage med viden om de refleksioner, dilemmaer, udfordringer og forhandlinger, der er i spil, når den socialpædagogiske indsats undergår forandring. Ved at komme dybere ind i implementeringsprocessen og belyse de dilemmaer, som opstår heri – hvilket både kan være konstruktivt, men også destruerende – tager den foreliggende afhandling en mere interaktionistisk placering end de øvrige danske undersøgelser.

På tværs af de tre undersøgelser gives der et billede af, at det er svært at ændre indlejrede tilstande på døgninstitutionsområdet, og at ydre omstændigheder kan få afgørende betydning, når stabiliteten udfordres. En implementeringsproces vil givetvis forløbe bedre, hvis der ikke er for meget udskiftning af personalet, så eventuelle uddannelsesforløb eller udviklingsprocesser kan følges fra start til slut af en samlet personalegruppe. Derudover er den ledelsesmæssige opbakning essentiel,

men også ydre, samfundsmæssige ændringer, såsom reformer på børne- eller udsatteområdet eller omkring økonomien, kan have indflydelse på engagementet og opbakningen.

I forhold til den eksisterende forskning på området inden for implementering og udvikling af den pædagogiske indsats på døgninstitutioner og til det pædagogiske arbejde med anbragte børn bevæger de fremhævede undersøgelser sig på et forholdsvist strukturelt niveau. Med dette menes, at selvom de alle initierer og følger processen med at implementere bestemte måder at tænke eller arbejde på, så er undersøgelserne mest af alt forbeholdt udviklingen af metoder. Kompetenceudvikling, målsætning og det konkrete pædagogisk arbejde er alle primært metoder til at udvikle og fremme det pædagogiske arbejde. Her adskiller den foreliggende afhandling sig ved også at have fokus på, hvordan der skal foretages en sammenkobling mellem de teorier, som der er fundet inspiration i, og den anerkendende pædagogik. Teori og praksis skal fungere som referencepunkter til hinanden i den daglige interaktion og relation mellem barn og pædagog.

Ydermere forholder de ovennævnte undersøgelser sig til mere metaorienterede processer, mens der i nærværende afhandling fokuseres på selve det interaktionistiske i implementeringsprocessen. Forhåbningen er, at dette kan illustrere dilemmaer, forhandling og konsensus og således bidrage med basisviden om, hvad der sker i interaktioner, når den pædagogiske tilgang er under udvikling. Mange af de ovenstående undersøgelser følger samme proces, men det er ofte sket fra et forskerstyret perspektiv som i *Socialpædagogik i nuet* og/eller med retrospektive, evaluerende betragtningsmåder som i undersøgelsen af Skjoldborghus og Lille Stokkebjerg. For mig at se kan man lære endnu mere om disse udviklingsprocesser, deres konsekvenser, dilemmaer og styrker, når man ser på de konkrete interaktioner og på de forskellige deltageres modstand og velvilje, frem for blot at tale om, at der skal være mere undervisning. Det er på denne måde, at foreliggende afhandling placerer sig i det forskningsmæssige landskab, nemlig ved at bidrage med et interaktionistisk, kvalitativt fokus på de mikrosociologiske processer mellem mennesker, der er med til at danne mening og forståelse, og som i sidste ende er med til at afgøre, hvordan resultatet af disse processer bliver taget med ud i institutionerne. I det følgende kapitel beskrives de anvendte metoder samt den videnskabsteoretiske ramme og kvalitetssikringen af den kvalitative undersøgelse.

KAPITEL 3. DE ANVENDTE METODER

I de følgende afsnit præsenteres afhandlingens to metoder: Det kvalitative interview og observationen. For hver metode præsenteres den respektive databehandling, etiske overvejelser samt analysestrategi og videnskabsteori. Afslutningsvis forklares afhandlingens empiriindsamling og analyse i henhold til præmisserne for videnskabelig kvalitet ved anvendelse af kvalitative metoder.

Udover brugen af interview og observation som primære metoder, anvendes også relevante dokumenter og tekstmateriale om institutionen og kommunen. Dette materiale kan i høj grad vise den ønskede nytænkning og italesættelse af institutionens værdier og teoretiske samt metodiske tilgange. De indsamlede dokumenter bidrager endvidere med at understøtte forståelsen af institutionen i analysen af både interviews og observationer, og er dermed en yderst vigtig kilde til at forstå, hvordan den anerkendende pædagogik i sit fulde potentiale tænkes at kunne skabe inklusion af Villa Ville Kullas børn. Disse dokumenter og materiale findes i appendix.

3.1. INTERVIEW

Grundet afhandlings fokus på udviklingen af en anerkendende pædagogik i institutionen Villa Ville Kulla, og herunder hvordan pædagoger, ledelse og kommune søger at forhandle sig frem til nogle inkluderende rammer for de børn, som er bragt i institutionen, er det kvalitative, semistrukturerede interview foretaget med det formål at indsamle empiri om de eksisterende opfattelser af pædagogikken og værdier i institution. Interviewene er udført med institutionens ledelse, en række pædagoger og relevante personer fra kommunen, med hensigt om at få deres udsagn om den anerkendende pædagogik, herunder afstanden til et konventionelt diagnoseperspektiv, relationer, social og geografisk nærhed samt den poststrukturalistiske teori.

Som forarbejde til at foretage interviewene tilbragte jeg 16 dage over tre måneder i Villa Ville Kulla med det formål at få indblik i hverdagslivet for børn og pædagoger. Denne deltagelse skulle både bidrage til at komme i kontakt med pædagogerne, og give indblik i hverdagen på døgninstitutionen. På mine besøg varetog jeg forskellige funktioner: kreativ medarbejder, sovende nattevagt/morgenvagt, madmor, godnathistorielæser, bader og konfliktmægler i mindre grad. Den viden og de relationer, som opstod herved, kunne efterfølgende anvendes til at finde informanter

blandt pædagogerne, men kunne også hjælpe med at spore undersøgelsen ind på den anerkendende pædagogik. Dette blev blandt andet gjort ved at observere samspillet mellem børn og voksne, men primært gennem uformelle snakke om institutionen og dens udvikling, om det at være pædagog på stedet, om selve pædagogikken – hvor den kom fra og var på vej hen, og om de enkelte børn og deres baggrund.

Som optakt til deltagelsen i hverdagen på Villa Ville Kulla var der således ikke udarbejdet konkrete observationsguides eller foretaget valg om specifikke fokus for at observere mønstre eller interaktioner. Opmærksomheden var rettet mod at se, hvordan dagligdagen udviklede sig med succeser, konflikter og forhandlinger, som kunne bruges konkret i interviewene, samt fungere som referenceramme i analyserne af både interviews og observationer.

Forud for selve interviewene sendte jeg et brev ud til alle pædagoger på institutionen og modtog svar fra ni personer, både mænd og kvinder, som ønskede at deltage. Dette svarer til ca. 1/3 ud af de i alt 30 specialpædagoger, pædagogisk medhjælpere og øvrige medhjælpere, som arbejdede i institutionen på dette tidspunkt. Der blev tillige lavet interviewaftaler med ledelsesniveauet: Daglig leder og souschef på Villa Ville Kulla, samt med områdechef og psykolog fra kommunen. Der blev i alt foretaget 13 interviews med forskellige relevante personer for på den måde at få afdækket den pædagogiske tilgang i institutionen så grundigt og repræsentativt som muligt. Tilsvarende er der lavet fire forskellige interviewguides, som kan findes i Appendix G, eftersom de interviewede har forskellige indblik i og forventninger til arbejdet med den anerkendende pædagogik, og fordi de varetager forskellige funktioner i den daglige praksis. Derfor vil den enkeltes udsagn også bero på forskellige standpunkter, hvilket de respektive interviews skal afspejle. For at der kan være mulighed for at sammenligne udsagn, er der dog grundlæggende tematikker som går igen i de forskellige guides, således at der i sidste ende kan foregå en analyse af det sagte. Alle interviewguides er derfor bygget op omkring de tre temaer ved den anerkendende metode: *Anerkendelse, relation og lokal forankring*. Disse tre temaer afspejler ønsket for det pædagogiske arbejde, som er beskrevet af kommunen, og som ligeledes kan relateres til den poststrukturalistiske inspiration.

Spørgsmålstypen er som nævnt åbne eller semistrukturerede spørgsmål, hvor spørgsmålene følger en overordnet struktur, men hvor den interviewede opfordres til at tale mere frit. Dette skal gerne skabe en lærings og erkendelsesproces hos den interviewede i samtalen, og anvendelsen af denne tilgang beror på en inspiration i sociologen Susan E. Chase og hendes *narrative metode*. Chase fremhæver, at idet forskere tit får livshistorier fortalt i forbindelse med et interview – ofte uden at have bedt om det – så bør historierne inddrages i stedet for at afvises (Chase 2003:274).

Hendes omfavnelser af disse fortællinger er begrundet i opfattelsen af, at mennesket er refleksivt, og at der gennem fortællingen dannes erfaringer og kommunikeres mening. Forskeren skal derfor invitere til livshistorier, hvilket i Chases begrebsverden er fortællinger om oplevelser og erfaringer i det levede liv, som er af interesse for den interviewede selv (Chase 2003:274).

Inspiration fra den narrative metode kommer til udtryk ved, at der i interviewsituationen er stillet åbne og inviterende spørgsmål, så samtalen ikke blot bliver ureflekterede besvarelser af de stillede spørgsmål. Af den grund indledes spørgsmålene ofte med, at den interviewede skal beskrive eller forklare en bestemt forståelse, erfaring, mening, oplevelse etc. som når pædagogen opfordres til at fortælle om sin hverdag, eller lederen om forventningerne til pædagogens praksis. Herved opnås et mere personligt og meningsfyldt billede af hverdagslivet på institutionen, fordi de interviewede får mulighed for at fortælle om noget, de selv finder interessant. Dette gør, at udsagn om erfaringer med den anerkendende pædagogik i institutionen, beskrivelser af praksis etc. også får mening for de interviewede selv, hvilket igen bidrager til yderligere fortællinger og til en mere dybdegående snak ud fra deres hverdagsliv. Fortællingen bliver til en social handling, der omfavner relationen mellem fortæller og kultur, og som derved får fortælleren til at se meningen i oplevelsen. Nedenstående er et eksempel fra spørgeguiden til pædagogerne på Villa Ville Kulla, og som går igen i alle interviews:

”I den beskrivelse, som jeg har fået af Villa Ville Kullas pædagogiske tilgang og tænkning, der står der yderligere, at hensigten med VVK er at have et positivt og anerkendende syn på de børn, som er i institutionen.

- *Hvordan forstår du ”anerkendelse”?*
- *Hvordan gør du anerkendelse i det daglige?*
- *Kan du komme med nogen eksempler?*
- *Taler du med dine kolleger om, hvordan I arbejder anerkendende for at udvikle jeres forståelse og anvendelse?”* (Appendix G).

Der er i interviewene valgt at henvise til indholdet af pjecen for Villa Ville Kulla (Appendix A), eftersom institutionens pædagogiske værdier beskrives heri. På den måde inviteres den interviewede til at fortælle om erfaringer med gældende forventninger til det pædagogiske arbejde i institutionen.

Interviewene blev gennemført i så private omgivelser som muligt, og for pædagogernes vedkommende er de foregået enten på Villa Ville Kulla eller i deres private

hjem. Dette har været en måde til at understøtte deres anonymitet gennem en fortrolighed, der ligger i en forholdsvis privat sfære. I henhold til god etik blev der indhentet informeret samtykke og aftalt, at hverken bånd eller udskrift offentliggøres. De interviewede pædagoger fik ligeledes interviewudskrift til gennemlæsning og kommentering før anvendelse, og der er fravalgt brugen af navne i de inkluderede citater, hvorfor hvert navn er erstattet med et nummer, så anonymiteten er nogenlunde sikret (Jacobsen og Kristiansen 2001:75).

For de resterende fire interviews med personer på ledelses- og kommunalt niveau blev interviewene foretaget i kommunens mødelokaler. I modsætning til hvad der var tilfældet med pædagogerne, har anonymiteten for denne gruppe ikke kunnet opretholdes på samme måde. Det skyldes dels at undersøgelsens eksistens er offentliggjort fra kommunens side, og dels at de interviewede på ledelses og kommunalt niveau er let genkendelige gennem deres stillingsbetegnelser. For dog at sikre, at også denne gruppe får en så etisk korrekt behandling som muligt, har de også fået deres interviews til gennemlæsning, før de anvendes.

Anvendelsen af interviewene med ledelsesniveauet er endvidere også en kende anderledes end ved pædagogerne, og det skal bemærkes, at de to interviews med hhv. chefen for socialområdet Børn og Familier ved Morsø Kommune og psykologen ikke indgår i selve analysen af interviewene. Deres udsagn er anvendt som del af problemstillingen og herunder beskrivelserne og konkretiseringen af den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistiske teori. Deres udsagn anvendes til at sætte rammen om den forventede pædagogik, hvorfor de implicit indgår i analysen af, hvordan man blandt de interviewede pædagoger og i Villa Ville Kullas ledelse beskriver, hvordan man forstår og omsætter den anerkendende pædagogik. De interviews, som inddrages i analysen, er således med de ni pædagoger og den daglige leder af Villa Ville Kulla og souschefen for institutionen.

I næste afsnit følger analysestrategien for interviewene.

3.1.1. ANALYSESTRATEGI - ALFRED SCHUTZ

Som inspiration til analysen af de foretagne interviews anvendes den østrigsk-amerikanske filosof og sociolog Alfred Schutz. Han tilbyder en interessant måde at se og analysere opfattelser og udsagn om hverdagslivets handlinger, hvilket for afhandlingen anvendes i en tillempet og handleanvisende udgave som analysestrategi for interviewene.

Schutz beskriver i bogen *Hverdagslivets sociologi* (1975), hvordan sociologen må anskue hverdagen som kontekst for individets livsverden og som det, der danner rammen om menneskers handlinger og interaktioner. Individets viden om social adfærd, samfundsmæssige koder, normer etc. dannes i relation til kollektivets kulturmønstre, hvilket igen reproduceres i de interne relationer; man arver sin adfærd fra sine nærmeste (Schutz 1975:23f). Gennem (re)produktion og overlevering af handling sikrer mennesket at kunne begå sig med sig selv og hinanden i samfundet. Det er med andre ord en form for social orden, som genskabes i det sociale, og det enkelte menneskes viden er socialt skabt og kommer til udtryk gennem en commonsense (hverdagslivs-) forståelse i et dialektisk forhold til sine omgivelser. Individet er i handlinger og adfærd med til at danne typificerede og kategoriserede generelle forståelser af hverdagen, som påvirker ud til eller tilbage på gruppen og det sociale, og som derfor også betegner den subjektive livsverden (Schutz 1975:26ff). En anden definition af, hvad der inden for sociologien fremhæves som hverdagen og som commonsense forståelse, der ligger til grund for vores handlemønstre, kunne være følgende:

”Det nærmeste, vi her vil komme en bestemmelse af hverdagslivet, er ved at sige, at det består af den viden og de meningsstrukturer, som mennesker producerer, genskaber og trækker på gennem deres daglige, ofte rutineprægede fælles udvekslinger og aktiviteter. Det er en verden, hvis indhold vi ikke reflekterer over, men tager for givet og ikke stiller spørgsmålstejn ved.” (Jacobsen og Kristiansen 2005:12).

Det at handle ud fra hverdagsmæssige forhold er en proces, som foregår ubevidst for individet. Med dette menes, at hverdagsrelaterede handlinger forekommer mennesket så elementære og bliver så konventionelle, at de udføres uden nogen form for refleksion over *hvorfor* og *hvordan*. Det er derfor en udfordring for sociologen eller forskeren at skabe forståelse for, hvad der sker i commonsense handlinger, da man som individ ikke kan forklare eller sætte ord på dem. Schutz fremhæver, at møder mellem mennesker også udspiller sig på dette ubevidste plan, og at individer gennem interaktioner opretholder en commonsense, der medfører orden, og som ligger latent i selve det *at mødes*. Det er således sociologiens opgave at tolke på disse ubevidste handlemønstre for at finde frem til meningen bag og på den måde afsløre de *projekter og motiver*, som ligger indlejrede heri (Schutz 1975:35f). Af den grund mener Schutz, at man som sociolog og forsker kan og skal træde ud af den generelle commonsense livsverden og tolke på den udefra. Her ses tydeligt hans fænomenologiske orientering med grundsynet om, at der ud fra fælles erfaringer også dannes en fælles livsverden, en fælles horisont med symboler, betydninger og typifikationer, som oplevelser, handlinger og mening tolkes ud fra. Til dette anvendes:

- 1. ordens konstruktion. Menneskets/subjektets egen fortolkning af hverdagen. Viden er det enkelte individs fortolkning af situationen, hvilket også kan betegnes som hverdagslivets konstruktion: commonsense.
- 2. ordens konstruktion bygger ovenpå commonsense forståelsen, idet sociologen tolker på individernes udsagn om deres hverdag, og på baggrund heraf udvikles typiske begreber, typologier eller handlinger til at skabe struktur i subjektive oplevelser af hverdagslivet. Det kan betegnes som den videnskabelige konstruktion. (Schutz 1975:22).

Ved at benytte Schutz teori, som i anvendelsen mere ligner en metode, skal interviewene med både pædagoger og ledelsen analyseres for det, der italesættes som det almene og hverdagsmæssige i pædagogikken for at finde frem til nogle generelle typologier eller begreber omkring forståelse af anerkendelse og af relationer og om at skulle arbejde herefter. Dette gøres ved at kondensere empirien og analysere de hverdagsmæssige handlinger, som kommer til udtryk, ud fra fire kategorier fra Schutz teori: *projekt, motiver, tid og mening*.

Omkring *projektet* fremhæver Schutz, at alle handlinger er del af et overordnet projekt. For det enkelte individ betyder det en forestilling om, hvor den hverdagslivshandling, man har engageret sig i, vil tage én hen. Man kan forestille sig den kontekst, som en handling er en del af, eller se det resultat, som man forventer at handlingen vil få, før man indlader sig på at udføre den (Schutz 1975:34f). Dette er eksempelvis projektet om, at den anerkendende pædagogik vil skabe inklusion af de børn, som er anbragt på Villa Ville Kulla. Hertil anvender individet erfaringer fra lignende handlinger eller projekter til at skabe overblik, hvilket samtidig giver den enkelte handling en særlig tidsstruktur, hvor fortid, nutid og fremtid bliver samlet (Jørgensen 2006:128).

I relation til handling som projekt og til den særlige tidsstruktur findes der ifølge Schutz bestemte *motiver* for, hvorfor man indlader sig i en handling: *For-at-motiver* og *fordi-motiver*, som begge relaterer sig til individets hverdagslivserfaringer og forventninger til andres handling (Jørgensen 2006:128). *For-at-motiver* er de fremadskuende motiver for en handling, eftersom de rækker ind i fremtiden og udtrykker det resultat, man forventer en handling vil få: Eksempelvis at barnet får bedre kontakt til normalsystemet eller sociale relationer. *Fordi-motiver* er på den anden side den fortidige motivation, som forklarer årsagen til en bestemt handling: Eksempelvis at disse børn er tildelt diagnoser og kategoriserede som afvigere, og derfor er ekskluderet fra det normale samfund (Schutz 1975:36f).

Projektets *tidsperspektiv* kommer ifølge Schutz til udtryk i *en ydre og en indre tid*. Den ydre tid er selve klokken: Timer, minutter etc., mens den indre tid er en subjektiv opfattelse af fortid, nutid og fremtid, som strømmer af sted på et mere individuelt og ubevidst niveau (Jørgensen 2006:129).

Disse tre kategorier, *projekt, motiv og tid*, skal ses i relation til den fjerde og sidste kategori: *Mening*. Mening med en handling er for Schutz bestemt af individets biografisk definerede situation (Schutz 1975:25f). Med dette mener han, at individets adfærd er bestemt af den fysiske og sociokulturelle omverden, som individet er en del af, og som former vedkommendes position, både moralsk, fysisk, statusmæssigt etc. Dette sker gennem historisk overleverede erfaringer og videnslager over adfærd, der rummer muligheder for fremtidige handlinger. Dette kalder Schutz *relevanssystemer*, hvormed der menes, at grundet vores nedarvede commonsense forståelse har det enkelte menneske en forståelse af, hvordan man handler i bestemte situationer. Det er bestemt af den kultur, man omgives af gennem anvendelsen af typologier, kategorier etc. omkring hverdagslivet (Schutz 1975:25f). Ydermere omtaler Schutz det, som han kalder *perspektivernes reciprocitet*, hvilket betyder, at man som individ forventer, at ens omgivelser deler samme normsæt som én selv, hvis man er del af den samme kultur (Schutz 1975:27f). Når man skal undersøge meningen med en handling, er det derfor vigtigt at huske, at forskellige individer tillægger bestemte handlinger forskellige meninger, eftersom det enkelte individ er præget af individuelle biografisk definerede situationer. Af den grund findes der ikke to individer, som deler præcis samme mening. Dog kan individer inden for samme kontekst opnå en høj grad af fælles erfaring, eftersom de udvikler en fælles biografisk situation inden for netop den fælles kontekst. Derfor er det, at man som forsker på baggrund af disse individuelle udsagn induktivt skal trække generelle meninger frem, eksempelvis i form af typologier, der afspejler idealtypiske handlemønstre, og på den måde finde de fælles forståelser af et bestemt fænomen. Her ses eksempelvis meningen med at udføre projektet og arbejde anerkendende, hvor der i relation til at ville arbejde efter en mere anerkendende pædagogik også tillægges dette en mening om, at der skal ske en ændring i fokus på barnet og ses bort fra de forudgående forståelser af disse børn, deres diagnoser og adfærd, og i stedet frem mod deres ressourcer.

Schutz teori kan anvendes til at skabe struktur over de mange forståelser og meninger, som kommer til udtryk i interviewene, ved at analysere i relation til *projekt, motiv, tid og mening*. Som beskrevet i starten af dette afsnit anvendes Schutz i en tillempet og handleanvisende udgave, hvor projekt, motiv, tid og mening inddrages løbende som analytisk referenceramme for at finde frem til typologier og generelle begreber.

3.2. OBSERVATION

Afhandlingens primære empiri er indsamlet gennem *observationer* foretaget på de møder, hvor pædagogerne modtog supervision. Gennem observation i supervisionerne opnåedes et helt unikt indblik i processen med udviklingen af den anerkendende pædagogik og arbejdet hen imod et fælles sprog og praksis. Dette skyldes, at supervisionerne foregik ved, at psykologen fik pædagogerne til at tænke og reflektere over egen praksis ved den anerkendende pædagogik, hvilket blev gjort ved eksempelvis at drøfte konkrete hændelser fra hverdagen, eller sparre omkring problemer med et barn, med deres forældre etc. Det anerkendende arbejde blev gennem supervisionen sat i sammenhæng med positionsforståelsen, med diskurserne og forståelsen af det konstruerede barn, for derved at også at sætte en mere teoretisk forståelsesramme på nødvendigheden og legitimeringen af den anerkendende pædagogik.

Med afsæt i den viden, der opstod ud fra observationerne i pædagogernes supervision, får den indsamlede empiri følgende to formål:

- Der opnås en viden om, hvordan den anerkendende pædagogik italesættes, forklares og forhandles som institutionens pædagogiske fundament, og herunder hvordan den relateres til positionsteorien, diskurser og konstruktioner.
- Der opnås viden og indsigt i selve den sociale situation, som supervisionen udgør. Herved blotlægges deltagernes egne identitetsforhandlinger, hvilket påvirker hvordan rammer og forståelser af den anerkendende pædagogik forhandles og sidenhen kan implementeres.

Observationerne kan med disse to formål skabe dels et indblik i måderne, hvorpå der gennem forhandlinger om den anerkendende pædagogik skabes et fundament og et fællesskab i at arbejde derefter, og dels i de dilemmaer, som opstår omkring forhandlingerne af den anerkendende pædagogik som tilgang for Villa Ville Kulla.

3.2.1. AT OBSERVERE EN SUPERVISION

Supervisionerne varede omkring to timer og foregik i forlængelse af husmødet i de enkelte huse. Til stede var husets faste personalegruppe og til tider tilknyttede vikarer, hvilket i gennemsnit var fire personer. Herudover var kommunens psykolog til stede, da han fungerede som supervisor.

Supervisionerne var et forum, hvor kommunen opfordrede mig til at deltage, da de mente, det kunne bidrage med vigtig viden om institutionen og om den udviklings-

proces de var midt i. Jeg deltog derfor i fem supervisioner i løbet af to måneder, fordelt på de forskellige huse. En årsag til, at det ikke blev til flere, var, at der i perioden forekom et skifte i antal supervisioner grundet økonomiske prioriteringer fra kommunen. Det betød omstrukturering fra et udgangspunkt på to timers supervision hver anden uge i hvert hus, til en time hver sjette uge for det enkelte hus (Bilag 1.3).

Selve formen for supervisionen var, at samtalerne havde fokus på den gruppe børn, pædagogerne omgikkes i de enkelte huse. Her blev det pædagogiske arbejde diskuteret og tilrettelagt, og samtalerne omhandlede den daglige praksis på institutionen, hvor psykologen gav sparring på handlinger og håndtering af børnene, deres problematikker og andre udfordringer fra hverdagen til gruppen af pædagoger fra det enkelte hus¹². Supervisionen blev desuden italesat som det sted, hvor pædagogerne skulle lære om, drøfte og endda blive undervist i institutionens pædagogiske tilgang, og hvordan den anerkendende pædagogik skulle fungere i relation til den poststrukturalistiske teori. Man drøftede sågar, om supervisionen skulle kaldes undervisning frem for supervision (bilag 1.3), da der til tider synes at være mere undervisning end konkret supervision over disse møder.

Psykologen var den primære person, og han styrede mødet, satte dagsordenen og afprøvede forskellige måder at få skabt nogle konstruktive, reflektive processer hos pædagogerne. Derved søgte han at skabe mulighed for at drøfte og skabe forståelse for, hvordan der eksempelvis kunne arbejdes mere anerkendende ved at se på det enkelte barns positioner i en konfliktsituation. Han tog ligeledes situationer fra hverdagen op, hvori han udfordrede pædagogerne på deres håndtering, eller satte fokus på normative forståelser af eksempelvis børnenes forældre for at understrege, hvordan sådanne forståelser kunne være mere ekskluderende end anerkendende. Det muliggjorde, at implementeringen af den anerkendende pædagogik foregik ud fra konkrete eksempler fra hverdagen, hvor deltagerne kunne forholde sig til handlinger og refleksioner om praksis.

Noget særligt ved disse supervisioner var, at den daglige leder og souschefen også deltog i tre ud af de fem observerede supervisioner. En del af forklaringen på dette var, at ledelsen havde brug for at høre, hvad man snakkede om, nu hvor den pædagogiske tilgang var under udvikling. Hvorvidt det legitimerer, at ledelsen deltager i de møder, hvor de professionelle kan få faglig sparring på de udfordringer eller

¹² Enkelte gange forsøgte man at lade børnenes handleplaner indgå som refleksionsværktøj. Men eftersom en stor del af børnene enten ikke havde handleplaner eller havde handleplaner, der var forældede, var det svært at gennemføre i praksis. Det blev i stedet beskrevet som den fremtidige strategi for supervisionen.

problemer, som de har i hverdagen, er ikke til at sige, men under alle omstændigheder havde denne konstellation af deltagere: pædagoger, ledelse og kommunens psykolog stor indflydelse på udviklingen af afhandlingens fokus. I de observerede samtaler blev det nemlig tydeligt, hvordan magt, hierarkier, identitetsforhandlinger og fællesskaber opstod og havde indflydelse på disse møder. Det bidrog tillige til at styrke forståelsen af nuancer i de dilemmaer, som opstod i forhandlingerne om den anerkendende pædagogik, da det blev muligt både at undersøge dilemmaer ved pædagogikken, og ved den sociale situation, hvori den forhandlede.

Nærværende afhandling har således ikke til formål at undersøge den anerkendende pædagogiks virkning på børnene i institutionen. Dette er selvfølgelig et bevidst valg, som beror på at ville bidrage med ny viden til et meget undersøgt område, men hvor der i meget lav grad har været fokus på den lille, men yderst vigtige del af en institutions udviklingsproces, nemlig der hvor den nye pædagogiske tilgang forhandles som del af en hverdag og som del af en fælles forståelsesramme. Dette videnshul blev blandt andet tydeligt i kapitel 2, *State of the Art*. I stedet kan afhandlingen med sit særlige fokus bidrage med viden om, hvordan anerkendelse forhandles som pædagogik, herunder hvordan deltagerne i supervisionen drøfter – eller ikke drøfter – hvordan man er anerkendende, om man kan være for meget eller for lidt anerkendende, og hvordan det hænger sammen med institutionens fokus på at tage afstand fra diagnoser og i stedet arbejde med positioner.

Det interessante er derfor forhandlingerne af indholdet for denne pædagogik, som også vil rumme deltageres tanker og hypoteser om virkningen af den anerkendende pædagogik, eftersom pædagoger, ledere og psykologen bidrager med erfaringer og viden om det enkelte barn og deres problematikker, reaktionsmønstre og ressourcer. Der kan således fremkomme konstruktive dialoger om fordele, men også om det udfordrende ved den anerkendende pædagogik, men ikke den konkrete effekt.

Der skal endvidere tages enkelte forbehold, da supervisionerne omhandler, men ikke afspejler den konkrete praksis i institutionen. Supervisionerne repræsenterer et billede på, hvad der italesættes og fortolkes af deltagerne i supervisions-situationen, hvor man taler om praksis, bliver enige om handlemuligheder, diskuterer tilgange til børnene etc. Men disse udsagn og reaktioner er bestemt af den kontekst, de udfolder sig i, hvilket er en social situation med en slags forudbestemt social orden. Denne orden har sit udspring i dels min tilstedeværelse, men mestendels i de deltagende personers relationer til hinanden som kolleger, som leder og medarbejder og som psykolog og pædagoger. Som allerede nævnt er supervisionen fyldt med spændingsfelter, som både kan bidrage konstruktivt, men også destruktivt til forhandling om den anerkendende pædagogik. Af den grund rummer analysen også et teore-

tisk baseret fokus på, hvordan interaktioner i supervisionen skaber forudsætningerne for både dilemmaer men, også for forståelsen og implementeringen af den anerkendende pædagogik. Dette perspektiv udfoldes mere i teoriafsnittet om det interaktionistiske ritual.

Rollen som observatør

Forskeren skal med sin deltagelse i felten både være bevidst om men også forholde sig til balancen mellem distance og nærhed. Det betyder overvejelser over ens rolle, og hvor meget man vil isolere sig eller *go native* i sine bestræbelser på at opnå indblik i det, der undersøges. Min observatørrolle i supervisionerne kan minde om *den totale observatør* (Gold 1958: 221), ved så vidt muligt at blive i baggrunden – uden indblanding i dialogen og uden at stille spørgsmål, bede om meninger og uddybelser eller ligefrem styre samtalen. I stedet var fokus på at observere og skrive noter. Helt gemt i et hjørne med blok og uden social interaktion var det dog ikke, da jeg sad ved bordet og fulgte dialogen gennem udsagn, ansigtsudtryk og kropssprog. På den ene side er fordelene og formålet med denne rolle, at samtalen og selve supervisionen kunne flyde så frit som muligt. Det er trods alt et formelt forum med klar målsætning og fokus, og hvor min tilstedeværelse skulle fylde så lidt som muligt i den interaktion, som måtte foregå. På den anden side er udfordringen ved den tilbagetrukne position, at en manglende interaktion skaber risiko for misforståelser i analysen og i tolkningen af de forskellige udsagn, når det er fravalgt eksempelvis at stille uddybende spørgsmål.

I både empiriindsamlingen og analysen er det så vidt muligt forsøgt, at fortolkningen af det sagte afspejler de involveredes livsverden, så den ikke kommer til at definere deres virkelighed som problematisk. Opmærksomheden er her på den magt, man som forsker besidder, når undersøgelsen vil blive læst og genfortalt af deltagerne og af andre, og derfor er en nuanceret og værdig behandling af de involverede personer essentielt. Det handler om at kunne genfortælle det oplevede, uden at overfortolke og udøve sin magt gennem symbolsk vold (Jacobsen og Kristiansen 2001:59). På trods af de bedste intentioner kan der være risiko for, at de involverede ikke kan genkende deres egen livsverden eller føler sig ført bag lyset, og at det, som analyseres, fortolkes og konkluderes, strider imod deres egen opfattelse af det, der blev snakket om, forhandlet eller diskuteret i supervisionerne. Hermed menes, at de fra institutionen eller kommunens side ikke kan genkende deres verden i genfortællingerne eller forstå analyserne af deres dilemmaer, hvis undersøgelsen fremstår som overfortolket. En måde at håndtere denne mulige fare for misforståelser er at foretage forskellige typer empiriindsamling på samme tid, hvilket er beskrevet tidligere i dette kapitel. De foretagne interviews og den deltagende observation

understøtter hinanden i forståelser og fortolkninger af, hvad der skete i supervisionen. Når dette endvidere sammenholdes med institutionens og kommunens eget materiale og dokumenter, får analysen en række referencepunkter, som er fornuftigt funderet i deres egne forståelser.

Det var en klar beslutning at optage de enkelte supervisioner på bånd. Dels fordi det at sidde og skrive feltnoter kan tiltrække for meget opmærksomhed, og dels for simpelthen at kunne huske, hvad der blev sagt og af hvem. I de enkelte supervisioner gjorde jeg opmærksom på, at formålet med optagelserne af samtalen udelukkende var at følge implementeringsprocessen, at alle ville forblive anonyme, og at jeg ikke ville forstyrre dialogen. Det kan selvfølgelig diskuteres, om samtaler forstyrres eller udvikler sig naturligt, hvis der ligger en diktafon på bordet, eller der sidde en forsker ved siden af. Jeg fik informeret samtykke til at optage supervisionerne af de tilstedeværende, men gjorde på den måde også opmærksom på både min og diktafonens tilstedeværelse. Det kan have påvirket deltagerne. I et forsøg på at håndtere dette, blev diktafonen lagt på bordet ved siden af klok, kalender og kaffekop, i håb om at den ville gå i ét med de andre ting, dog uden at være skjult. Vel vidende om diktafonens mulige påvirkning er der ingen tvivl om de fordele, det har haft at kunne høre og genhøre samtalerne, med de intonationer, samtalebrud og entusiastiske vidensdelinger, som foregik i supervisionerne.

Fordelene ved de optagede samtaler ses endvidere også i forhold til modtagelsen af afhandlingen. I tilfælde af uoverensstemmelser omkring analysen, eller hvis nogle af deltagerne føler sig misforstået eller fejlfortolket, kan man gå tilbage, genhøre og gennemleve situationen igen. Det er en måde at understøtte forskningens validitet og forholde sig etisk korrekt over for de mennesker, som ens forskning omhandler og derfor kan gå ind og påvirke.

Deltagernes anonymitet er i den sammenhæng et vigtigt etisk element ved undersøgelsen. Særligt omkring pædagogerne kunne det i henhold til undersøgelsens gyldighed være relevant at fremhæve, hvordan gruppen fordeler sig i forhold til køn, profession, anciennitet etc. Dette er imidlertid fravalgt af hensyn til anonymiteten, og fordi supervisionerne handler om pædagogernes hverdagsepisoder, hvor samtalen går tæt på børnene, deres forældre og pædagogerne selv. Derfor er visse kendetegn ikke fremhævet, og ligesom i anvendelsen af citater fra interviewene da er citater fra supervisionerne markeret med numre (pædagog1, pædagog2 etc.), som er unikke for de enkelte cases. Pædagog1 er dermed ikke den samme person i to cases eller i interviewmateriale. Derudover er kønsmarkører fjernet, eftersom der er langt færre mænd end kvinder blandt pædagogerne, så de deltagende mænd ville hurtigt skille sig ud. Det er heller ikke gjort tydeligt, hvilket hus eller hvilken personalegruppe der er tale om, når de enkelte hverdagsseksempler fremhæves, og tilsvarende

er afslørende detaljer om børnene, som desuden har fået andre navne, fjernet fra casene.

Det ville være indbildning at tænke, at det kan sikres fuldstændig mod at pædagogerne selv eller andre, som har godt kendskab til institutionen, ville kunne genkende barnet, forældre eller pædagogerne. Forskningsetisk er det imidlertid efterstræbel-sesværdigt at sikre en så høj grad af anonymitet som muligt for undersøgelsens deltagere. Dette gøres bl.a. for, at deres udtalelser ikke skal blive mødt med represalier efterfølgende, eller at nogen føler sig udstillet. Anonymiteten er derfor etableret gennem de nævnte tiltag, hvilket dog kan have den ulempe, at fortællingen opleves som steriliseret og upersonlig. At fjerne navn, køn og profession kan opleves som en upersonliggørelse af de omtalte mennesker, men det er et valg, der er foretaget af hensyn til de deltagendes anonymitet, og fordi det ikke har en betydning for analysen.

Der er flere væsentlige overvejelser om egen rolle og tilstedeværelse, men i dette tilfælde gælder det særligt, at min deltagelse i supervisionen var foranlediget af kommunen. Måden og adgangen til mit datamateriale kan af den grund have haft nogle utilsigtede konsekvenser, eksempelvis i forhold til om der var opbakning fra pædagogerne omkring min tilstedeværelse. I de konkrete situationer var der ingen direkte modstand mod min deltagelse eller at supervisionen blev optaget. Det skal dog alligevel overvejes, hvorvidt det skyldes, at pædagogerne ikke har haft lyst til eller har turdet sige fra, når min deltagelse var foranlediget af kommunen. Det har under alle omstændigheder haft indflydelse på, hvad pædagogerne har sagt eller har undladt at sige, eftersom de blev påvirket af, at jeg sad blandt dem som udefrakommende og som forsker, og dertil kommer overvejelserne om, hvorvidt deltagerne i stedet har forsøgt at sige det og komme med de forklaringer, som de håbede og troede at jeg ville høre. Dette er alt sammen overvejelser som er vigtige at gøre sig, særligt fordi jeg netop sad i rollen som udefrakommende forsker og som var inviteret ind i institutionen og helt ind i supervisionen af kommunen. Givet samtalerne udvikling og hvordan fokus var rettet mod psykologen i disse situationer, da er oplevelsen, at dette ikke var sagen, og at tilstedeværelsen som observatør blev accepteret eller tolereret, idet hverken psykologen, ledelsen fra institutionen eller pædagogerne henvendte sig til mig eller inddrog mig i samtalen i løbet af supervisionerne. Man kan sige, at jeg lod dem gøre deres arbejde, og de lod mig om mit.

Af relevans for ovenstående er også diskussionen om det etiske i et informeret samtykke, og hvordan dette påvirker afhandlingen. Der kan stilles spørgsmålstejn ved, om det er nok, at jeg blev inviteret inden for i supervisionen af kommunen, og om det er en godkendelse af, at jeg optog supervisionen, når der ikke var modstand. Det kan også diskuteres, om jeg burde have vendt tilbage til pædagogerne, psykologen

og institutionens ledelse efter at have taget beslutningen om at anvende det optagne materiale fra supervisionerne i afhandlingen for at bede om deres endelige accept til at anvende materialet. Gary Alan Fine beskriver i artiklen *Ten Lies of Ethnography* forståelsen af den ærlige etnograf og opfattelsen af informeret samtykke, hvilket synes relevant at henvise til som forklaring på ovenstående dilemma. Fine tydeliggør, at spørgsmålet om informeret samtykke er vanskeliggjort ved den forudsætning, som mange forskere er bevidst om, at gode etnografer ikke ved, hvad de kigger efter, før de har fundet det (Fine 1993:74). Dette er også tilfældet for den foreliggende afhandling, da det ikke var besluttet, hvordan og om empirien fra supervisionerne skulle anvendes, før lang tid efter at dataindsamlingen var afsluttet. Spørgsmålet er derfor, hvor meget man kan få samtykke til, når man samtidig er bevidst om, at ens forskning kan bevæge sig i mange retninger, før den afsluttes (Fine 1993:274f). Fine er ikke fortaler for, at man skal være uærlig, men han fremhæver, at "[...] *often, the only honest response is that what we are studying is Them.*" (Fine 1993:275).

Mit formål er at fremstille samtalerne og diskussionerne som cases eller arketyperiske eksempler på forhandlinger og dilemmaer omkring ændringer af pædagogikken og dens fokus, for derefter at fortolke processen. Det er ikke en personfokuseret afhandling, men har i stedet fokus på interaktioner mellem mennesker. Vel vidende at informanterne sjældent kan overskue konsekvenserne af at sige ja til at indgå i forskning, er det således også min pligt at sørge for, at de ikke bliver udsat for repressalier eller hængt ud på grund af udtalelser. Som forsker kan man selvfølgelig ikke beskytte sine informanter imod, hvordan omverdenen vil modtage og respondere på resultaterne, eller at læsning og forståelse af resultaterne sker for at understøtte egne overbevisninger. Det forventes, at den her fremlagte forskning ikke anvendes til at sanktionere bestemte holdninger eller til at skamme nogen ud. I så fald har man ikke læst og forstået formålet med afhandlingen korrekt. Grundlæggende anskues deltagerne som reflektive og tænkende mennesker, og deres engagement i institutionen er ud fra et ønske om at gøre børnenes hverdag bedre. Derfor skal afhandlingen gerne bidrage til at forbedre og udvikle dette arbejde, og analyser samt konklusioner kan forhåbentlig skabe refleksioner hos andre og bidrage til fornyet eftertanke og handling.

At observationerne er foregået uden indblanding fra min side gør, at den indsamlede empiri fra supervisionen kan forstås som *Naturally Occurring Data*. Psykologen David Silverman beskriver dette som en empiri, der opstår ud af den naturlige samtale enten i uformelle eller institutionelle rammer (Silverman 2006:201, 215ff), og hvordan dette begreb kan bidrage til at forstå empirien, vil blive udfoldet i følgende afsnit.

Naturally Occurring Data

Empirien fra supervisionerne viste sig at tilbyde et særligt indblik i interaktionen mellem deltagerne om at skulle arbejde mere anerkendende og med et større fokus på inklusion, positioner og relationer. Som allerede beskrevet deltog jeg i disse møder for at få et gennemgående indblik i, hvordan deltagerne italesatte og forhandlede den anerkendende pædagogik, og blev i den forbindelse opmærksom på den store mængde viden, som lå i de konkrete samtaler, man havde i supervisionen.

Med anvendelsen af de transskriberede optagelser fra disse supervisioner, er jeg blevet bekendt med, at denne empiri kan betegnes som *naturally occurring data*, fordi data er fremkommet uden at være styret af forskeren. Sociologen David Silverman er ophavsmand til teorien om – eller metoden – *naturally occurring data*, hvilket er kategoriseringen af en type af empiri, som ikke er båret frem af en forsker, men som i stedet er opstået naturligt. Det kan være alt fra officielle dokumenter til interaktioner i det daglige liv: det uformelle møde mellem to venner, jobsamtaler, pressekonferencer eller som her: supervision (Silverman 2010). I dette tilfælde er *naturally occurring data* selve samtalerne fra supervisionen, men også de dokumenter og tekster om Morsø Kommune og om Villa Ville Kulla, som blandt andet er anvendt til at rammesætte problemstillingen, og som findes i Appendix. Definitionen af det naturlige ved empirien er, at der er tale om “*Interactions that are occurring out there in the world or materials produced by agencies in the world [...]*” (Silverman 2010).

Når empirien fra supervisionen sættes i relation til *naturally occurring data*, skyldes det først og fremmest, at der helt reelt er tale om materiale, som anvendes i afhandlingen, som jeg ikke har haft indflydelse på. Det siger sig selv, at dette er tilfældet med de formelle dokumenter, men også når der igennem de mange timers supervision konstant kunne opstå ny viden og indsigt blandt deltagerne, som ikke kan planlægges eller forudses på forhånd. Det sker gennem deltageres associationer, pludselige indskydelser, nye emner og tanker, hvor noget bliver vigtigere at diskutere end noget andet etc.

Brugen af begrebet *naturally occurring data* til at betegne empirien fra supervisionerne og de fordele, som dette vurderes at have for afhandlingen, skal dog ikke opleves som en positionering i forhold til at hævde, at forskergenereret empiri er dårligere eller mindre troværdig end empiri, som forskeren ikke har været en aktiv del af. Empiri kan noget forskelligt, hvilket er grunden til, at det kvalitative interview også anvendes i nærværende afhandling til at skabe indblik i de helt grundlæggende forståelser af den anerkendende pædagogik jf. afsnit 3.1. Her er netop søgt at afdække, hvordan forskellige grupper i Villa Ville Kulla forstår og beskriver

deres anvendelse af institutionens pædagogik, hvorfor interviewet er målrettet ønsket om en bestemt viden.

Desuagtet er størstedelen af empirien for denne afhandling funderet i samtaler fra supervisioner mellem pædagoger, ledelse og kommunens psykolog, hvor jeg ingen direkte indflydelse havde. Dette har selvfølgelig nogle implikationer for empirien både med hensyn til analysen og videnskabsteorien, hvilket bliver redegjort for senere. Naturally occurring data adskiller sig fra det kvalitative interview, fordi hensigten med empirien er flyttet fra at opnå forståelse af, hvordan ens respondenter ser og opfatter forskellige fænomener, og hen imod, hvordan de *gør ting* (Silverman 2010). I den henseende er det *at gøre* ikke selve udførelsen, men hvordan et fænomen tildeles mening gennem måden, de taler på og om, hvor hyppigt de enkelte taler, om de henviser til egne erfaringer, henviser til teori eller på anden vis italesætter forståelser ind i det sagte (eller skrevne). Ud fra supervisionssamtalerne kan der således dels analyseres frem, hvem der er med i samtalen, og hvem der siger noget, dels kan samtalen tydeliggøre, hvilke begrebsapparater, eksempelvis positions- eller diskursbegrebet, eller hvilken anerkendelse de bruger og slutteligt, hvilke narrativer eller fortolkninger af personer og situationer de fremlægger over for hinanden. Silverman beskriver dette som, at ” [...] *the participants perceive the phenomenon or respond to the phenomenon rather than what they actually do to produce the features of the phenomenon.*” (Silverman 2010). Silverman argumenterer dermed for, at hvis man som forsker vil vide noget om den sociale verden, skal man se på, hvordan denne verden udvikles i situationen, hvordan fænomenet opstår naturligt (Silverman 2010). Til denne type empiriindsamling er båndoptagelser ifølge Silverman den bedste måde at dokumentere data af følgende grunde:

1. *”Tapes are a public record.*
2. *Tapes can be replayed and transcripts improved.*
3. *Tapes preserve sequences of talk.*” (Silverman 2006:204).

Optagelser af empiri, der kan kategoriseres som naturally occurring data, kan derfor styrke validiteten, når det sagte ikke først skal igennem forskerens hånd. Ligeledes kan optagelser gøre det muligt at høre samtaler og gengive nuancer, som ikke ville være kommet frem gennem feltnoter alene. Hertil er det relevant igen at inddrage Gary Alan Fine, som også i artiklen *Ten Lies of Ethnography* (1993) beskriver de virkelighedsforvrængende, men nødvendige billeder, der eksisterer omkring den etnografiske forskning. Blandt andet nævner han opfattelsen af den præcise etnograf, som er opstået ud fra illusionen om, at feltnoter er afspejlinger af, hvad der *virkeligt* skete (Fine 1993:277). Fine skildrer, hvordan man stoler på, og på en måde også er nødt til at have tillid til, at afbildningen af det gjorte og sagte er virkeligt. Dog, siger han, er man inden for og til dels også uden for forskerkredse klar over, at

det ikke altid er korrekt: “*We become playwrights, reconstructing a scene for the insight of our readers.*” (Fine 1993:277). Nogle er bedre til at gengive, hvad de observerer, end andre, men ultimativt er det fortolkninger af en situation eller en interaktion, som er under indflydelse af forskerens egne forforståelser.

Båndede optagelser er ydermere et vigtigt redskab til efterfølgende at få indblik i, hvad man er blevet klogere på, samt en måde til både at fastholde erfaringen, men også at kunne genskabe eventuelle tabte sammenhænge eller genhøre en meningsudveksling. Eftersom naturally occurring data ikke er forskergenereret, er der således heller ingen interviewguides og retningslinjer for, hvad det er for en viden, der ønskes, hvor samtalen skal føres hen, eller hvornår man har fået svar på konkrete spørgsmål. Indsigt i, hvad det er man har fået viden om, opnås først i den efterfølgende databearbejdning, og her er de bandede optagelser et vigtigt bidrag, da man kan høre og genhøre sekvenser og derigennem høre, hvem der siger hvad, og hvad deltagerne siger noget om.

For nærværende afhandling og analysen af udsagn fra supervisionerne er det vigtigt at fremhæve, at der med transskriberingen og senere hen analysen sker et skifte i det videnskabsteoretiske perspektiv. Naturally occurring data er del af en etnometodologisk tradition, som viser tilbage til en fænomenologisk videnskabsteori. Etnometodologien udvider det fænomenologiske perspektiv til studiet af hverdagens sociale interaktioner, hvor det drejer sig om de metoder, som folk bruger til at opnå en fornuftig erfaring med den sociale interaktion og derved give en struktur for selve interaktionen. Derfor taler Silverman også om at forstå meningen med fænomenet, som skabes i samtalen, og det er denne forståelse som skal have lov til at udvikle sig naturligt. Efterfølgende kan man således beskrive det fænomen der tales om, og derigennem analysere på data, men for nærværende analyse af supervisionen er det andre forudsætninger, der gør sig gældende.

Når empirien fra supervisionerne skal anvendes i analysen, sker det ud fra en hermeneutisk videnskabsteori. Grunden til dette er, at der med afhandlingens problemstilling forventes at kunne konkluderes på deltagerens egne fortolkninger af det, der drøftes i supervisionen. Grundtanken inden for den hermeneutiske ontologi er, at individet selv tolker og fortolker på den verden, som han eller hun er en del af, og derved udvikler måder at forstå verden på. Mennesket er reflektivt og udøver en fortolkningsproces i interaktion til den givne kontekst, som er social og aktiv (Berg-Sørensen 2012:221). De meninger og holdninger, som kommer til udtryk, er således ikke *rene fænomener*, men en erfaring, som allerede er blevet fortolket, hvorfor den hermeneutiske meningsdannelse funderes i erfaring, selvforståelse og fortolkning, af de forståelser og forforståelser, der bringes ind i relationen til andre (Berg-Sørensen 2012:216f).

Argumentet for at naturally occurring data og hermeneutikken kan fungere sammen, er, at naturally occurring data udelukkende henviser til forståelsen af, hvordan data genereres og indsamles, nemlig uden forskerens indblanding. I analysen anvendes denne empiri således ud fra hermeneutiske forudsætninger, hvor data anskues "udefra", altså hvordan der gennem analyse og fortolkning opnås forståelse for, hvad det er for en viden, man har opnået. Empirien skal derfor ikke bare forstås og fortolkes som rene udsagn om et fænomen, men er nødt til at blive analyseret som deltagerens refleksive proces med at skabe mening i relation til deres egne erfaringer, til den sociale kontekst og til relationen mellem del og helheden (Brinkmann 2012:77ff). Dette sker i en naturlig proces, når deltagerne i supervisionen får lov til frit at udvikle sig gennem tanker og dialog.

For analysen af empirien fra supervisionerne betyder det, at interaktioner bestående af dialoger og forhandlinger i supervisionen udgør delene, mens helheden er den institutionelle kontekst, repræsenteret ved institutionen som det sted, hvor den pædagogiske opgave skal udmøntes. Disse kan ikke anskues separat. Ydermere udgøres helheden også af kommunen i form af forventninger til pædagogerne forståelse for den nye tilgang og tillige af samfundsmæssige krav og lovgivningen på området samt af etiske og moralske forventninger til det at arbejde med anbragte børn. Del og helhed påvirker og påvirkes af hinanden som evigt tilstedeværende elementer, hvilket har stor betydning for analysen, som konstant er i relation til den helhed som er omkring den anerkendende pædagogik.

Bevidstheden om forforståelsen og erfaringernes indvirkning på meningsdannelsen og på udviklingen af forståelsen af den anerkendende pædagogik er således vigtig for at kunne opnå en indsigt i det undersøgte. Vi er alle aktører, som indgår i den virkelighed, vi fortolker på og danner mening ud fra, og er derfor ikke uden egen forståelse af virkeligheden. Det hermeneutiske sandhedskriterium er derfor, at der ikke findes en endegyldig sandhed. Alting fortolkes konstant af den eller dem, som erfarer det, og derfor er hermeneutikken interessant i forhold til at skulle analysere forhandlingsprocesser, dilemmaer og løsninger, hvor den kontinuerlige drøftelse hele tiden skal tolkes og håndteres på ny, fordi der dannes ny mening i interaktionen.

3.2.2. ANALYSESTRATEGI

På baggrund af de valg, som er foretaget i forhold til empirien fra supervisionerne, dannes en række forudsætninger for analysestrategien af de cases og udsagn, som er udvalgt herfra. I henhold til problemstillingen er formålet dels at undersøge det fundament men også dilemmaer omkring den anerkendende pædagogik, som opstår

i implementeringsprocessen, og dels at undersøge selve supervisionen som en social situation, hvori der forgår forhandlinger om pædagerne, ledelsen og psykologens egen rolle og identitet både i situationen, men også i forhold til den pædagogiske praksis.

I supervisionerne bliver der stillet skarpt på de interaktioner, som sker – eller ikke sker – og det er på baggrund af dette, at der i analysen kan findes frem til, hvor samtalerne bidrager med konstruktive løsninger på, hvordan den anerkendende pædagogik overføres til praksis, eller hvor opståede konflikter eller modstridende opfattelser kan løses, hvorefter den sociale situation udvikler sig frem for at gå i stykker. Til at analysere dette anvendes en mangfoldighed af teorier, som præsenteres i det følgende kapitel 4, og som på hver sin måde kan bidrage til dels at analysere frem, hvad der foregår i supervisionssamtalerne, og hvilket beredskab af viden, selvtillid, værdier, følelser, holdninger og handlingsdispositioner medarbejderne tilegner sig. Dels kan nogle af teorierne tydeliggøre, hvilke teoretiske retninger der eksplicit eller implicit ligger bag Villa Ville Kullas pædagogik. Endelig kan teorierne belyse hypotetisk mulige eller sandsynlige virkninger af pædagogikken. Dette vil selvfølgelig blive redegjort mere uddybende i kapitel 4.

Ser man mere konkret på, hvordan samtalerne fra supervisionerne omsættes i analysen, da anvendes transskriberede samtaleudsnit til at illustrere, hvad der tales om, og hvordan deltagerne taler sammen. Løbende analyseres samtaleudsnittene i relation til relevante teorier, hvormed teorierne bruges til at vise, hvordan samtalerne udfolder sig. Der er i alt udvalgt otte cases fra supervisionerne, og disse cases er udvalgt som de bedste eksempler på samtaler, forhandlinger, konflikter og løsninger fra supervisionerne, fordi de hver i sær tager fat om et tema fra hverdagen i institutionen. Casene er derfor mindre dele af supervisionerne som helhed, og der er meget mere datamateriale at hente i observationerne, men grundet pladshensyn er det kun de vigtigste, der er udvalgt til at indgå i afhandlingen.

I analysen er der valgt at inddrage lange og mindre lange dialoger og samtaleudsnit fra supervisionerne. Det skyldes primært et valg om at lade deltagernes ord og vendinger få så meget plads som muligt, så det bliver deres egne ord og forklaringer, som anvendes. Dette kan på den ene side tydeliggøre, hvordan samtalerne i supervisionerne udviklede sig naturligt, og på den anden side vise, hvordan mening og fortolkning af det sagte får betydning for situationens udvikling. De mange dialogudsnit i analysen har således ikke til formål at udstille eller kritisere hverken personer, holdninger, råd eller vejledning, men for at lade deltagernes egne ord tydeliggøre forståelser og misforståelser samt konflikter og løsninger.

I en vekselvirkning mellem samtaleudsnit og teori fortolkes på casen fra supervisionerne, hvorved hermeneutikken får betydning for afhandlingens analyse og den opnåede forståelse ved, at jeg som forsker i den videnskabelige proces fortolker på andres fortolkninger. Supervisionen har med andre ord fået lov til at udvikle sig naturligt – altså uden forskerstyring, men når den indsamlede empiri skal analyseres, da sker det ud fra en fortolkning af udsagn og interaktioner, hvori der også er foregået fortolkninger på meningsdannelsen i både det fortolkede og i det sagte.

Opsummering på metoder

Denne afhandling har som beskrevet i de ovenstående afsnit dels sit empiriske fundament i 13 foretagne interviews med ledelsen i Villa Ville Kulla, kommunens daværende chef for børne- og familieområder samt ni pædagoger. For interviewene gør det sig gældende, at de er foretaget ud fra semistrukturerede forskrifter med interviewguides og gennemlæsning af transskriberingerne efterfølgende. Dels er der foretaget observationer i fem supervisioner mellem pædagoger, psykologen fra kommunen og i tre af de fem sessioner også med deltagelse af institutionens ledelse. For observationerne gør det sig gældende, at empirien er frembragt uden forskerindblanding, og der har ikke været en gennemlæsning af det transskriberede materiale af de respektive deltagere.

For begge metoder er det imidlertid vigtigt, at graden af anonymitet er så høj som mulig, både med det formål for at pædagogerne ikke kan genkendes og deres ord måske blive vendt mod dem, og for at beskytte de børn, som boede på institutionen, da empiriindsamlingen stod på.

Analysestrategisk adskiller de to metoder sig fra hinanden, eftersom de foretagne interviews ikke analyseres i relation til de teorier om anerkendelse og forhandling af identitet, som det er tilfældet med observationerne. Interviewene analyseres i forhold til Alfred Schutz og hans kategorier: *projekt, motiv, tid og mening*, hvilket skyldes, at denne analyse oprindeligt indgik i den praksisnære undersøgelse, som Morsø Kommune modtog i starten af 2011 som del af samarbejdet (Freund 2011). Interviewene og analysen heraf synes dog alligevel relevante i forhold til afhandlingens problemstilling, fordi de giver et grundlæggende indblik i forståelsen af og udsagn om, hvordan den anerkendende pædagogik udføres i praksis, og hvordan relationen til den poststrukturalistiske teori opfattes. Derfor er denne analyse også inddraget i den endelige afhandling, så analysen samlet set består af to dele, der skal ses i et kontinuerligt forhold til hinanden, og som begge understøtter besvarelsen af problemstillingen.

Analysen af observationerne fra pædagogernes supervision vil i relation til den teorimosaik, der præsenteres efterfølgende, anvendes til at skabe viden om den anerkendende pædagogik, og hvad der foregår i supervisionssamtalerne i form af dilemmaer og forhandlinger herom, herunder hvilke beredskaber pædagogerne tilegner sig, og hvilke teorier der ligger bag den pædagogiske tilgang. Analysen kan endvidere belyse hypotetisk mulige eller sandsynlige virkninger af den anerkendende pædagogik, som de fremstilles og forhandles i supervisionerne.

3.3. KVALITETSVURDERING

At skulle vurdere kvaliteten af egen forskning gøres ofte ud fra begreberne *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhed*. Dette er kriterier fastsat til bedømmelse af kvantitativ forskning, og som derfor ofte fremviser en del svagheder ved forskning, hvor der anvendes kvalitative metoder (Thagaard 2004:176). Eftersom den foreliggende afhandling udelukkende beror på den kvalitative undersøgelse, er der valgt at foretage kvalitetsvurderingen på baggrund af sociologen Tove Thagaards begrebstrio: *troværdighed*, *bekræftbarhed* og *overførbarhed*, som er direkte henvendt til den kvalitative forskning (Thagaard 2004:176).

Troværdighed handler ifølge Thagaard om at tydeliggøre, hvordan forskningen er udført på en tillidsvækkende måde, idet forskeren fremlægger, hvordan empirien er fremkommet, herunder konteksten for empiriindsamlingen og relationen til informanterne (Thagaard 2004:185f). Dette har netop været formålet med ovenstående gennemgang af de to metoder, hvor der redegøres for, under hvilke forhold empirien er indsamlet, og hvilke etiske overvejelser der er gjort eksempelvis om anonymitet.

Ifølge Thagaard bør forskeren desuden redegøre for, hvad der i undersøgelsen er hendes egne ord, og hvilke udsagn der kan tilskrives respondenterne med det formål at undgå meningsforvirring. I den foreliggende afhandling består empirien i analysen af interviews og observationer, hvoraf sidstnævnte er kategoriseret som *naturally occurring data*. For begge typer empiri gør det sig i midlertidig gældende, at der er lagt stor vægt på, at der i analysen fremhæves, hvem der siger hvad, og hvornår. Tillige er både interviews og observationer optaget på bånd og transskriberet, hvorfor eventuelle utroværdigheder kan efterprøves ved at genhøre optagelserne. Dette fremhæver Thagaard er et vigtigt element i forhold til at opbygge en troværdighed om, hvordan empiri er fremkommet (Thagaard 2004:185). Endvidere sker fortolkningen af empirien fra supervisionerne ved en vekselvirkning mellem udsagn og teori som analytisk redskab, hvorved det er gjort så tydeligt som muligt, hvornår det

drejer sig om konkrete udsagn fra enten leder, psykolog eller pædagog, og hvornår der analyseres og dermed anvendes teorier.

Bekræftbarhed knytter sig til tolkningerne af data og dermed til undersøgelsens udfald. Her lægger Thagaard vægt på forskerens relation til det studerede miljø, samt hvorvidt tolkninger fra forskellige undersøgelser kan bekræfte hinanden (Thagaard 2004:187). Bekræftbarhed handler om at redegøre for sine relationer under feltarbejdet, da læseren skal kunne gennemskue, på hvilken baggrund analyse og fortolkninger er sket, og hvorvidt forskerens ståsted kan have påvirket resultaterne (Thagaard 2004:188). På den ene side har positioneringen i forhold til informanterne således været baseret på, at jeg kom til institutionen som en *fremmed* (Simmel 1998) og forsøgte at positionere mig som en uvidende, der skulle lære området at kende, og hvor pædagogerne var min guide. På den anden side, og som beskrevet tidligere, var der tæt kontakt med kommunen, eftersom det var på deres initiativ, at undersøgelsen blev igangsat, hvorfor kommunen ofte fungerede som gatekeeper. Disse to positioner har på hver sin måde givet adgang til forskellige former for empiri, som har haft indflydelse på mit indtryk af og forståelse for institutionen, og som med min forforståelse ligeledes har været til stede i forhold til tolkningsprocessen. Endvidere er hovedtanken hos Thagaard i forhold til forskerens relation til området, at forskeren forholder sig kritisk til sine egne tolkninger ved eksempelvis at få andre til at gennemlæse og give sparring på analyser, samt at få vejledning til at finde frem til det, der er relevant for tolkningen, og hvad der ikke er. Dette gøres for at undgå en for kritisk eller empatisk tolkning af det undersøgte felt. Det er ikke ukendt, at ens genstandsfelt kan komme ind under huden på den kvalitative forsker, eksempelvis ved at tilbringe meget tid sammen med dem, der forskes i eller omkring, og derved enten udvikle en oversympati eller en afsky for det eller dem, som er genstand for ens forskning. Måden hvorpå dette er forsøgt undgået for denne afhandling er den konstante refleksionsproces, når nærværende forskning er præsenteret og kommenteret af kolleger og vejledere.

Hvorvidt tolkninger fra andre undersøgelser kan bekræfte nærværende analyseresultater er dog uvist. Der er foretaget en så systematisk forberedelse som muligt af analysen gennem overordnede kodninger for derved dels at finde frem til de mest relevante cases og efterfølgende gennem gentagende kodning i forhold til udsagn omkring relationer, anerkendelse, identitetsforhandling og det interaktionistiske ritual i supervisionen. I sidste ende er Thagaard fokuseret på undersøgelsens resultater og bekræftbarheden i dem, men som det blev tydeligt i kapitel 3, *State of the Art*, er undersøgelser af processen med at implementere pædagogiske principper og teori i praksis på døgninstitutionsområdet yderst sparsomme. Det er derfor vanskeligt at kunne sammenligne nærværende resultater med andre undersøgelser, simpelthen på grund af manglende forskning. Hvorvidt det forholder sig på samme

måde inden for andre områder, eksempelvis på skoleområdet, er jeg ikke bevidst om, da en afgrænsning af afsøgning på området måtte finde sted.

Overførbare er Thagaards sidste kvalitetsvurderingsbegreb, og dette begreb er udtryk for målsætningen for teoretisk orienterede undersøgelser, eftersom det er fortolkningen af data, der udgør grundlaget for overførbareheden (Thagaard 2004:191f). Thagaard beskriver dette på følgende måde: ”*Forudsat at en undersøgelse beskriver centrale træk ved et fænomen, kan forskeren argumentere for, at en forståelse, der er udviklet i én sammenhæng, kan antages, at have gyldighed også i andre sammenhænge.*” (Thagaard 2004:192). Forskeren har til opgave at vurdere, hvorvidt de fremkomne tolkninger har relevans udover det enkelte projekt, og tillige argumentere for at undersøgelsens resultater også har relevans i andre sammenhænge. Dette kan forstås som *analytisk generaliserbarhed*. I den foreliggende afhandling er denne overførbarehed understøttet ved, at resultaterne er baseret på dels en typologi over pædagogernes forståelse og beskrevne håndtering af den anerkendende pædagogik, dels nogle generelle begreber om ledelsens forståelser og forventninger til pædagogikken, som kommer frem gennem analysen af de foretagne interviews. Dette efterfølges af analysen af supervisionerne, hvor dilemmaer, forhandlinger og rammer for anerkendelsen i Villa Ville Kulla vil blive synlige. På baggrund af de to analysedele er forventningen, at der vil opstå nogle idealtypiske tendenser i de fremkomne dilemmaer, typologier eller begreber, som kan være genkendelige for andre, og at undersøgelsens resultater dermed kan inddrages og anvendes i andre kontekster. Det kan eksempelvis være som i døgninstitutioners udvikling af deres pædagogiske tilgang eller i forsøget på at skabe sammenhæng mellem en meget nærværende og anerkendende metode og en strukturelt orienteret teori eller måske blot til inspiration, hvis man kan genkende de dilemmaer og konflikter, der kan opstå i sådanne læringssituationer.

I ovenstående vurdering er redegjort for den videnskabelige kvalitet i afhandlingen. Mange argumenter er allerede fremhævet i gennemgangen af metoderne og empiriindsamlingsprocessen, men de vigtigste pointer er gentaget i henhold til Thagaards tre begreber: troværdighed, bekræftbarhed og overførbarehed. Som i så mange andre kvalitative undersøgelser er det bærende grundlag for analysen en fortolkning af empirien, hvilket dels sker gennem en vekselvirkning med teori, men også ved anvendelse af Schutz metode til at skabe typologier og generelle begreber. I det følgende kapitel fremsættes og drøftes afhandlingens anvendte teorier, som både består af teorier om anerkendelse og anerkendelsens skyggesider, om forhandling af identitet og om det interaktionistiske ritual.

KAPITEL 4. AFHANDLINGENS TEORIREDSKAB

I det følgende kapitel redegøres for den mangfoldighed af teorier som skal bidrage til analysen af den indsamlede empiri fra supervisionerne. Her beskrives en række teorier og perspektiver med en grundlæggende interesse for anerkendelse og krænkelse, interaktionsprocesser og identitetsudvikling, socialisering, stigmatisering og forhandling. Disse teorier skal i afhandlingen anvendes for tre formål:

1. Teorierne skal tydeliggøre, hvilke teoretiske retninger der eksplicit eller implicit ligger bag Villa Ville Kullas anerkendende pædagogik og bag de nye ideer om relationen mellem anerkendelse, positioner, diskurser og konstruktion.
2. Teorierne skal bruges til at analysere, hvad der foregår i supervisionssamtalerne, og hvilket beredskab i form af viden, selvtillid, værdier, følelser, holdninger og handlingsdispositioner pædagerne tilegner sig – og hvordan der forhandles om disse i supervisionen.
3. Teorierne skal belyse hypotetisk mulige eller sandsynlige virkninger af Villa Ville Kullas pædagogik og især pædagogiske nyorientering.

Gennem anvendelsen af teorierne bliver det muligt at fremhæve eventuelle dilemmaer, som omhandler forståelsen og anvendelsen den anerkendende pædagogik og de underliggende forståelser om at skulle arbejde inkluderende, relationelt og med et fokus på at se ressourcer hos børnene på trods af diagnoser, adfærdsvanskeligheder eller andre udfordringer. Indsigt i dilemmaerne skal også bidrage til at forstå, om det interaktionistiske ritual er vellykket, alt efter hvordan dilemmaer og konflikter håndteres i situationen. På denne måde relaterer de inddragede teorier sig til at kunne besvare problemstillingen for afhandlingen:

Hvilke dilemmaer opstår, når en pædagogisk praksis skal udvikles mod en mere anerkendende pædagogik – og hvordan forhandles rammer, forventninger og forståelser for denne tilgang mellem pædager, ledere og kommune?

Kernen i udviklingsprocessen af den anerkendende pædagogik er at skabe en ny måde for pædagerne til at tænke og reflektere over børnene og deres problemer. Derfor er processen med at forhandle anvendelse og forståelse af den anerkendende pædagogik selve grundlaget for at skabe kompetente, professionelle voksne. Den måde, pædagerne bliver vejledt – eller ikke vejledt – i at arbejde reflekteret med den nye tilgang, er altafgørende, og det er dilemmaerne omkring den således også.

Der vil i teorikapitlet blive inddraget teorier og perspektiver fra tre grupper. Det drejer sig først og fremmest om en gruppe af teoretikere, hvorudfra der præsenteres en række grundteorier. Dette er henholdsvis George H. Mead, Axel Honneth, Erving Goffman, Randall Collins og Thomas J. Scheff.

Dertil kommer en gruppe af teoretiske fortolkere, som fortolker på de nævnte grundteorier eller udvikler egne på baggrund heraf. Denne gruppe udgøres af følgende: Richard Jenkins, John Braithwaite, William B. Swann Jr., Carl-Göran Heidegren og Stephan Voswinkel samt Philip W. Blumstein og Hans Joas.

Den sidste gruppe består af de personer, som med afsæt i grundteoriene bidrager til samfundsmæssige debatter eller til at omsætte teorier til mere praksisrelateret anvendelser. Dette er Rasmus Willig, Dorthe Staunæs, Bente Lyng, Anne-Lise Løvlie Schibbye og Britta Nørgaard.

Nedenstående skema er en struktureret oversigt over de anvendte teorier, hvor der er afkrydset i henholdsvis søjle 1, 2 og/ eller 3 alt efter, hvor den enkelte teori eller det enkelte perspektiv anvendes i relation til de tre ovennævnte formål.

	1	2	3
Grundteori			
George H. Mead	x	x	x
Axel Honneth	x	x	x
Erving Goffman	x	x	x
Randall Collins		x	
Thomas J. Scheff		x	x
Teoretiske fortolkere			
Carl-Göran Heidegren / Stephan Voswinkel		x	x
John Braithwaite		x	x
Richard Jenkins		x	x
Philip W. Blumstein		x	x
William B. Swann Jr			x
Hans Joas		x	x
Samfunds- og praksisorienteret			
Rasmus Willig	x	x	x
Dorthe Staunæs	x		
Bente Lyng/ AI	x		x
Anne-Lise Løvlie Schibbye			x
Britta Nørgaard			x

Denne mangfoldighed af personer og deres forskellige måder at udvikle, fortolke og omsætte teorierne om anerkendelse og forhandling af identitet vil bidrage til at skabe en bedre forståelse af den anerkendende pædagogik, som søges udviklet og

implementeret i Villa Ville Kulla, når teorierne i analysen kan afspejle den anerkendende pædagogik, interaktionen i implementeringsprocessen og finde frem til de dilemmaer, som opstår i forhandlingerne om den anerkendende pædagogik og praksis.

Først følger de teorier, som bidrager til at analysere anerkendelse og anerkendelsens skyggesider, efterfulgt af teorier om det interaktionistiske ritual og forhandlede identiteter.

4.1. ANERKENDELSEN OG DENS SKYGGESIDER

Kerneelementet for denne afhandling er anerkendelsen. Den fungerer som overordnet retning for den pædagogiske tilgang i Villa Ville Kulla, men er også grundforudsætningen for konstruktive samtaler i supervisionerne, så der skabes et fælles fundament og forståelse af det potentiale, som en anerkendende pædagogik skal have. I dette kapitel diskuteres derfor relevante teoretiske former for anerkendelse ved at inddrage fortalere samt kritikere af udvalgte anerkendelsesteorier til at skabe en teoretisk forståelse af dels grundprincipperne for anerkendelse, hvad er denne tilgangs fordele og ulemper, dens potentialer og dens skyggesider, og dels hvordan anerkendelsen kan anvendes som pædagogisk metode.

I analysen vil de anvendte teorier om og perspektiver på anerkendelsen også bruges til at rammesætte den pædagogik, som skal udgøre den inklusionsfokuserede tilgang i Villa Ville Kulla. Som beskrevet i afhandlingens indledning og problemstilling, kapitel 1, er institutionens tilgang og tænkning følgende: ”*Villa Ville Kullas opgave er at fjerne fokus fra barnet/den unges mangler og rette opmærksomheden på ressourcerne, og dermed en individuel og anerkendende udviklingstænkning*” (Appendix C). Den anerkendende pædagogik skal udover selve det anerkendende og ressourcefokuserende også anvendes reflekstivt i forhold til en række poststrukturalistiske begreber: Positioner, diskurser og konstruktioner. Disse begreber blev skitseret i problemstillingen, kapitel 1, hvor de bruges til at forklare den teoretiske ramme om den anerkendende pædagogik i Villa Ville Kulla. Af den grund vil der være løbende referencer til disse poststrukturalistiske elementer igennem det følgende fokus på anerkendelse, og særligt i analysen.

I nedenstående afsnit er der inddraget de teorier og perspektiver, som er vurderet mest relevante i forhold til at undersøge anerkendelse som pædagogik, både i forhold til at kunne analysere, hvad der foregår i supervisionssamtalerne og i interaktionerne mellem deltagerne, og til at undersøge hvilket beredskab pædagogerne tilegner sig. Som beskrevet skal følgende teorier og perspektiver anvendes til at tydeliggøre, hvilke teoretiske retninger der ligger bag den anerkendende pædagogik og

de hypotetisk mulige eller sandsynlige virkninger af Villa Ville Kullas pædagogik. Årsagen til at dette også er indbefattet i teoriperspektivet er, at den anerkendende pædagogik ikke blev sat i forbindelse med konkrete teorier eller teoretikere af hverken kommune eller institution til at beskrive, hvilken forståelse af anerkendelse de anvendte som inspiration til deres pædagogik. Af den grund er de inddragede perspektiver og teorier udvalgt både med afsæt i beskrivelser af anerkendelse i henhold til den pædagogiske tilgang (Appendix A, B, C), og med afsæt i interviewene med den daværende chef for børne- og familieområdet i Morsø Kommune samt med psykologen (bilag 5.1 og 5.2). Endvidere er der inddraget anerkendelsesteorier, tendenser og kritikker, som på dette tidspunkt var mest anvendt inden for både sociologien og pædagogikken. Disse teorier er desuden udvalgt grundet et fokus på den interpersonelle gensidighed og relation, som både institutionens pædagogik fordrer, men som også er det videnskabelige fokus for afhandlingen. Tilsammen giver det et relevant teoretisk redskab til at undersøge dilemmaer, grænser, løsnin-ger og forhandlinger af anerkendelse som pædagogik og i den sociale situation, der danner rammen om forhandlingerne og dermed implementeringen.

4.1.1. ANERKENDELSE OG GENSIDIGHED

Den grundlæggende forståelse af anerkendelse, som den anvendes i nærværende afhandling, har afsæt i G.W.F. Hegels filosofi om, at anerkendelsen ideelt set beror på et gensidigt forhold mellem to lige parter, hvor der er balance i magtforhold, i forståelsen af hinanden og i forventningerne til hinanden (Hegel 2005:128f). Mennesket har ifølge Hegel brug for andre til at opnå anerkendelse og derigennem selvindsigt og selverkendelse for at kunne udvikle sig som både individ og som del af et kollektiv. Dette er menneskets grundlæggende paradoks, hvilket Hegel beskriver i *Åndens fænomenologi* fra 1807 (Hegel 2005). Individet er på godt og ondt dybt afhængigt af andre for at kunne udvikle sig både socialt og selvstændigt.

Hegels teori om, hvordan mennesket etablerer et forhold til sig selv og udvikle sig differentieret og selvstændigt gennem andres bekræftelse og anerkendelse, er endvidere en del af grundforståelsen hos George H. Mead og i hans teoretisering om udviklingen af det bevidste selv i *Mind, Self and Society* fra 1934 (Mead 2015). Mead tager således Hegels gensidighed med i afsættet til teorien om *det bevidste selv*, hvor den gensidige, dynamiske relation udgør samme fundament som hos Hegel, men hvor Mead taler mere indirekte om anerkendelse og mere konkret om udviklingen af det reflektive, bevidste selv givet sin pragmatiske tilgang (Heidegren 2010:18). Meads teori bygger på en realisme, der skitserer virkeligheden, som den er, ud fra forestillinger om individets adfærd i relation til omverdenen (Mead 2005:31ff). Det pragmatiske ideal for Meads interaktionisme er en distancering til

verden for således at kunne beskrive og teoretisere om komplekse mønstre og relationer. Af den grund taler Mead eksempelvis ikke direkte om anerkendelse, men udleder af sine observationer, hvordan respons på kontakt skaber indlæring af adfærd, som efterfølgende afprøves og sanktioneres eller belønnes. Meads teori vil blive udfoldet i langt højere grad i afsnittet om forhandling af identitet, eftersom hans teori om anerkendelse ligger indlejret i forståelsen af individets rolleafprøvning og identitetsudvikling. Det synes dog nødvendigt kort at nævne både Mead og Hegel som introduktion til de anvendte teorier om anerkendelse, eftersom begge disse perspektiver er tydelige i grundforudsætningen for den anerkendende forståelse og pædagogik.

4.1.2. KAMPEN OM ANERKENDELSE

Med afsæt i både Hegel og Mead, og i en mere nutidig optik inden for anerkendelsesteoriene, formulerer Axel Honneth sin teori om kampen for anerkendelse (Honneth 2006), som udkom i 1992. Honneth argumenterer heri for, at anerkendelse er en nødvendighed for, at mennesket kan opleve sig selv som komplet og autentisk. I forlængelse af Hegels tese om, at mennesket søger at frigøre sig for at blive et individ med egne holdninger, men samtidig har behov for at opleve at høre til og være del af fællesskabet, udbygger Honneth dette med forståelsen af, at mennesket til stadighed må tilkæmpe sig andres anerkendelse for at kunne opretholde sig selv (Willig i Honneth 2006:7). Relationer har betydning for selvets dannelse, da den intersubjektive gensidighed i Honneths optik er yderst vigtig for, at man både skal høre til og adskille sig fra andre, samtidig med at man har behov for deres anerkendelse for at blive til som individ.

Til forskel fra den pragmatiske interaktionisme hos Mead præsenterer Honneth en mere normativ forståelse af anerkendelse givet hans kritisk teoretiske baggrund, og selvom hans paradigme tager afsæt i både Mead og Hegel, er kamp om anerkendelse et udtryk for en mere normativ forståelse af, at alle mennesker har krav på at blive anerkendt. Når Honneths teori forklares, sker det således ud fra et perspektiv, som stammer fra kritisk teori og Frankfurterskolen. Dette videnskabsteoretiske paradigme trækker tråde tilbage til den marxistiske og hegelianske forståelse af, at videnskabens fornemste opgave er at forholde sig kritisk til samfundsforholdene, hvad enten de er af politisk, økonomisk eller endda ideologisk karakter. Kritik er således et middel til udvikling og til at åbne øjnene for de undertrykte, hvilket i sidste ende fører til revolution (Marx 1976:402).

Honneth har sit teoretiske afsæt i Jürgen Habermas, der udviklede sin teoretiske tilgang til den kritiske teori ud fra Kants filosofi om fornuften fra 1781. Habermas udviklede dermed en gren inden for den kritiske teori til ikke blot at handle om politisk økonomi, men til at rumme erkendelsesinteresser, moral og solidaritet og mere præcist til at fokusere på samhandling, hvorfra *teorien om den kommunikative handlen* opstår (1981). Opdelingen mellem system og livsverden skaber afsæt for Habermas til at undersøge de samfundsmæssige styringsmekanismer: Systemet af økonomi og politik og dets indvirkning på livsverdenen, som i modsætning til systemet indbefatter det sociale, det kommunikative – og særligt sproget, samt det kulturelle (Habermas 2001: 113). Arven efter den kritiske teori ses dog stadig hos Habermas, dels når han stiller sig kritisk overfor den samfundsmæssige udvikling, hvor systemet koloniserer livsverdenen, dels når han i forlængelse heraf gør det muligt at identificere de elementer, som netop kan frisætte individet fra systemverdenen: Den kommunikative handlen (Andersen 2013:408ff).

Honneth anvender i sin teori om anerkendelse den kritiske teori som afsæt for sin socialfilosofi, hvori han bibeholder det kommunikative aspekt fra Habermas og tillige trækker Hegels filosofi ind. Det kritiske aspekt er særligt i fokus, når Honneth teoretiserer om kampen om anerkendelse, da teorien handler om strukturerne i samfundet, og hvordan indlejrede normative krav gør sig gældende i individets kamp (Honneth 2006: 25). Honneth inddrager desuden Meads teori om udviklingen af det bevidste selv, hvorfor Honneths teori om anerkendelse både har aspekter fra kritisk teori om, at systemet normativt tilskynder det enkelte individ til at passe ind, og fra den pragmatiske tilgang til individet som værende i relation til samfundet og den socialisering, som sker her. Dette vil blive tydeligt i det nedenstående, hvor Honneths tre anerkendelsessfærer beskrives, og hvor det forklares, hvordan hans teori om anerkendelse er funderet i nogle menneskelige og relationelle forudsætninger, der er gældende på både personligt og institutionelt plan, hvorfor samfundsstrukturerne fordrer en kamp herom.

Ifølge Honneth forekommer anerkendelsen ideelt set gennem tre sfærer: *Den affektive, den retslige og den solidariske*. Honneth påpeger: ”*En person får gradvist et mere positivt forhold til sig selv gennem de tre anerkendelsesformers forløb.*” (Honneth 2006:129). Disse tre sfærer er således struktureret omkring normative forventninger til den gensidige anerkendelse, der følger individet gennem livet. Tillige overtages samfundets gældende normer, og der opnås en forståelse af retigheder, som er fundamental for individets forståelse af gældende strukturer (Honneth 2006:111). Honneth siger følgende om dette:

”[...] *Samfundslivets reproduktion foregår efter imperativet om en gensidig anerkendelse, da subjekterne kun opnår et praktisk selvforhold, når de ud fra deres interaktionspartners normative perspektiv lærer at forstå sig selv som disses sociale adressater.*” (Honneth 2006:127).

Derudover er dette også måden, hvorpå samfundets strukturer får indflydelse på individet, hvorfor individets deltagelse i det sociale og anerkendelsen af, hvorledes man forstår og er en del af samfundslivet, er måden hvorpå anerkendelsen sker – eller ikke sker (Honneth 2006:128). De tre anerkendelsessfærer er.

Den affektive sfære, der også betegnes som kærlighedsforhold, men er ifølge Honneth de primærrelationer af følelsesmæssige bånd mellem få personer. Kærligheden er den umiddelbare gensidige anerkendelse, som ses imellem barn og forældre, men den kan også forstås som mere romantiske eller intime relationer. Det er den sfære, hvor individets behov og følelser anerkendes af den anden – og hvor man selv anerkender tilbage, og svarer ifølge Honneth til psykoanalysens dikotomi om, hvordan selvstændighed og afhængighed udvikler sig i relation til hinanden (Honneth 2006:130ff).

Den retslige sfære er struktureret omkring den opfattelse, at individet må opnå erkendelse af, at han eller hun er bærer af rettigheder i et givent samfund, og at disse rettigheder er bestemt af de normative forpligtigelser over for andre mennesker. Honneth taler her om fornuftens eller moralens væsen i relation til Hegel, og han fremhæver en anerkendelsesform, som beror på, at det enkelte individ opfører sig, som det forventes af andre. Dette leder til anerkendelse og til reproduktion af de sociale strukturer for den korrekte adfærd (Honneth 2006:147ff).

Den solidariske sfære er den tredje og sidste sfære i Honneths struktur om de sociale anerkendelsesforhold. Den solidariske anerkendelse forudsætter, at man har gennemgået de to tidligere sfærer, da ingen af dem kan eksistere uden referencer til de øvrige. Honneth beskriver den sociale værdsættelse som vurdering og anerkendelse af evner og præstationer, hvilket i det post/senmoderne samfund er altafgørende. Igen ses den kritiske teoris paradigme, da Honneth bemærker denne prestigeanerkendelse, som resulterende i spændinger i de sociale kulturer. Forskellige grupper søger at hævde eller ophøje egne værdier til det ypperste, og dette udfordrer anerkendelsesstrukturens tre sfærer i sin helhed og som udviklingsproces (Honneth 2006:168ff).

Som det fremhæves, opnår individet anerkendelse igennem relationer, og hvad enten disse bunder i emotioner, rettigheder eller i en solidaritet omkring samfundets opretholdelse og individets værdi, sker anerkendelsen af den enkelte i alle former

for sociale relationer. Her lader Honneth sig inspirere af Meads teori om *jegét, migét og selvet* og dermed også den amerikanske pragmatisme, når han med afsæt i Mead bruger symboler og sprog til at understøtte teorien om den intersubjektive anerkendelse (Honneth 2006:115ff). Honneths kritiske teori favner således også elementer fra det interaktionistiske og pragmatistiske, og som han selv skriver:

”De individuelle foregribelser af udvidede anerkendelsesforhold koagulerer i enhver historisk epoke til et system af normative krav, hvilket driver hele samfundsudviklingen hen imod en permanent tilpasning til den fremadskridende individueringsproces.” (Honneth 2006:117).

Hensigten for Honneth er at kombinere Hegels beskrivelse af den subjektive autonomis udvikling gennem tre faser af gensidig respekt med Meads beskrivelse af det bevidste selvs udvikling. Honneth bidrager hertil med en teori om, at anerkendelse ikke blot foregår på et filosofisk plan eller i den tidlige barndom, men er til stede og aktivt udviklende gennem hele livet.

Anskues de tre sfærer af anerkendelse i relation til den anerkendelse, som ønskes i Villa Ville Kulla, da ser man store sammenhænge mellem både gensidigheden og forståelsen af, hvordan individet udvikler sig som *socialt selv* gennem anerkendelsen fra omverden. Udfordringen for de børn, som bor på Villa Ville Kulla, er, at de er udfordret eller udsatte i alle tre sfærer. Siden de er anbragt hjemmefra, giver det en fornemmelse af, at gensidigheden og anerkendelsen i den affektive sfære som udgangspunkt har været udfordret eller ikke tilstedeværende. For at et barn anbringes hjemmefra skal der være vurderet, hvorvidt individets behov og følelser anerkendes af den anden – her vedrørende relationen mellem barn og forældre. Det betyder således også, at i henhold til Honneths forklaring om, at de tre sfærer forudsætter hinanden, da er de to øvrige sfærer tillige svære at blive en del af og opnå anerkendelse i. Disse børn kæmper mod at falde uden for samfundets normale rammer, og således miste anerkendelsen af at være et menneske med rettigheder, fordi det anbragte barn er i systemets varetægt, men måske også fordi den opdragelse eller det omsorgssvigt, som børnene kommer fra, har skabt manglende erfaringer med, hvorledes man skal begå sig i samfundet. Begge dele er med til at sænke eller udfordre barnets værdi som del af det sociale fællesskab, og derfor har Villa Ville Kulla og Morsø Kommune en yderst vigtig pointe ved at fokusere på at styrke anerkendelsen og se på ressourcerne hos barnet. Men der foreligger dem også en stor opgave, når en stor del af disse børn har oplevet eller manglet, endda blevet nægtet eller frataget den affektive anerkendelse jf. Honneths første sfære. Analysen vil således vise, hvordan der drøftes og forhandles om den affektive anerkendelse, og i

hvilket omfang fokus rettes mod det at kunne forstå og begå sig i samfundet – og i retur blive anerkendt for det.

I relation til afhandlingens problemstilling kan både Mead og Honneths teori, givet deres forskellige men alligevel overlappende videnskabsteoretiske standpunkt, bidrage til at analysere, hvordan Villa Ville Kullas anerkendende pædagogik med inspiration i poststrukturalismen fremmer en normativ forestilling om, hvordan børnene i institutionen *burde* blive anerkendt fra samfundets side. Der er tale om et ”bør” i forhold til at forstå samfundsmæssige inklusions- og eksklusionsprincipper. Ydermere kan Meads teori og den pragmatiske tilgang til interaktion og adfærd bidrage til at beskrive, hvad børnene får i institutionen, altså hvad der ”er”, og om børnene kan udvikle sig heraf. Det skal selvfølgelig fremhæves, at både Meads pragmatisme og Honneths kritiske tilgang har sine begrænsninger. For pragmatisme gør dette sig gældende ved en konservatisme eller determinisme, hvor et socialt fænomen blot beskrives, men ikke vurderes, alt imens Honneths kritiske og normative tilgang kan blive for svævende eller dvælende ved utopiske tanker om, hvordan noget burde være.

I udviklingen af anerkendelsesteorien stod Honneth som udgangspunkt på skuldrene af Meads teoriunivers, men senere i sit forfatterskab tog han dog afstand fra Mead på grund af fokuseringen på den gensidige kommunikation i interaktioner og i erkendelsen af, at anerkendelse som sådan ikke er direkte til stede i Meads teori om det bevidste selv (Honneth 2002:502). Honneth blev bekendt med dilemmaet mellem det pragmatiske og det normative og tog sine forbehold ved at erkende en ændring i sit teoretiske ståsted. Tilsvarende tages der forbehold for dilemmaet i denne afhandling, hvor teorier fra både Honneth og Mead anvendes som grundteorier..

En central kritik af Honneths anerkendelsesteori kommer fra Nancy Fraser, der ligesom Honneth selv er tilhænger af den kritiske teori. Sammen har de skrevet bogen *Redistribution or recognition – a political-philosophical exchange* (2003), hvori de sammenholder henholdsvis kritik og svar i en række artikler. Afsættet for Frasers kritik af Honneth og hans teori om anerkendelse er, at anerkendelsesteorien ikke handler om moral og universelle strukturer eller om individets selvrealisering (Fraser og Honneth 2003:28). I stedet bør anerkendelsen, ifølge Fraser, findes i fordelingen i samfundet. Givet det kritisk teoretiske paradigme, da er Frasers kritik møntet på, at kampen om anerkendelse – og dermed videnskabens formål – ligger i at afdække eller afsløre de strukturer i samfundet, som skaber en ulige fordeling af samfundets goder både i form af materielle varer men også i forhold til den sociale retfærdighed og dermed også af anerkendelsen. Ifølge Fraser er den ulige fordeling ækvivalenten til manglende anerkendelse, og forståelsen af strukturerne i både

fordeling og anerkendelse skal anvendes til at afdækkes skævvridninger i deltagelsen i samfundet (Fraser og Honneth 2003:29). Til at eksemplificere sin kritik anvender hun både køn og seksualitet for at understrege Honneths snævre eller ukritiske syn på anerkendelse. Fraser uddyber dertil sin forklaring med, at samfundets uretfærdighed eller ulige fordeling af goder og retfærdighed altid er lige dele kulturelt og økonomisk betinget, og at den kritiske forsker ikke kan undsige sig at forholde sig til begge. Hvis man ikke forholder til de kulturelle og økonomiske betingelser, kan den sociale virkelighed ikke forstås til fulde (Fraser og Honneth 2003:36f).

I Honneths svar på Frasers kritik fra selvsamme bog, fremhæver han blandt andet, at Fraser tager ham til indtægt for at negligere eller frasige sig det oprindelige opdrag ved den kritiske teori om at afsløre skævvridningen i den økonomiske fordeling i samfundet, som det blev beskrevet af Karl Marx (Fraser og Honneth 2003:111). I sit svar til Fraser påpeger han, at han ikke er på vej væk fra det oprindelige marxistiske/kritiske budskab, men at han med sin teori om anerkendelse skal opfattes som forkæmper for en helt overordnet fordeling, altså at fordelingskampe kan forklares som anerkendelseskampe, og at førstnævnte således ligger indlejret i sidstnævnte. Med en historisk gennemgang får Honneth redegjort for, hvordan samfundsstrukturen har flyttet sig med udviklingen af det kapitalistiske samfund, og anvender hermed de historiske betingelser til at reflektere og udviklingen af den personlige identitetsformation i relation til de tre anerkendelsessfærer: Den affektive, den retslige og den solidariske (Fraser og Honneth 2003:138ff). På den måde svarer Honneth på Frasers kritik ved at understrege, at hans fokus på individets selvrealisering faktisk handler om koblingen af fordelingen af anerkendelse til de strukturelle principper, som er i nutidens kapitalistiske samfund.

Hvis man skal se Frases forståelse af anerkendelse i relation til afhandlingen og den anerkendende pædagogik, som her undersøges, da kunne det være væsentligt at se på, hvad det er for en ulighed – kulturelt og økonomisk – der skaber svære betingelser for børnene, som er anbragt på Villa Ville Kulla. I Frasers optik kunne afhandlingen have fokus på at afdække de ulige muligheder, der er for disse børns deltagelse i samfundet, hvilket kunne være en yderst relevant problemstilling at undersøge. At være anbragt i et specialiseret system udfordrer de normative forståelser af at være et barn i Danmark, hvormed tanken om at anerkendelse skaber forudsætninger for inklusion igen er relevant. Dog kan man ikke på samme måde som med Frasers eksempler om køn eller seksualitet sige, at der hos det anbragte barn følger en ulige fordeling af anerkendelse, som både er kulturelt og økonomisk betinget, eftersom anbringelser beror på sociale og faglige – men også normative og kulturelle vurderinger af den gode versus den dårlige barndom. Dertil kommer, at Fraser har et udpræget fokus på, at ændringer i den ulige fordeling skal ske i de sam-

fundsmæssige strukturer og forståelser. I modsætning hertil lægger Honneth mere vægt på, at individet opfordres til at gøre modstand mod krænkelse, hvilket kommer til syne i hans fokus på kampen og på at den gensidige anerkendelse er noget der kan kæmpes for – også af det enkelte individ. Hos Fraser synes den ulige fordeling af anerkendelse at være knyttet sammen med medborgerskab, som ikke blot udgøres af rettigheder og pligter, men primært baserer sig på et demokratisk ideal om alles deltagelse. Kampen hos Fraser ligger derfor i at afdække uligheden i fordelingen af dels materielle og dels social retfærdighed hos bestemte grupper i samfundet, og dette er for afhandlingen den afgørende forskel, som gør Honneth mere relevant end Fraser.

Richard Sennett, amerikansk sociolog, har ligesom Nancy Fraser bidraget til at anskue anerkendelse på en anderledes måde end Honneth.. Sennett anvender begrebet *respekt*, i bogen af samme navn, til at undersøge anerkendelse gennem en blanding af personlige anekdoter og teoretiske referencer. Antje Gimmler har skrevet om Richard Sennett og hans teori om respekt som anerkendelse, at Sennett genoplivrer pragmatismen ved at basere sin teori på oplevelser, møder og erfaringer med det virkelige menneske i nutidens samfund, som det i særdeleshed kendetegner Chicagoskolens traditioner (Gimmler 2005: 100f). Sennett anvender egne erfaringer om storbyen, livet, arkitekturen og strukturen til at give betydning til oplevelser af, hvordan individet lever og overlever i den moderne storby. Ud fra dette univers udvikler han sin teori om respekt, herunder respektens fem aspekter: *Status, prestige, anerkendelse, ære og værdighed*, der tilsammen udgør de måder, hvorpå samfundet former individet til at opnå respekt (Sennett 2003:68f):

- Selvudvikling, ved udviklingen af egne evner og færdigheder.
- Social ære ved at passe på sig selv – den selvforsørgende får respekt.
- Man opnår respekt ved at vise andre respekt (Sennett 2003: 83ff).

Som det senere skal fremgå i forbindelse med anerkendelsens skyggesider, da rummer Honneths teori om anerkendelse også tre former for krænkelse, der opstår eller opleves af individet som en del af kampen om anerkendelse. Tilsvarende indeholder Sennetts teori også måder, hvorpå det at opnå respekt også er forbundet med krænkelse. I Sennetts forståelse kommer krænkelse til syne i den undergravende og perverterede sociale ulighed, som han italesætter og relaterer til erfaringer fra sin by Chicago og i visualiseringen af den moderne storby. Her ser han uligheden som et pessimistisk, men yderst nærværende faktum omkring den ulige fordeling af respekt, med alt hvad det indebærer af status, prestige, anerkendelse, ære og værdighed. Denne ulighed efterprøver og beviser Sennett teoretisk gennem tre temaer: *Ulige talenter, skammen ved at være økonomisk afhængig og medlidenhed, der sårer*. Formålet er at illustrere tre måder at være ulige i forhold til at være genstand

for respekt fra andre (Sennett 2003: 86ff). Ligesom Honneth præsenterer Sennett også muligheden for at tilkæmpe sig respekt, og denne kamp opstår gennem den udvikling af karakteren, som sker dybt inde i det enkelte menneske og ved at samfundsstrukturene appellerer til individets nysgerrighed, men også risikovillighed grundet den omtalte ulighed (Sennett 2003:283). I sin konklusion skriver Sennett:

”Man kommer ikke til at behandle folk med respekt ved simpelthen at give ordre om, at det skal være sådan. Der må opbygges en gensidig anerkendelse. Denne opbygning involverer den personlige karakters såvel som samfundsstrukturens komplekse detaljer.” (Sennett 2003: 306).

Respekt kommer således ikke gennem lovgivning eller ved at tvinge folk til at respektere hinanden. Der er nødt til at være en form for gensidighed og nysgerrighed for den anden, og heri eksisterer måden, hvorpå individer kan gebærde sig sammen i samfund. Dette er for Sennett en moralsk dimension, der kan forstås som *autonomi*, hvormed han henviser til en mere psykologisk grundlæggende betydning af, at man som individ kan acceptere i andre, hvad man ikke forstår (Sennett 2003:147ff). Gennem autonomien gives eller opretholdes den andens værdighed, når man har respekt for den andens værdier og valg. Tilsvarende styrker denne autonomi tillige individets egen karakter. Med dette hentyder Sennett til, at samfundet ikke kan fungere uden en vis kategorisering af opførsel, men at der samtidig er rum og mulighed for både det personlige og det strukturelle i et givent samfund. Han kobler således opfattelsen af, at individet bringer sit personlige selv ind i det sociale liv, og at det har betydning for formaliteten og strukturen på den sociale arena. Dette perspektiv skyldes – måske – uligheden i samfundet, som ifølge Sennett ikke er konstant, men kan ændres, jævnfør hans tre måder at opnå respekt på.

Selvom Sennett tilbyder et interessant perspektiv på anerkendelsen – respekten for andre og for sig selv – er det til stadighed Honneth, som har den mest relevante teori, når det kommer til at undersøge den anerkendelse som pædagogikken for Villa Ville Kulla funderes i, og hvordan den forhandles i supervisionerne. Givet den kritiske teori, som Fraser tilslutter sig, og den pragmatiske, selverfarede mangel på respekt, som Sennett refererer til, da skal manglende anerkendelse forstås som ulighed. Og for begge to er det en ulighed, som er skabt af samfundsmæssige strukturer, og som skal løses på et overordnet samfundsmæssigt niveau. Det er ikke noget, som det enkelte menneske synes at kunne løse, hvorfor både Sennett og Fraser repræsenterer nogle forståelser af individet og til de sociale relationer mellem individer, som ikke synes relevant for denne afhandling. Den anerkendelse, som ligger til grund for institutionens ønskede pædagogik, er funderet i at skulle styrke det enkelte individ – barnet – i at finde indre ressourcer og styrker til at tage livtag med samfundet. Man vil i Villa Ville Kulla arbejde med inklusion gennem en dekonstruktion af nogle

samfundsskabte positioner hos det enkelte barn i en gensidig relation, og her er Honneth anerkendelsesteori mere udformet som et udviklingspsykologisk perspektiv, hvor han tilskriver individet et potentiale til at kunne udvikle sig, og at kunne kæmpe sig til en anerkendelse i en gensidig relation mellem individer som repræsentanter og udfører af samfundets strukturelle orden. Denne nuance synes ikke at kunne genfindes på samme positive måde hos Fraser og Sennett.

Honneth er, muligvis grundet hans udviklingspsykologiske perspektiv, også den teoretiker, som i størst grad er blevet anvendt i en dansk kontekst til at udvikle en pædagogisk tilgang til barnets sunde udvikling. Anerkendelsesteorier og i særdeleshed Honneths teori har fungeret som udgangspunktet for en del af de mere praksisorienterede perspektiver, som opstod igennem 1990'erne (Nørgaard 2005). De tre sfærer for anerkendelse har fået plads inden for pædagogikken og socialpædagogikken i Danmark, hvilket blandt andet skyldes, at anerkendelsesbegrebet danner rammen om et centralt livstema: Forholdet mellem den nødvendige selvstændighed og afhængigheden af andre. Det er blevet en måde til at forstå individets udvikling i en postmoderne verden, hvor selvstændighed og fællesskab ikke er givet, men skal opnås og kæmpes for i form af anerkendelse. Sagt med andre ord, så socialiseres mennesket på den ene side til at frigøre sig for at kunne blive et individ, der kan formulere sin egen selvbiografi, mens det på den anden side har behov for at opleve tilhørsforhold og være del af et fællesskab både for at kunne forstå sig selv og omverdenen. Teorier om anerkendelse har bidraget til udviklingen af den postmoderne forståelse og forventning til at tage aktivt del i at forme sit eget liv, hvilket er et perspektiv, som vil blive udfoldet i det følgende afsnit.

4.1.3. DEN ANERKENDEDE RELATION MELLEM BARN OG VOKSEN

At skabe den individuelle selvbiografi kræver ifølge postmoderne forståelser et refleksivt menneske (Giddens 1991), og med fokus på det selv-udviklende individ kom der ligeledes inden for videnskabelige kredse fokus på de mennesker i samfundet, som ikke har denne mulighed. Udover socialt marginaliserede voksne ses også barnet i relation til den voksne, hvor forholdet mellem anerkendelse og selvstændighed får afgørende betydning for børns udvikling, videre trivsel, læring og livsmod. Ifølge sociologerne Allison James, Chris Jenks og Alan Prout har barndommen sågar flyttet sig til toppen af samfundets dagsorden, og de fremhæver i lighed med Phillippe Ariès (Ariès 1962), hvordan barnet er gået fra at være en trussel mod det sociale til at være familiens værdifulde og centrale punkt (James, Jenks og Prout 1999:12f).

Som et nyt paradigme omkring barndommen forankres dette i en opfattelse af barnet som individ, hvilket opstår omkring 1990'erne. Videnskaben bevæger sig væk fra socialiseringsbegrebets konsekvens – at barnet er et usocialiseret objekt, der udvikler sig til subjekt – til at barnet opfattes som aktør i samfundet og dermed som medskaber af det sociale (James, Jenks og Prout 1999:13). Anerkendelsens formål, som Honneth formulerer det, er at skabe et individ, som er tilpas selvstændigt, men også kollektivt orienteret, grundet den gensidige afhængighed mellem individer. Det er en nødvendighed for at opnå anerkendelse og herunder erfare individuel selvtilid, selvværd og selvværdsættelse (Honneth 2006:130ff). Med barnets position i samfundet og i relation til den gruppe af børn, som Villa Ville Kulla arbejder med, hvis deltagelse i samfundet er truet, er pædagogens opgave således at engagere sig i barnets selvvirkeliggørelse og være bevidst om professionalismismen i opgaven. Lektor i pædagogik Britta Nørgaard fremhæver vigtigheden i, at pædagogen kan skelne mellem at være *privat, personlig og professionel*. Hun fremhæver som begrundelse herfor, at ”[...] *der naturligvis er forskel på den anerkendelse, som man viser sine egne børn og de børn, man arbejder professionelt med.*” (Nørgaard 2005).

Ifølge Nørgaard skal anerkendelsen ikke praktiseres gennem kærlighed eller med forventning om at få kærlighed retur fra de børn, pædagogen arbejder med. Hun understreger, at professionelle pædagoger skal være sig bevidst om, at de er ansvarlige for relationen og for den andens udvikling (Nørgaard 2005). Ser man dette i relation til Honneths tre sfærer af anerkendelse, er pædagogens opgave primært forankret i den anden sfære om retslig anerkendelse. Omkring denne forstås, at individet med afsæt i den emotionelle sfære har opnået en autonomi, som er nødvendig for at kunne deltage i det offentlige liv. I den retslige sfære mødes individet – ideelt set – som en moralsk begavet borger med agtelse, rettigheder og muligheder som alle andre og som forventer det samme af omverdenen (Honneth 2006:147). Denne form for anerkendelse baserer sig på almengørbare interesser og opstår hos individet ud fra bevidstheden om, at man kan respektere sig selv, fordi man fortjener andres respekt. Anerkendelse bliver derfor noget, man modtager og giver i en intersubjektiv relation bestående af moralsk tilregnelighed og overholdelse af de samfundsmæssige normer og værdier (Honneth 2006:160). Individet kan med andre ord forstå sig på samfundet og på sociale relationer ved at kunne afkode det sociale spil og derved fremstå som et moralsk fornuftigt menneske – og tilsvarende forventes af andre. Herigennem opnås anerkendelse i form af tildeling af rettigheder, hvormed selvrespekt/selvværd udvikles (Honneth 2006:161f).

Når pædagogens opgave sættes i relation til denne form for anerkendelse, skyldes det, som Nørgaard fremhæver, at pædagogen er professionel og via sit arbejde bør

repræsentere et samfunds og ikke en enkeltpersons holdninger. Anerkendelsen er som sagt et gensidigt fænomen, og i relationen mellem pædagog og barn skal det således ikke være kærligheden eller det affektive, som skaber dette bånd, men en respekt baseret på opfattelsen af hinanden som fornuftige og moralske mennesker. Dermed ikke sagt, som Nørgaard også fremhæver, at der ikke kan opleves tegn af kærlighed eller en *holden af*, hvilket giver pædagoggeringen sine nuancer og udfordringer (Nørgaard 2005). Til at forklare, hvad der forventes af den anerkendende pædagogik og af pædagogerne, som skal udføre dette, siger psykologen i Villa Ville Kulla: ”Hvis den voksne møder barnet på en dårlig måde, så har det betydning for, hvad det er for en relation, der bliver skabt. Så kan det være en relation, hvor man står og råber af hinanden.” (Bilag 5.2). Relation og anerkendelse er komplementære, og det forventes, at den voksne har ansvaret for relationen og den anerkendelse, som ligger heri. Dette skal ske med udviklingen af barnet for øje, og det bør derfor være en relation, hvor barnet ikke behøver at råbe, smadre vinduer, smække med døren eller blive ked af det. Gensidigheden mellem parterne skal være til stede, for at der kan forekomme en anerkendelse, og dette er ifølge psykologen forudsætningen for den anerkendende relation. Med til psykologens udsagn om relationen og denne i forhold til anerkendelse, kan der ligeledes ses referencer til inspirationen i positionsteorien samt diskurs- og konstruktionsforståelsen. Dette vil blive tydeligt i analysen.

Med udfordringen i at finde balancen mellem den professionelle og den private og personlige pædagog, kommer yderligere de nuancer som betegner hverdagens praksis, hvor det ikke kan udelukkes, at det i arbejdet med børnene i Villa Ville Kulla, til tider kan være svært at opfatte dem som moralsk begavede, når de reagerer voldsomt over for omverdenen, eller når pædagogen mest af alt har lyst til at overdænge dem med kærlighed og tage børnene med hjem grundet deres traumatiske historier. Det kræver at den interpersonelle relation kan balancere mellem den gode relation, krænkelser og for megen anerkendelse, og her ses et af de vigtigste elementer som afhandlingen vil forholde sig til, når institutionens pædagogik skal have forankring i anerkendelsen. Det er således et dilemma som dette, som er relevant have for øje i analysen af supervisionerne, og særligt balancen mellem for meget og for lidt anerkendelse, som nedenstående teorier omhandler.

4.1.4. KRÆNKELSER OG UBALANCER

Teoriene omkring anerkendelse er med fokus på gensidighed også optaget af, hvad der sker, når der opstår ubalancer i den intersubjektive relation, samt dét at individets handlinger og personlighed løbende evalueres og sanktioneres. Distinktionen mellem anerkendelse og afvisning eller ringeagt er det fundament, som Honneth

tilfører sin anerkendelsesteori og med formålet om at bevise de tre anerkendelses-sfærers indflydelse på individet og den samfundsmæssige forandringsproces, eftersporer han empirisk negationen af sine fund. Dette bliver til følgende tre krænkel-sesformer: *ringeagt, udelukkelse fra rettigheder og degradering*.

I sfæren for kærlighed og familie er krænkelserne emotionelt relateret og forekommer som omsorgssvigt i form af ydmygelse, fornærmelser, fysiske over-greb etc. Der er sjældent fokus på egentlig indskrænkelse af handlefriheden, men på hvordan selvet bliver ringeagtet og krænket (Honneth 2006:176f). Denne form for ringeagt resulterer i, hvad Honneth kalder psykisk død, hvor tilliden til både sig selv og til omverdenen går tabt, og man reagerer med social skam.

I den retslige sfære kan krænkelserne eftervises empirisk ved, at individet udeluk-kes fra bestemte rettigheder (Honneth 2006:177f). Hermed siges det indirekte, at personens eller gruppens moralske troværdighed eller evne ikke er god nok. Dette signalerer, at det man troede var universelle rettigheder ikke længere gælder for én selv. Her er der tale om social død og om tab af selvrespekt, da krænkelser nedbry-der ens relationelt funderede tillid til, at man er anerkendt som et subjekt med mor-alsk dømmekraft.

I den solidariske sfære påvirker krænkelser individets sociale status, hvilket sker gennem negative holdninger til individets værdi. Krænkelser opstår ved degrade-ring af den selvvirkeliggørelse, som optimalt kan finde sted i denne sfære, når indi-videt fratages og mister sin sociale værdsættelse. Dette betyder et tab af personlig selvværdsættelse (Honneth 2006:178f).

Anerkendelse giver på den ene side mulighed for at avancere mellem hver af de tre sfærer i forhold til selvudvikling og socialisering, så man på denne måde forandrer sig selv og sin omverden. På den anden side kan krænkelser bremse og ødelægge denne udviklingsproces, så anerkendelse erstattes af nedværdigelse, fornærmelse, ydmygelse, foragt, usynlighed etc. Oplevelsen af manglende anerkendelse er derfor både af fysisk, social og psykisk karakter, men udfylder ifølge Honneth også et vigtigt formål. Han mener, at det er i mødet med forhindringer og krænkelser, at kampen om anerkendelse opstår. Konflikten er gavnlig og skal tænkes ind i den anerkendende tilgang, fordi det er i følelsen af skam, og de erfaringer der følger af denne, at der opstår et motiv for og en lyst til at kæmpe for at blive anerkendt. Hon-neth formulerer forholdet mellem skamfølelse og kamp for anerkendelse på denne måde:

”Den følelsesmæssige spændingstilstand, man som følge af ydmygelse tvinges ind i, kan kun opløses, når man genvinder muligheden for aktiv handlen. [...] Det er i

forbindelse med disse former for skamfølelse, at ringeagtserfaringen bliver det motiv, der udløser en kamp om anerkendelse.” (Honneth 2006:183).

Mennesker søger grundlæggende anerkendelsen ved hinanden, men når dette ikke imødekommes, skifter situationen ifølge Honneth fra ringeagt til kamp. Modstand fører til en øget kamp om oprejsning efter krænkelser, hvilket viser, hvordan individet forsøger at forholde sig til det modsætningsfyldte menneskelige grundvilkår mellem selvstændighed og afhængighed i mødet med omverdenen. Dette er ifølge Honneth det vigtigste element i anerkendelsesteorien, da kampen om anerkendelse både er funderet i en accept af individet i fællesskabet, men også af individet som unikt.

I relation til Honneths teoretisering om krænkelser som afsæt for kampen om anerkendelse kan man se den amerikanske kriminolog John Braithwaites teori om *Reintegrative shaming* fra 1989. Braithwaite fremhæver, hvordan skam er nødvendig, fordi den bidrager til at opretholde den sociale sammenhængskraft. Hans hypotese er, at et samfund vil have mindre kriminalitet, hvis det effektivt og genoprettende kunne formidle skam i forhold til kriminelle handlinger:

”If people aren’t ashamed about doing violence, raping women, ripping off consumers, or polluting the environment (and even worse, if these acts are things people actually feel good about or brag about), then there will be more of this behavior going on.” (Braithwaite 1989).

Skam er ifølge Braithwaite en etisk identitetsforståelse med samfundsmæssigt definerede værdier og normer. Det er den følelse, vi får, når vi bryder de sociale normer – eller som vi burde få. *At skamme sig* skal ifølge Braithwaite til for at opretholde den sociale orden, og dette kan enten komme til udtryk ved vores egen følelse eller blive udtrykt af andre, betydningsfulde mennesker omkring os (Braithwaite 2000; 282f, Lilly et al. 2002:121f).

Braithwaites teori om *Reintegrative shaming* skal læses som et opråb for at få den etiske og genoprettende tanke tilbage i forhold til kriminelle og normbrydere. Det reintegrative element handler om, at det sociale eller kollektivet udtrykker misbilligelse over for en afvigende handling, *men ikke over for personen*. Reintegrative shaming er således det modsatte af stigmatisering, fordi kollektivet, ifølge Braithwaite, efterfølgende genopretter den sociale orden gennem rituel tilgivelse af normbryderen (Braithwaite 1994:142f, Lilly et al. 2002:121f). Formålet er at få personen til at føle skam og indse det forkerte ved handlingen for så efterfølgende at tilgive og indlemme personen i fællesskabet igen. Problemet opstår ifølge Braithwaite, når skammen fører til eksklusion og bliver *disintegrativ*. Her skabes i stedet afviger-

Båndene bliver så løse, at individets ønsker og behov fylder det hele, og gruppen ingenting fylder, hvorfor medlemmerne er isolerede.

I den anden ende af skalaen findes de relationer, som er for tætte – det, som Scheff kalder *de opslugte* (engulfed) bånd. I sådanne relationer overtager en af parterne i relationen den anden parts meninger og holdninger, således at der sker en fremmedgørelse over for sig selv, da selvet mistes. Det sociale bånd er så stramt, at de individuelle medlemmer opsluges, og man bliver afhængig af den anden (Scheff 1997:77).

Midt mellem findes den efterstræbelsesværdige balance, *de sikre bånd*, der ifølge Scheff betyder, at parterne i en relation har en substantiel fælles forståelse af hinandens tanker, tro og følelser. Man både forstår hinanden og accepterer hinandens forskelligheder. Der behøver ikke være enighed, men der skal forekomme en solidaritet omkring den fælles forståelse, da man accepterer hinanden (Scheff 1997:65).

Scheffs teori skal ikke nødvendigvis kun definere individers handlen, idet han ved anvendelsen af en metodisk del/helheds morfologi taler om *parter* i en relation. Således kan teorien om sociale bånd også definere forhold mellem grupper og sågar lande, da den både er en måde til at se på individers interaktioner på mikroniveau og på dannelsen af samfund på makroniveau. Uanset hvilke parter det drejer sig om, er alle påvirkede af og påvirker de sociale relationer, hvad enten påvirkningerne stammer fra sikre eller usikre bånd i barndommen eller i daglige relationer (Scheff 1997: kap 4 og 5).

I lighed med Scheffs tanke om at opsluge hinandens meninger i relationen, beskriver psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbye med sin *dialektiske relationsteori*, hvordan barnet kan overtage den voksnes måde at forstå verden på, hvis selvstændighedsprocessen som resultat af en gensidig anerkendelse ikke sker optimalt (Schibbye 2004). Inden for Schibbyes dialektiske relationsteori er anerkendelse forstået ved, at relationen skaber plads og ret for den anden til at forholde sig reflekterende til sig selv. Hendes udgangspunkt er, at selvet udgøres af menneskets oplevelser og forankring i sig selv. Dette skaber et fundament for individets væren og handlen i verden, som udvikles i relationer med andre individer. Her har både oplevelsen af samhørighed (tilknytning) med andre og oplevelsen af afgrænsning/ adskilthed (individuation) i forhold til andre stor betydning. Individet er grundlæggende fleksivt og har evnen til at træffe valg i de enkelte situationer og relationer, det indgår i – hvilket både gælder børn og voksne, hvis magtforhold Schibbye er meget optaget af.

Schibbye formulerer et anerkendelsesperspektiv omkring afgrænsning og selvrefleksivitet, der skal opfattes som alternativ til det, hun betegner som en *begræns-*

ningsmodel inden for det pædagogiske arbejde med børn (Schibbye 2004:183ff). Begrænsninger af barnets udfoldelse har tidligere været det pædagogiske omdrejningspunkt, da forståelsen af barnet var, at det skal opdrages fra at være et objekt til at være et voksent subjekt gennem adfærdsregulering. Her var ingen anerkendelse af barnet som individ eller som 'et selv', hvorfor Schibbye fremhæver *afgrænsningsmodellen* som alternativ. Den udtrykker for hende en anerkendende måde at være i relationen *voksen (pædagog)-barn* på, eftersom forudsætningerne først og fremmest bør være at se barnet som et refleksivt subjekt og ikke som et objekt, der skal kontrolleres og formes.

Ved hjælp af afgrænsningsmodellen tydeliggør Schibbye, hvordan man i relationen barn – voksen – og særligt fra voksen til barn grundet et latent magtperspektiv – må anskue den anden som én, der forsøger at forstå verden ud fra sig selv og samtidig forsøger at placere sig selv og den anden i den omkransende kontekst. Ved at blive mødt med forståelse, anerkendelse og ligeværd kan barnet udvikle sit eget selv med hjælp fra den voksne. Hvis relationen derimod er præget af ulige begrænsninger eller magt, kan barnet ikke fremme sit eget selv, men må i stedet overtage den voksnes livsforståelse og udvikler det, som Schibbye kalder et *reificeret selv* (Schibbye 2004:186f). Her afskæres barnet fra anerkendelsen som et selvstændigt subjekt, og der opstår en ubalance i udviklingsprocessen, hvilket Scheff også fremhæver, da overtagelsen i sidste ende er mere hæmmende end fremmende.

Med afsæt i Honneths teori om kampen om anerkendelse og perspektiverne på krænkelser, skam og sociale bånd, har teorierne bevæget sig ned mod en konkret pædagogisk hverdag og dermed også mere målrettet mod anvendelsen af det anerkendende perspektiv. I forlængelse heraf præsenteres i det følgende afsnit et konkret perspektiv på en anerkendende pædagogik, som derefter leder over i perspektiver på anerkendelsens skyggesider.

4.1.5. DEN ANERKENDEDE SAMTALE

Den anerkendende samtale eller *Appreciative Inquiry* (AI), blev oprindeligt udviklet til erhvervslivet, og er en metode til anvende den anerkendende samtale til at finde frem til det enkelte individs ressourcer, og dermed sætte den viden eller de erfaringer fri, som kan udvikle og fremme systemet og/eller organisationen. De første formuleringer af metoden AI blev beskrevet af David L. Cooperrider og Suresh Srivastva i artiklen *Appreciative Inquiry in Organizational life* (1987) som en managementteori funderet i tanken om, at alle i en organisation sidder inde med værdifuld viden og nyttige erfaringer. AI handler derfor om at gå på opdagelse i systemernes, relationernes og den enkeltes ressourcer for at forme udviklingen og

forandringen efter det ønskelige, i stedet for at udstille og udskille den anderledes eller i værste fald afvigende adfærd.

I sammenhæng med opblomstringen af *positiv psykologi* blev AI opfattet som metoden til at skabe forandringer og selvudvikling. Den spredte sig hurtigt til andre fagområder uden for virksomhedskulturer og ledelsesstrategi, eksempelvis til coaching og selvudvikling samt til psykologien og pædagogikken. I pædagogikken anvendes AI ofte i læringsøjemed og som metode til at arbejde med den enkeltes udvikling. Derfor blev AI en eftertragtet metode til at fremme anerkendelse og værdsættelse af det positive (Lyng 2007:170, 175).

Ifølge forfatteren til bogen *Anerkendende pædagogik*, Bente Lyng, bruges AI som metode inden for pædagogikken til at forstå et barns handlinger, fordi ”[...] *når man sammen med børnene fremhæver og forstærker oplevelser af positive situationer, genskaber man barnets tanker, følelser og kropslige erindringer. Det fremmer barnets oplevelse af trykthed og barnets selvværd.*” (Lyng 2007:194).

Arbejdet med at forstå det enkelte barns motiver for handling skal skabe en oplevelse hos barnet af at blive mødt og rummet som et menneske med positive ressourcer og evnen til at bidrage med noget til systemet. Den underliggende tanke er, at barnets normer og værdier skal ses som ressourcer og ikke som fejl, hvilket i sidste ende vil skabe inklusion gennem anerkendelsen af det individuelle og det positive bidrag fra det enkelte barn. Denne tilgang ses tydeligt i beskrivelser af Villa Ville Kullas pædagogiske opgave både i udsagn fra kommune og i de materialer som omhandler institutionen (Appendix).

Den narrative teori har derfor også en vigtig rolle i den praktiske udførelse af AI, og kan derudover også opfattes som en indirekte del af Villa Ville Kullas pædagogiske tilgang, eftersom positionsteorien i vidt omfang drejer sig om samtalen og den sproglige interaktion jf. afsnit 1.3.4. Den grundlæggende forståelse i det narrative element ved AI er, at når barnet deler sine oplevelser med andre, inviteres han eller hun til at beskrive en god og glad situation for den anden. Den entusiasme, som genskabes i fortællingen om en episode i skolen, god mad hjemme hos mor eller den søde hest på rideskolen, frembringer en stemning af glæde – måske endda lidt lykke – hos fortælleren. Det er nu op til lytteren – pædagogen – at leve sig ind i situationen og udbygge invitationen til at rumme mere og mere af fortællerens ressourcer, muligheder og positive adfærd i den omtalte situation for i sidste ende at have skabt en sfære af udviklingsmuligheder for fortælleren/barnet (Lyng 2007:177). At forholde sig til barnet og til barnets fortælling på denne måde ligner det Morsø Kommunes psykolog beskriver i forhold til, hvordan pædagogerne skal lære at reflektere over, hvordan de møder det enkelte barn:

”Jeg kan ikke fortælle dem, at de skal gøre sådan og sådan. Jeg kan skabe refleksioner hos dem. Jeg kan sætte den proces i gang, men de skal selv finde løsningen, fordi det er personligt. Der er nogen, der gør det på en måde, og nogen, der gør det på en anden måde. Der er ikke nogle af måderne, der er de rigtige, [...] så længe man bare skaber en udviklende position for barnet, så må man gøre det på de mærkeligste måder.” (bilag 5.2¹³).

Ifølge Villa Ville Kullas psykolog beror den anerkendende pædagogik på en gensidig relation mellem barnet og den voksne som omtalt i ovenstående afsnit. Der er ingen rettesnor for, hvordan det kan gøres, hvilket til tider også kan være vanskeligt, da konflikter, vrede, sorg etc. også præger hverdagen i en institution som Villa Ville Kulla. Bente Lynges minder derfor om, at man i praksis skal passe på med ikke at blive problemsky eller handlingslammet i konfliktsituationer. Det er en risiko ved AI, hvis pædagogen ikke umiddelbart kan få gang i den anerkendende samtale, eller hvis det positive indblik i den andens ressourcer synes langt væk. Lynges pointe er, at jo længere tid man arbejder med AI, jo bedre en forståelse af teorien og anvendelse af metoden opbygges der. Pædagogen lærer gennem erfaring og anvendelse at se på situationen ud fra den andens – barnets – synsvinkel og forstå adfærden som den nuværende overlevelsesstrategi. Ifølge Lynges handler det om at byde modstanden velkommen og undersøge, hvad der ligger bag, uden at negligere modstanden grundet magtforholdet mellem barn og voksen, som mødes i konflikten. AI er netop en af de teorier, der anvendes i analysen til at forstå indholdet af den anerkendende pædagogik for institutionen, men også til at undersøge hvordan deltagerne håndterer og italesætter dilemmaerne om at være anerkendende i konfliktsituationer. Som del af problemstillingen og fordi der er en fare for at anerkendelsen skaber skyklapper for det svære og det konfliktfyldte, vil analysen have fokus på drøftelserne fra supervisionerne om konflikt- og problemløsning, hvor anerkendelsen udfordres. Derfor inddrages også yderligere perspektiver på anerkendelsens skyggesider, hvilket udfoldes i nedenstående afsnit.

4.1.6. ANERKENDELSENS SKYGGESIDER

Den gensidige relation er som fremhævet fundament for den veludførte anerkendelse, men som både Honneth, Scheff og Lynges argumenterer for, er magtforhold og krænkelse lige så nødvendige at fokusere på. Der har i en mere samfundsmæssig kontekst været rettet kritik mod anerkendelsen og dens udbredte anvendelse inden for både privat og offentlig sektor. Denne mere samfundsdebat-orienterede kritik

¹³ Bilag bestående af de transskriberede interviews og observationer er ikke vedlagt afhandlingen, men kan rekvireres af bedømmelsesudvalg efter forespørgsel

har haft til formål at gøre opmærksom på anerkendelsens skyggesider, eller som Rasmus Willig kalder det: *positivitetsfascismen* (Willig 2013: 84ff, Willig 2012). I bogen *Kritikkens U-vending* fra 2013 har Willig fokus på vor tids kritik-løse samfund – eller nærmere hvordan kritikken har vendt sig fra at være fokuseret ud mod samfundet til i stedet at være individorienteret selvkritik (Willig 2013:13f).. Vi reagerer ikke længere udad, men vender kritikken indad – eller får den vendt mod os selv med det resultat, at selvhad og skam passiviserer eller skaber frygt for at kritisere vores omgivelser, da det i sidste ende uundgåeligt vil falde tilbage på os selv (Willig 2013: 48ff). Individet lider derfor under en positivitetsfascisme, hvor løsningen på problemer – som er rodfæstet i *du og jeg* – skal løses ved ikke at være kritisk, men i stedet ved at se muligheder og potentialer i alt og alle. Willig målretter denne kritik særlig mod *Appreciative Inquiry*, hvorom han skriver i en artikel til *Dagbladet Information*:

”Den kritiske anerkendelsesteori er desuden videnskabeligt funderet, hvorimod den anerkendende tilgang har været igennem konsulentmaskinen så mange gange, at det er svært at se, om den engang har indeholdt en smule selvkritik eller blot refleksion over mulige begrænsninger eller bivirkninger.” (Willig 2012).

Kritikken af *Appreciative Inquiry* går blandt andet på, at den i praksis fører til konfliktsky lappeløsninger på hverdagens udfordringer, hvorfor der aldrig bliver taget fat på roden til problemerne. Det er samme problematik, som Bente Lyngre fremhæver, men hvor Lyngre sætter problemet i relation til en manglende erfaring eller at man lukker øjnene, da forklarer Willig det som resultat af konsulentmaskinens overfladiske formidling af, at der skal være fokus på det positive. Normativt kan dette virke tillokkende og rigtigt, når arbejdet eksempelvis handler om udsatte børn, men resultatet bliver ifølge Willig en *”uudtalt murren i krogene”* og manglende muligheder for at sige fra over for urimelig behandling fra både børn og forældre – og vel også pædagogerne selv (Willig 2012). Som en anden kritiker af anerkendelsesteoriene, Kim Buch-Madsen, cand.merc. og med erfaring i marketing, ledelse og innovation, siger: *”[...] Sundt bliver til usundt, når det overdrives og bruges ukritisk.”* (Buch-Madsen 2010). Dette citat er ikke kun møntet på AI, men på anerkendelsesteori generelt, set ud fra anvendelsen i pædagogiske og organisatoriske kredse. Kim Buch-Madsen har offentligt kritiseret den anerkendende teoris forførelse, og i en artikel i *Socialpædagogen* beskriver han, hvordan den ligner en *”religion uden plads til anderledes troende”*, og at eventuelle kritiske røster holdes nede af sociale sanktioner (Buch-Madsen 2010).

I samme tråd beskriver Rasmus Willig, hvordan der kan opstå utilsigtede konsekvenser af den anerkendende tilgang, hvor man gør noget rigtig skidt, selv om man egentlig har til hensigt at gøre noget godt. Han beskriver, at problemet med den

anerkendende tilgang er ønsket om udelukkende at fokusere på det positive. Det betyder også, at muligheden for at være kritisk ikke længere er eksisterende, og i stedet skal et konstant positivt fokus sætte rammen for virksomhedens, kommunens eller institutionens konstante udvikling og fremdrift (Willig 2013:8f). Willig har formuleret problemet således: *”Præstationer, som allerede har succes, skal fremelskes mere, men det, der ikke fungerer, problemer, bliver negligeret.”* (Willig i Højbjerg 2012). Han argumenterer endvidere for, at anerkendelse er blevet en ideologi, hvor det kun handler om at se udfordringer i stedet for problemer. Det får den konsekvens, at man som medarbejder i en organisation eller institution som arbejder med en overdreven anerkendelse konstant skal være omstillingsparat:

”Det handler om at kunne se en fremtid i stedet for at være bagudskuende, og det betyder, at man kapper det vigtige forbindelsesled til ens egen historik, når man bliver bedt om at være manipulerbar.” (Willig i Højbjerg 2012).

Konstant at skulle se muligheder, være åben for forandringer og ikke være kritisk eller forholde sig til problemer bliver både hos Willig og Buch-Madsen beskrevet som havende negative konsekvenser for ansatte (Willig i Højbjerg 2012; Buch-Madsen 2010). Begge udfordrer de således anvendelsen af den anerkendende teori i praksis og fremhæver, at der bør være grænser for rummeligheden og mulighed for at forholde sig kritisk til andres handlinger og adfærd samt til måden, hvorpå de behandler sig selv. Willig spørger i bogen *Kritikkens U-vending*, hvad kritik er i dag, og svarer på sit eget spørgsmål ved at sætte fingeren på den introverte kritik som den primære kritikform. Med dette søger han at genoplive den kritiske teori og i særdeleshed gøre op med den konstante jagt på det positive og det anerkendende:

”I kognitiv forstand er kritik et af de fornemste erkendelsesmidler, vi besidder. Kritik udfordrer og overskrider hele tiden konventionel viden og skaber ny indsigt og kundskab. I moralfilosofisk forstand er kritik det vigtigste redskab til afsløring af uretfærdighed. Kritik er en væsentlig del af den moralske refleksion. I psykologisk forstand er kritik selvets korrektionsmiddel. Kritik udgør midlet til dannelse af identiteten.” (Willig 2013:23).

Af citatet fremgår det, hvordan Willig efterspørger en anerkendelse, hvor også kritik er med til at lade individet vokse, ligesom når Honneth agiterer for vigtigheden ved kampen mod krænkelser og målrettet anerkendelse. Som allerede fremhævet er dette et relevant område at forholde sig til i henhold til nærværende afhandling og dennes problemstilling. Derfor skal det undersøges og analyseres frem, hvordan og om man i supervisionerne får drøftet dilemmaet mellem eksempelvis at sætte grænser over for et barn, men at gøre det på en anerkendende måde. Eller får skabt en fælles forståelse af grænsen mellem det at være korrigerende og det at være

krænkende. Dette er væsentlige drøftelser, som bør være til stede i supervisions-samtalerne om den anerkendende pædagogik, og som i et eventuelt fravær vil medføre at der forsvinde nogle af de nuancer, som blandt andet Willig fremhæver, og som understøtter, at anerkendelse ikke blot kan være positiv og ressourcefokuseret hele tiden.

Honneths fremstilling af forholdet mellem anerkendelse og krænkelse har ligeledes været underlagt kritik udover den allerede adresserede diskussion mellem Honneth selv og Nancy Fraser. Carl-Göran Heidegren formulerer sin kritik i bogen *Anerkendelse – kort og godt* fra 2010, hvori han fremhæver, at distinktionen hos Honneth bliver for sort/hvid når der enten opnås anerkendelse *eller* krænkelse og på trods af, at det skal opfattes som idealtyper.

Heidegren er bekendt med at Honneth selv senere har blødt op for nuanceringen, men peger alligevel på, at der bør være flere nuancer af det at krænke og anerkende (Heidegren 2010:108f). Heidegren referer og inddrager derfor den tyske sociolog Stephan Voswinkel, og hvor Honneth beskriver en aktiv form for anerkendelse eller krænkelse gennem handlinger og gestus, har Voswinkel endvidere også fokus på det passive (Heidegren 2010:51). Heidegren fremhæver, hvordan Voswinkel har kritiseret fraværet af dette ved Honneth ved bl.a. at skrive: ”Fænomener som *udeblevet anerkendelse og social usynlighed glimrer dermed ved deres fravær.*” (Heidegren 2010:116).

Med inddragelsen af Voswinkel agiterer Heidegren for, at anerkendelse ikke blot handler om et *enten-eller*, hvilket Honneth grundet sit kritisk/pragmatiske standpunkt baserede sin teori på. . Anerkendelse kommer i mange størrelser, og der kan både være for lidt og for meget. Samtidig kan krænkelse være bevidste, som Honneth argumenterer for, men kan også, som i Voswinkels terminologi, forekomme som utilsigtet ringeagt eller nægtelse af anerkendelse. Heidegren foreslår derfor et kontinuum med følgende og mere nuancerede inddelinger (Heidegren 2010:109):

1. *For meget anerkendelse i form af utilsigtet ringeagt*
2. ***Passende anerkendelse***
3. *For lidt anerkendelse i form af utilsigtet ringeagt*
4. *Igen anerkendelse overhovedet i form af tilsigtet eller utilsigtet ringeagt*
5. *Nægtet anerkendelse i form af direkte – tilsigtet – ringeagt*

Ifølge Heidegren bør *passende anerkendelse*, type 2, være målsætningen for den menneskelige relation, men som det ses i ovenstående kontinuum, er der mange muligheder for, hvordan relationen og anerkendelsen kan slå fejl. Særlig har forhold-

det mellem den bevidste og den ubevidste samt den aktive og den passive anerkendelse eller krænkelse en stor rolle.

Heidegrens type 1, 3 og 4 er typer af fejlslået anerkendelse, der opstår som *utilsigtede konsekvenser af længerevarende interpersonelle relationer*. Der gives for meget og for omklamrende anerkendelse, hvilket har ligheder med Scheffs opslugte bånd eller Schibbys *reificeret selv*, hvor begge parter ikke gensidigt respekterer hinanden. På den anden side kan *for lidt anerkendelse* være resultatet af en manglende evne til at fatte og opfatte den anerkendelse, som den anden forventer eller håber at få i den interpersonelle relation (Heidegren 2010:110ff). Fælles er dog, at ikke-passende anerkendelse foregår utilsigtet og dermed passivt.

På kontinuummet findes også *de tilsigtede krænkende handlinger* (type 4 og 5), som går fra *ingen anerkendelse overhovedet*, til at man *nægter at anerkende den anden*. Omkring dette beskriver Heidegren, at *ingen anerkendelse* handler om en bevidst ignorance over for den anden og dennes handlinger, mens at *nægte andre at blive anerkendt* er et udtryk for, at man ikke respekterer eller ser nogen værdi i det andet menneske (Heidegren 2010: 115f). Ingen anerkendelse og nægtet anerkendelse er lig de former for krænkelse, som Honneth fremhæver i sin teori om kampen for anerkendelse. Det er aktive handlinger og gestusser, som foregår i den interpersonelle relation, dog med den forskel, at Honneth ikke skelner mellem usynligheden og nægtelsen af at ville anerkende den anden.

Som beskrevet tidligere, er det blandt andet her Heidegrens kritik tager sit afsæt, eftersom der i menneskelige relationer findes flere nuancer i de måder, der tildeles eller ikke tildeles anerkendelse. Målet bør være den afbalancerede passende anerkendelse, men det kræver både gensidighed mellem personerne i relationen samt en balancegang mellem for meget eller for lidt anerkendelse – velsagtens med ovenstående gradueringer mellem sig.

Det interessante i Heidegrens kontinuum er imidlertid også, hvordan disse nuancer tillæres både hos individer generelt, men særligt når man som i Villa Ville Kulla vil fokusere på at arbejde med anerkendelse. Hvordan opnår man en passende mængde anerkendelse? Hvordan ved man, hvad denne passende mængde er uden at det bliver for meget eller for lidt? Og kan man snakke om anerkendelse uden at snakke om krænkelser? Det er selvfølgelig vigtigt at have in mente, at Heidegren præsenterer idealtypiske konstruktioner, men pointen om at efterstræbe en relation i balance, for at henvise til Scheff, er for denne afhandling yderst relevant. Det er samme balancegang, som er relevant for netop at finde den passende mængde anerkendelse, hvilket stiller store krav til dels den anerkendende pædagogik som Villa Ville

Kulla søger implementeret, men dels også for niveauet af samtaler og supervision, hvor pædagogerne bør vejledes og indgå i drøftelser om dét at være anerkendende over for det enkelte barn.

Her opstår desuden nogle nye udfordringer, da forudsætningen for at arbejde anerkendende netop beror på, at man *ser det enkelte barn*. Derfor er graden af anerkendelse og risikoen for at krænke – bevidst eller ubevidst for både at henvise til Honneth og til Heidegren – ligeledes forskellig fra barn til barn. Individet bevæger sig igennem forskellige faser i livet: aldersmæssige, personlighedsmæssige, udviklingspsykologiske og socialiseringsmæssige, hvilket både Honneth og Mead fremhæver. Men dette betyder at den passende mængde anerkendende, som er gældende for det ene barn, ikke nødvendigvis god for det andet barn. Med udviklingen og implementeringen af en anerkendende pædagogik er man i institutionen derfor nødsaget til at adressere disse udfordringer, også selvom det kan fremstå som kritik af den valgte tilgang. Og alt efter hvordan det kommer frem i analysen af supervisionen, da vil de netop beskrevne skyggesider af den anerkendende teori melde sig. For det grundlæggende spørgsmål er, hvordan der opnås en passende mængde anerkendelse, og dette dilemma er eksempelvis aktuelt, når Morsø Kommunes psykolog i interviewet taler om, at pædagogernes opgave er *at møde børnene, hvor de er*, og at de på den måde udviser anerkendelse. Tilsvarende når han siger, at han ikke kan fortælle pædagogerne, hvordan de skal agere, men at så længe de reflekterer over mødet og skaber udviklende positioner, så er det rigtigt og godt nok jævnfør afsnit 1.3.4. Spørgsmålet er, om det kan være så enkelt at forklare nogen, hvordan de finder denne balance. Eller har Heidegren en pointe i at fremhæve, hvordan utilsigtede krænkelser og ringeagt faktisk fylder fire ud af fem niveauer på hans opsatte kontinuum?

Pointen hos Heidegren er tilsyneladende, udover at være en kommentar til Honneth, at vi mennesker indgår i længerevarende relationer til hinanden, og at der i disse relationer kan forekomme en blindhed over for det andet menneske, som enten kan være direkte eller ubevidst. I en institution for anbragte børn vil tanken om at give for meget anerkendelse umiddelbart trænge sig på, hvilket Nørgaard også fremhævede i hendes pointe om ikke at give og forvente retur en anerkendelse baseret på kærlighed. Dette kommer ud fra forestillingen om, at pædagogerne kommer til at blive *for* anerkendende og *for* omsorgsfulde over for børnene. Tanken om at give børnene i institutionen det liv og den omsorg, som de ikke har haft hjemme, lyder umiddelbart både menneskelig og fornuftig, men kan blive kvælende og u-udviklende, som Scheff beskriver, hvis den gensidige relation tipper over og i stedet bliver en oplugende relation.

På den anden side kan en *for* professionel holdning til børnene eller kollegerne være lige så usund og ubalanceret, da *for lidt* eller *slet ingen* anerkendelse kan virke lige så demotiverende og fastholdende af at være afviger og ekskluderet. Her synes det relevant at inddrage Willigs kritik af den evigt fremadskuende og problemfornægtende praksis. Balancegangen mellem anerkendelse og krænkelse kan, som beskrevet, medføre overdreven rummelighed i forhold til børnenes, deres forældres eller pædagogernes væremåde og handlinger. Resultatet er en ignorance i anerkendelses navn, hvilket får relationer til at svinge over i krænkelse, som erstatter passiviteten, og resultatet er i sidste ende *ingen anerkendelse* – eller ligefrem *nægtet anerkendelse*, som Heidegren beskriver. Honneth fremhæver selv, at kritik og modgang kan være med til at skabe bevidsthed om krænkelse over for den anden, men ved ikke at måtte sige fra, underlægger man sig indirekte en slags social usynlighed. Heidegren beskriver i forlængelse heraf, hvordan nuanceringen mellem tilsigtede og utilsigtede krænkelse påvirker kampen om anerkendelse. Det handler på den ene side om en kamp om social synlighed i form af at gøre opmærksom på den anerkendelse, der fortjenes, men som ikke tildeles, og på den anden side om et opgør med at blive foragtet og nægtet anerkendelse. Denne proces kan grundlæggende set handle om først at måtte gøre sig selv synlig for den anden – eksempelvis gennem foragt – og tillade sig at kritisere adfærd eller sige fra over for en bestemt sprogbrug, for så efterfølgende at kæmpe for en mere gensidig anerkendelse.

Ovenstående anerkendelsesteorier og perspektiver på anerkendelse skal være redskaber til at analysere den dialog og de refleksioner om at arbejde anerkendende og møde børnene i Villa Ville Kulla, som kommer til syne i supervisionerne. Anerkendelse er den pædagogiske tilgang, som skal skabe en mere rummelig og inkluderende institution for børnene, og med anerkendelsen som udgangspunkt skal pædagogerne arbejde med at dekonstruere de negative positioner, som børnene er underlagt og i stedet tilbyde dem nye. Derfor er ovenstående teorier inddraget til dels at kunne sætte fokus på den form for anerkendende pædagogik, som man vil anvende i institutionen, dels at se på anerkendelsen i relationerne mellem deltagerne i supervisionen, ud fra den grundlæggende hypotese om, at hvis de ikke kan anerkende hinanden, hvordan skulle man så kunne lære noget fra disse supervisioner. Slutteligt anvendes teorierne til at kunne analysere og teoretisere over hypotetiske anvendelser i praksis, herunder blandt andet de dilemmaer, som kan opstå og hvordan der skabes et fælles sprog om at finde balancen mellem for meget og for lidt anerkendelse. I det næste afsnit redegøres for de anvendte teorier, som omhandler forhandlede identiteter og det interaktionistiske ritual for at gøre teorimosaikken komplet.

4.2. FORHANDLEDE IDENTITETER

I de observerede supervisioner stod det klart, at forhandling om identitet var et område, som var uundgåeligt at adressere, når afhandlingen omhandler anerkendelse. Dette skyldes at Villa Ville Kulla og Morsø Kommune med den anerkendende pædagogik havde taget det valg at anskue institutionens børn og deres forældre ikke som udsatte, men som værende i udsatte positioner. Som beskrevet i problemstillingen om positionsteorien, er hovedtanken bag positionsbegrebet, at mennesker bliver til i de sociale sammenhænge, som de indgår i. Derfor skifter positionerne hele tiden i kraft af, at individet selv bringer dem spil, samt at de reproduceres i det sociale. Anvendelsen af positionsbegrebet er ydermere et bevidst valg fra kommunens side, da det, ifølge psykologen, ikke i samme grad er fastlåst som begrebet rolle. Med den anerkendende pædagogik og positionsbegrebet skal pædagogerne blive bevidste om den *interpellationsproces* og det magtforhold, der er til stede i sociale relationer, og som bliver styrende for individets identitetsudvikling (Staubnæs 2003). Dorte Staubnæs anvender begrebet interpellation i artiklen *Where have all the subjects gone?* fra 2003, hvori hun beskriver sit perspektiv på, at individet rationaliserer en bestemt adfærd i mødet med den anden ud fra sociale kategorier, og at der heri skabes tilknytning til ham eller hende ud fra de kategorier, individet præsenteres for. På den måde sker der en aktiv konstruktion i mødet gennem *kaldet* – interpellationen – hvor individet bliver gjort til den, han eller hun er, gennem de tilbudte sociale kategorier. I lighed med konstruktionen af positioner, som psykologen italesætter og som den anerkendende pædagogik skal omsættes i relation til, beskriver Staubnæs, hvordan sociale kategorier ikke er noget man er, men noget man tilbydes og vedkender sig (Staubnæs 2003:104). Individet tager således den tilbudte sociale kategori til sig som identitet.

Staubnæs understreger også – i overensstemmelse med den positionsforståelse, der er i Villa Ville Kulla – at der eksisterer magtforhold mellem mennesker. Dette kommer til syne i interaktioner og i interpellationsprocessen, hvor tilhørsforholdet til bestemte sociale kategorier ikke blot er forbeholdt den, der konstrueres. Den, der konstruerer, tilbydes også en identitet i mødet, dog som den der har magten (Staubnæs 2003:105).

Positionsteorien tilbyder efter min mening den omskiftelighed, som fordres, når den skal bruges som pædagogisk redskab i sammenhæng med anerkendelse, hvor det bliver pædagogernes opgave at tilbyde børnene nye positioner. Det som synes at mangle ved positionsteorien, er de elementer, som indbefatter forhandlingen af den tilbudte position. Selvom man med anvendelse af positionsteorien gør sig til fortæller for, at identiteten er bygget op af mange og situationelle positioner, hvilket blandt

andet er grunden til, at Davies og Harré anskuer begrebet rolle som statisk og derfor afviser det, så fremhæves det med teorien alligevel, hvordan erfaringer fra tidligere følger med over i nye situationer. Der er således noget i positionen, som individet identificerer sig selv og den anden ud fra, og derfor er det relevant at inddrage en række teorier, som kan bidrage til at undersøge, om der overhovedet er en mulighed for at forhandle eller afvise en position.

Følgende teorier er således inddraget for at bidrage til men også udfordre positions-teorien med nogle forståelser af, hvordan man forhandler identitet i mødet med den anden – men også hvorfor nogen undlader at forhandle og blot tager den tilbudte identitet på sig. Ligesom det var tilfældet ved krænkelser i forbindelse med de anerkendende teorier, er det således skyggesiden af at tilbyde positioner. I den bedste mening kan man komme til at tilbyde positioner, som den anden ikke kan identificere sig med, men som han eller hun heller ikke kan afvise. Dette er en særlig balancegang for den anerkendende pædagogik og arbejdet med positioner, fordi pædagogerne har magten til at konstruere børnene, også selvom det er gennem velmenende tilbud om nye måder at være i verden på. Ifølge kommunens psykolog er det pædagogerne, som har ansvaret for relationen, men hvordan finder de frem til, hvilke positioner der skal til for at blive inkluderet i samfundet? Skal det bero på pædagogens egen normative forståelser af barnet, eller skal det defineres ud fra en mere faglig, psykologisk forståelse? Balancen er ikke at blive *for* dikterende i tilbuddet af nye positioner, og her ses ligheder med det at finde balancen i den interpersonelle relation, og finde den passende mængde anerkendelse, hvilket blev beskrevet i teorikapitlet om anerkendelses skyggeside. Derfor er det relevant at kunne undersøge, hvordan og om man i supervisionerne forhandler om, hvad disse positioner skal orientere sig i mod, og særligt hvordan de skal være afsæt for inklusionen af barnet, og herunder hvordan pædagogerne arbejder med barnets positioner og derved med udviklingen af identiteten.

Udover ovenstående forklaring på, hvorfor teorier om forhandling af identitet er relevante for afhandlingen, er følgende også en vigtig grund hertil. Som forklaret i metodekapitlet, blev det i observationerne tydeligt, at magt, hierarkier, identitetsforhandlinger og fællesskaber opstod og havde indflydelse på, hvad der blev talt om, og hvordan der blev talt om og til hinanden i supervisionerne. Konstellationen af deltagere: pædagoger, ledelse i tre ud af fem supervisioner samt kommunens psykolog gav anledning til at undersøge supervisionerne som social situation og analysere det interaktionistiske ritual i forhandling af identiteter og rolle hos deltagerne selv, og hvordan det får indflydelse på løsninger og dilemmaer.

Teoriene om forhandling af identitet kan derfor på samme måde som teoriene om anerkendende anvendes til at analysere forskellige blik på samspil og forhandlinger,

som foregår i supervisionerne, herunder hvad der foregår i samtalerne, og hvilke beredskaber i form af viden, selvtillid, værdier, følelser, holdninger og handlingsdispositioner pædagerne tilegner sig. Derudover vil teorierne om forhandlede identiteter tydeliggøre den implicite og eksplicite teoretiske retning for institutionens anerkendende pædagogik og desuden anvendes til at belyse hypotetiske eller sandsynlige virkninger af Villa Ville Kullas pædagogik og især den pædagogiske nyorientering. Dette vil alt sammen fremgå løbende i nedenstående afsnit. Først skal der dog i det følgende afsnit fokuseres på det magtforhold, som er til stede i supervisionerne, og som handler om gennemførelsen af det interaktionistiske ritual og kreative løsninger på brud.

4.2.1. DET INTERAKTIONISTISKE RITUAL

Den del af afhandlingen, der beskæftiger sig med interaktionerne i de fem supervisioner og derved også med samtalerne i de cases, som er udvalgte heraf, har et særligt formål. Som det netop er forklaret i ovenstående indledning samt i metodeafsnittet om observation i supervisionerne, er den sociale situation, som supervisionerne udgør, i høj grad påvirket af forhandling af identiteter og rolle hos deltagerne selv, og af hvordan denne forhandling får indflydelse på løsninger og dilemmaer omkring den anerkendende pædagogik. Implementering og strategier for måden at skulle arbejde anerkendende og med positioner i den institutionelle hverdag er således afhængig af interaktionens udfald, hvilket er et emne, som den amerikanske sociolog Randall Collins har beskæftiget sig med.

Collins' teori om emotionel energi og *Interaction Ritual Chains* fra 2004 stiller sig på skuldrene af Emile Durkheim. Max Weber og Erving Goffman, når han fremhæver, at den sociale sammenhængskraft skal findes i den rituelle udførelse af en interaktion. Hos Durkheim er det teorien om ritualer som genstand for den kollektive bevidsthed og om norm og afvigelse, der bryder frem grundet brud i denne bevidsthed, der fungerer som inspirationskilde (Durkheim 2006:100ff). Hos Weber ser Collins, hvorledes den individuelle adfærd er betinget af sociale strukturer, men med fokus på den *sociale handling* og det enkelte individs mulighed for indflydelse i sociale relationer. Slutteligt finder Collins inspiration i Goffman, når hans teori om *Interaction Ritual Chains* er baseret på iagttagelser og analyser af den sociale situation i et mikrosociologisk perspektiv (Collins 2004: 3f).

Collins konstruerer således en teori om den sociale situation som et interaktivt ritual, hvor intensiteten og opbygningen af en kollektiv forståelse er afgørende for interaktionen, eftersom denne forståelse er med til at bringe erfaringer fra en situa-

tion videre til nye situationer og dermed skabe bevidsthed om både mikro- og makroforhold mellem mennesker (Collins 2004).

Videnskabsteoretisk udvikler Collins sig med sin teori om Interaction Ritual Chains og den emotionelle energi væk fra sig fra sit oprindelige ståsted i kritisk teori og Frankfurterskolen, mod en mere mikrosociologisk tilgang. Collins tager dog Durkheims ritual og Webers interaktion og forhandling med i sin teori, men frasiger sig Marx' grundtanke om, at økonomiske og politiske strukturer er styrende for individet – og at individet kun er noget i kraft af sin evne til at arbejde og producere (Collins 2004: XV).

Fundamentet i Collins' teori er, at sociale situationer består af bestemte rituelle interaktioner, hvor udfaldet er styret af de involverede individers måde at håndtere situationen og indlejrede sociale koder. Igennem interaktionen opstår forskellige grader af fælles bevidstheder, og dette er med til at skabe alt fra situationelle til varige erfaringer og emotionelle bevidstheder hos individet (Collins 2004:5). Situationen er med dens underliggende struktur, *ritualet*, aktiv, og individet handler og agerer efter, hvordan situationen tolkes både i det nutidige øjeblik, men også med udgangspunkt i tidligere erfaringer og emotionelle energier.

Den emotionelle energi er ifølge Collins både drivkraft for og resultatet af den sociale interaktion, og heraf udspringer skabelsen af solidaritet og identitet. Hverdagslivet er fyldt med kæder af interaktionsritualer, hvor individet oplader eller aflader sine energier gennem interaktioner med andre (Collins 2004:44). Høj emotionel energi giver således selvværd og mod på livet, mens fejlslåede ritualer medfører lav emotionel energi og lav solidaritet, der kan resultere i følelsen af depression og ugidelighed (Collins 2004:108f). Ikke alle ritualer er succesfulde, og årsagen til fejlslagne ritualer kan ifølge Collins være alt fra, at rituallet stille render ud med tiden, til at der i situationen opstår modstand, hån eller afvisning (Collins 2004:50).

Nogle af de ritualer, der kan ende op med at aflade frem for at oplade den emotionelle energi, er henholdsvis *magtritualer* og *statusritualer*. Ifølge Collins handler *magtritualer* om, hvem der i situationen har magten til at give ordrer, og hvem der modtager ordrene. Det kan foregå på forskellige niveauer i forhold til udviklingen af emotionel energi, hvad enten der er tale om en *ordregiver* som en person, der ”bare tager en beslutning”, eller én, der eksekverer en diktatorisk ordreuddeling. På den anden side findes *ordretageren*, hvis rolle også er nuanceret fra den totalt underlagte i eksempelvis et militærdiktatur til den indirekte som udføreren af et stykke arbejde (Collins 2004:112). Generelt for magtritualer er, at særligt ordretageren er i fare for ikke at opnå eller helt at miste sin emotionelle energi, da interaktionen bliver forgiftet jo mere ubalance, der er i magtforholdet mellem parterne (Collins

2004:114). Ordregiveren har ligeledes svært ved at opbygge emotionel energi, hvis den udlevede magt ikke er begrundet i status, men blot er ren magtudøvelse.

Ser man dette perspektiv hos Collins i relation til Villa Ville Kulla, og det som er forudsætningerne for udviklingen af den anerkendende pædagogik, da var formålet med at bringe psykologen ind i institutionen, at han, ifølge den daværende chef for børne- og familieområdet, har den viden, der skal til for at skabe en forståelse af både den anerkendende tilgang, men også de underliggende teoretiske begreber hos pædagogerne (afsnit 1.3.4 samt bilag 5.1). Psykologen er eksperten, der skal sikre pædagogernes viden om at arbejde efter anerkendelse og positioner, men på trods af gode og kvalitetsfremmende intentioner skaber det nogle ulige magtforhold mellem ”den vidende og de uvidende”. Psykologen kender teorierne bag det nye perspektiv og har i overensstemmelse med kommunen udviklet modellen, som skal implementeres. I modsætning hertil findes pædagogerne, hvor lidt over halvdelen på tidspunktet for dataindsamlingen ikke havde en pædagogisk uddannelse, og som i supervisionen præsenteres for en helt ny måde at skulle tænke på og, vigtigere endnu, at skulle arbejde med. Denne ubalance kan få konsekvenser for supervisionen, da det udover at omhandle implementeringen af en ny måde at skulle tænke teoretisk i relation til den anerkendende pædagogik også indirekte kommer til at handle om pædagogernes faglige identitet, og i en vis grad også personlige.

Udover magttritualer findes *statusritualer*. Collins fremhæver, at status ikke skal opfattes som et hierarki, men i stedet som en opdeling mellem at *tilhøre og ikke-tilhøre* samt *populær versus upopulær* (Collins 2004:115). Statusritualer er derfor et analytisk redskab til i sammenhæng med magttritualer at finde ud af, hvor et individ er placeret i en interaktion med henblik på statusmedlemskab og magtrelation. For interaktioner producerer tilhørsforhold og ikke-tilhørsforhold, hvor Collins fremhæver fire aspekter af relationen mellem mennesker, der definerer statusmedlemskaber: *Ritual intensity, central/peripheral participation, social density/intensity og social diversity*.

Ritual intensity karakteriserer, hvor succesfuld en interaktion er, målt på hvor stort emotionelt udbytte de enkelte deltagende individer får. Hvis den rituelle intensitet er lav, vil personernes status og medlemskab af gruppen, også være lav, da den kollektive bevidsthed, der skal binde gruppen sammen, er manglende.

Begrebet om *central/peripheral participation* kan bruges til at forstå, hvordan individet er placeret i interaktionen. Det skal ses som et kontinuum rangerende fra næsten så langt væk fra gruppen som muligt, men stadig som en del af interaktionen, og til at være opslugt af den kollektive bevidsthed og således få fuldt udbytte af den

emotionelle energi (Collins 2004:116f). Begge aspekter er karakteristiske for mikro-situationer i sig selv og for individets placering deri.

Social density/social intensity betegner, hvor meget tid personerne tilbringer sammen med hinanden i interaktionen. Igen præsenteres det som et kontinuum, hvor individet i den ene ende altid er i andre menneskers nærvær og selskab eller direkte under overvågning. Denne konstante tilstedeværelse af andre leder til en høj grad af konformitet samt et ønske om, at andre også skal tilpasse sig situationen. I den anden ende af kontinuummet findes et nærmest konstant privatliv eller ensomhed. Her er graden af tilpasning lav. Hvad enten den totale overvågning eller ensomhed opleves som at oplade eller aflade den emotionelle energi, handler det om individet selv og dets placering i magtstrukturen.

Social diversity karakteriserer et aspekt af forholdet mellem de mennesker, som er med til at skabe ritualer i en interaction ritual chain. Collins beskriver dette fjerde element som dimensionen af *localism/cosmopolitanism*, hvilket henviser til Durkheims forståelse af organisk og materiel solidaritet. Teoretisk set skal personer i kosmopolitiske netværk opleve relativ lav kollektiv bevidsthed, dvs. mekanisk solidaritet, mens individer i mere lokale netværk vil opleve høj kollektiv bevidsthed, dvs. organisk solidaritet (Collins 2004:116f). Disse to grader af kollektiv bevidsthed påvirker meso-niveauet af Interaction Ritual Chain-processen, nemlig hvad der sker over tid, når situationen gentages (Collins 2004:115).

Anskues Collins' teori om Interaction Ritual Chains – om hvordan magtforhold og status kan påvirke interaktioner og den opnåede emotionelle energi – i forhold til supervisionen, er det svært at se bort fra, at psykologen har rollen som ham, der giver ordrer. Psykologen besidder både en magtmæssig, men også en statusmæssig position, da han er samlingspunktet for supervisionen, jf. begrebet om *central/peripheral participation*. Det skal forstås ud fra, at han er i positionen som underviser og derfor også som den person, som bestrider en mere grundlæggende forståelse af særligt den poststrukturalistisk inspirerede tænkning og har – teoretisk set – sat denne tænkning i relation til metoderne. Pædagogerne derimod er i positionen ”ordretagerne”, der skal indoptage en forståelse af tilgangen, som den præsenteres for dem. Dette foregår ganske vist gennem dialoger, meningsudvekslinger og forhandling, men i sidste ende er pædagogerne underlagt psykologen, fordi den anerkendende pædagogik skal relateres til den poststrukturalistiske ramme. Derfor vil magtforholdet få indflydelse på situationen og den emotionelle energi, når forhandlingerne om den anerkendende pædagogik foregår i den sociale situation og sker i relation til forståelser af positioner, diskurser og konstruktioner.

Ydermere skal det være in mente, at det også er pædagogernes faglige identitet og tilgang til arbejdet i Villa Ville Kulla, der er under forandring og til forhandling. I analysen af supervisionerne og de cases, som anvendes herfra, er det derfor også vigtigt at undersøge, hvordan pædagogernes egen identitet forhandles, da graden og udfaldet af disse forhandlinger kan få betydning for anerkendelsen af pædagogerne selv, og derfor også for deres videre arbejde med børnene. Derfor er forståelsen og den potentielle anvendelse af den anerkendende pædagogik i høj grad afhængigt af om pædagogerne kommer ud fra supervisionen med en følelse af øget emotionel energi. Her ses igen den tydelige sammenhæng mellem anerkendelsen og forhandling af identitet, eftersom graden og udfaldet af disse forhandlinger er med til enten at anerkende eller krænke pædagogernes faglige – eller personlige – stolthed samt enten gøre dem sikre eller usikre i, om de gør arbejdet godt nok.

Den velfungerende forhandling af identitet beror på situationer og interaktioner med en nogenlunde balance i magt og status hos deltagerne, hvorfor det er en yderst relevant teori til at se på interaktionerne om de udvalgte cases fra supervisionerne. Det er i form af balancer og forståelser for interaktionen og dens sociale orden, at den emotionelle energi bliver skabt. Jo mere vellykket og solidarisk en interaktion er, jo mere tager individet med sig videre i nye situationer, og omvendt. Collins teori skal forstås som en teoretisk referenceramme for analysen af de interaktioner og de forhandlinger, der forekommer i supervisionerne, men den kan som nævnt også anvendes til hypoteser om eventuelle virkninger af den anerkendende pædagogik. Den energi, som op- eller aflades her, har indflydelse på, hvordan pædagogerne forholder sig til det at skulle arbejde efter disse nye forskrifter og til deres egen professionelle identitet.

En supplerende måde at anskue supervisionerne og den sociale interaktion, som sker heri, kan være gennem Hans Joas teori om *The Creativity of Action* (1996). Joas har, ligesom Mead, sine videnskabsteoretisk rødder i pragmatismen, og han ser dette paradigme som måden til at bygge bro mellem det rationelle og det normative. Joas argumentere for, at ingen af disse grundparadigmer efterlader nok plads til det kreative individ, hvorfor han ser sig nødsaget til at udvikle eller bygge videre på teorien om den sociale handling. Dette udviklingsarbejde bliver grundlag for hans teori (Joas 1996: 129f):

“For the pragmatist, action consists not in the pursuit of clear-cut goals, or in the application of norms, and creativity is not the overcoming of obstacles along these prescribed routes. Anchoring creativity in action allows the pragmatist to conceive of creativity precisely as the liberation of the capacity for new actions.” (Joas 1996:133).

Joas vil med sin teori organisere en ramme til forståelse af, hvad individer gør, når de er i interaktion med og i verden, og hvorfor de opfører sig, som de gør. Med den sociale interaktion udgør individerne således den sociale verden, og de gør deres handlinger på baggrund af det, som vi – forskere – ifølge Joas gerne vil forstå. Og her spiller kreativiteten en altafgørende rolle både for individet og for den sociale interaktion som pragmatismen ifølge Joas bør fokusere på. Men hvordan kan Joas teori om det kreative bidrage konstruktivt til nærværende afhandling og til Collins teori? Eftersom supervisionerne er omdrejningspunktet for interaktioner og forhandling i forhold til dels at implementere en anerkendende pædagogik og et teoretisk redskab i form af positionsforståelsen, diskurser og konstruktioner, og dels at afdække forhandlinger om rolle og gennemførelsen af det interaktionistiske ritual til udvikling af en emotionel energi, er analysen af supervisionen således også en analyse af den kreative handling i en social situation. Joas teori kan bidrage med en måde til at se, hvordan der søges at finde kreative løsninger for både brugen af en anerkendende positionsforståelse, men også hvordan der mellem deltagerne søges at finde kreative løsninger på konflikter, uoverensstemmelser etc.

Til at indramme denne kreativitet og give sin teori om den kreative handling et fundament, anvender Joas tre elementer: *Situation, Corporeality og Sociality*. Disse tre elementer fungerer som modargument mod rationelle og normative teorier om handling, der hævder at “[...] *the actor is capable of purposive action, secondly that he has control over his own body, and thirdly that he is autonomous vis-à-vis his fellow human beings and environment.*” (Joas 1996:147).

Situationen, det første element, er ifølge Joas højere hævet end den rationelle forståelse af, at der bag enhver handling er et bevidst mål og middel. Individet har ikke (altid) en fastlagt plan for sin handling, og i så fald kan denne plan hurtigt ændre sig, hvorefter der må findes en ny måde at agere i situationen på (Joas 1996:160ff). Joas introducerer ideen om "intentionalitet" og mental repræsentation. Det er opfattelsen af, at individet besidder bevidsthed, formål og en mental orientering i forhold til verden, og at individet forstår de situationer, der omgiver ham eller hende. Det er en selv-refleksiv kontrol, som vi udøver med vores adfærd og derved placerer os i situationen ved at give form til ønsker, aversioner, forhåbninger, og intentioner ved det, der kan opnås gennem den valgte adfærd (Joas 1996:158ff). Der er således et gran af mål og middel i Joas teori, men det er i overordnede termer. For ham er kreativiteten til stadighed det element, som vi konstant anvender i situationen. Taktik, bevægelser og reaktioner er kreative tilpasninger, som flydende skifter efter omstændighederne, hvorfor handling ikke kun er betinget af strukturen i situationen, men situationen er ligeledes konstituerende for handling.

Corporeality handler om, at kroppen ikke er et kontrollerbart instrument hverken i opnåelsen af rationelle mål eller i forhold til at leve op til normative forventninger. Vores krop kan forråde os, som når vi bliver flove og rødmer, eller ved emotionelle udbrud som gråd eller grin, og derfor er den kontrollerede kropslige handling således ikke mulig i alle situationer (Joas 1996:167ff). Kroppen er subjektivt til stede for individet, hvormed Joas mener, at opdelingen mellem krop og ånd ophæves, for i stedet at blive et hele, hvis signaler og udtryk vi er opmærksomme på, som var det et andet menneske. Kroppen forstås som tilstedeværende og formet af intersubjektive strukturer (Joas 1996:183f).

Sociality er det sidste af Joas tre elementer. Med dette begreb søger Joas at skabe en forståelse for, hvordan individet formes gennem sociale processer. Igen vil Joas revurdere det rationelle og normative blik på individets udvikling ved at se bort fra den blotte ”fylden på af adfærd” gennem socialiseringen til normer og værdier (Joas 1996:185). I stedet fremhæves Meads teori om brugen af signifikante symboler til udviklingen af det autonome individ, da individet netop kan reagere og håndtere interaktionen på sin egen måde. Endvidere inddrager Joas også Durkheims teori om ritualer/religionen for at underbygge sin forståelse af, hvordan det sociale motiverer, men ikke disciplinerer individet (Joas 1996: 191f).

Med fokus på *Situation*, *Corporeality* og *Sociality* bringer Joas det kreative element i spil som alternativ tilgang til at forstå individets handling og er med til at skabe forudsætningerne for den kreative løsning på et opstået og uforudsigeligt problem. Som Joas udtaler i en samtale med professor Claus Otto Scharmer fra MIT: “*Action is the way in which human beings exist in the world.*” (Scharmer 1999). Og kreativiteten er måden, hvorpå vi løser de problemer, som vi møder i hverdagen. I en dialog mellem Richard Sennett og Hans Joas, modereret af Antje Gimmler, beskriver Joas på følgende måde både pragmatismens videnskabelige felt og kreativiteten:

“That little moment, where, instead of overcoming resistance, you work with it and there is this birth of the aesthetic, is, it seems to me, the real foundation for anyone who is a pragmatist. It means that the actual experience of getting lost, of surrender, frustration, of being held back and then inquiring into the nature of that process is a moment of crediting that world outside the self and investigating it.” (Joas, Sennett og Gimmler 2006:11f).

I sammenhæng med Collins teori kan Joas således bidrage til at analysere frem, hvordan deltagerne i supervisionen søger at finde løsninger på forskellige dilemmaer eller konflikter. Her kan det analyseres frem, hvilke kreative løsninger der opstår, når de støder på udfordringer, der skal håndteres, hvilket både kan være i selve

situationen men også i samtaler om den pædagogiske praksis, om roller og ansvarssamt forhandlinger herom.

I de følgende afsnit sættes fokus på de teorier, som i højere grad skal bidrage til analyserne af den anerkendende pædagogik, positionsforståelsen og forhandling af identitet.

4.2.2. DEN SOCIALE IDENTITET

Fra Morsø Kommunes side opfattes barnets position som en udefra-tildelt identitet, der enten kan hæmme eller fremme en udvikling gennem inklusion og eksklusion. Pædagogerne skal arbejde ud fra en forståelse af, at barnet er konstrueret som afviger af de sociale fællesskaber, han eller hun indgår i. Derfor er det pædagogens ansvar og opgave ikke at reproducere de kategorier, som er med til at ekskludere barnet, men i stedet tilbyde nye og anerkendende positioner gennem relationen mellem barn og pædagog.

De følgende teorier om *forhandling af identiteter* skal bidrage til analysen af disse identitetsforhandlingsprocesser i relation til den anerkendende pædagogik, herunder positioner, diskurser og konstruktioner. Dette gøres for dels at kunne tilbyde flere dimensioner til sammenhængen mellem positioner og anerkendelse, og dels at udfordre den anerkendende pædagogik, som kommunen vil fremme i institutionen, og derved adressere den undren, som er fremhævet løbende gennem afhandlingen: Er de positioner, som tildeles udefra, det eneste til at bestemme et individs identitet og selvforståelse? Og i så fald: hvordan finder man frem til den rette position at tilbyde?

Med anvendelsen af teorier om identitetsforhandling kan det analyseres, i hvilken grad der tales om, hvordan pædagogerne skal tilbyde nye positioner i overensstemmelse med at arbejde anerkendende, og hvad det er for nogle positioner, der kan – og skal – tilbydes. Og i relation til teorierne om anerkendelse og krænkelse, hvordan disse positioner eller identiteter inddrager eller frasiger sig normative forventninger i forhold til at kunne forstå og indgå i samfundet.

Udgangspunktet for teorierne om identitetsforhandling er den irske socialantropolog Richard Jenkins' teori om sociale identiteter. Ifølge Jenkins er selvets identitetsdannelse baseret på, at det er en *social* identitet, hvor både det interpersonelle og institutionelle har indflydelse på identitetsprocessen, herunder selvets socialisering i og til det kollektive. Jenkins finder inspiration i den symbolske interaktionisme og pragmatismen, når han udvikler teorier fra både Goffman og Mead med pointen om, at interaktioner i det sociale rum sætter individet i forhold til andre og til kollekti-

vet. Det er således i sfæren, hvor individ og kollektiv mødes, at samfundet er, og individets sociale identitet bliver forudsætningen for den sociale verden. Denne proces opdeler Jenkins i tre ordener:

1. *Det individuelle*
2. *Samhandlingsordenen*
3. *Det institutionelle* (Jenkins 2009:42ff).

Ifølge Jenkins sker socialiseringsprocessen og skabelsen af en social identitet med udgangspunkt i *selvet* som den primære identitet, der består af de første klassifikationer et menneske får tildelt: køn, race, slægtskab etc. Disse kategorier er svære at forandre, eftersom de er kropsliggjorte og hæftet til individet. Den primære identitet udgør Jenkins' første orden, som omfatter *det individuelle* eller den menneskelige verden, der består af kropsliggjorte individer og det, der foregår i deres hoveder (Jenkins 2009:43f).

Senere i livet udvikler individet sin forståelse af, hvem han eller hun er, hvilket fortrinsvist sker gennem samhandling og deltagelse i kollektivet. Her ses Jenkins' anden orden, *samhandlingsordenen*, bestående af den menneskelige verden, der konstitueres i relationerne mellem individer og i det, der finder sted mellem mennesker (Jenkins 2009:44f). Inspirationen hos Jenkins kommer fra Goffmans teori om social samhandling med udgangspunkt i sociale situationer, hvor to eller flere individer befinder sig fysisk i hinandens responsive nærvær (Goffman 1959:13, 17f).

Goffman brugte sin forskning til at undersøge menneskers adfærd i ansigt-til-ansigt situationer, og hvordan den sociale situation opretholdes gennem de deltagendes håndteringer og fortolkninger af hinandens udtryk, hvilket han i høj grad teoretiserer over i *The Presentation of Self in Everyday Life* (Goffman 1959). Her kan endvidere drages paralleller til Collins' teori om den emotionelle energi, da både Goffman og Collins analyserer sociale samhandlinger på mikroniveau for at tydeliggøre den gældende sociale orden og analytisk forstå samfundets liv ved at se på de uøvede normer eller brud herpå (Goffman 1959: 63f, 79f, 205f). Goffmans teori vil blive uddybet i et senere afsnit.

Jenkins anvender Goffmans forståelse af interaktioner til at beskrive, hvordan samhandlinger og deltagelse i det sociale bidrager til suppleringer af *selvet* med mere gruppeorienterede tilhørsforhold og institutionaliserede kategorier, der giver nuancer og bliver til egentlige *identiteter*. De institutionaliserede kategorier udgør de rutiner, skabeloner og vanedannelser, som skaber orden i hverdagslivet og samtidig tilbyder en identifikation. Her ses den tredje orden, *den institutionelle*, som fremdrager den menneskelige verden bestående af mønstre og organisering (Jenkins

2009:42). Ifølge Jenkins er samfundets institutioner – uddannelse, job, ægteskab etc. – med til at producere identiteter. Den institutionelle orden repræsenterer således måder, man kollektivt er enige om at gøre tingene på og dermed også, hvordan man *skal være*. Med andre ord er det en commonsense over den sociale verdens opretholdelse, der indlæres i den sociale relation.

De tre ordener skal teoretisk forstås i forhold til en indre/ydre-dialektik bestående af ”*self- or group identification (internally oriented) and the categorization of others (externally oriented)*” (Jenkins 2009:8). Denne dialektik udspiller sig i processen, hvor individet udvikler sin viden om, hvem man er, hvem man er lig med, og hvem man er forskellig fra. Ved at lave denne opdeling mellem *det indre* som værende ens egne definitioner af sig selv og andre og *ydre* som værende andres definition af én selv, gør Jenkins det muligt at forholde sig analytisk til individets identitetsdannelse i forholdet mellem opfattelsen af sig selv og af andre. Endvidere anskueliggør Jenkins, hvordan individet både praktiserer et selvbillede og et offentlige billede til præsentation for andre, igen med henvisninger til Goffmans dramaturgi (Jenkins 2009:45). Jenkins beskriver identitet og dannelsen af den på denne måde:

”*Identitet er vores forståelse af, hvem vi er, og hvem andre mennesker er, og samtidigt henviser den til andre menneskers forståelse af, hvem de selv er, og hvem de andre er (os iberegnet). Identitet er derfor ikke givet på forhånd; den er også et produkt af enighed og uenighed, og den står i princippet altid til forhandling.*” (Jenkins 2009:29).

Samhandling og identifikationsprocessen sker derfor gennem forhandlinger, fralægning og tilegnelse, tilpasning og afvisning af gruppetilhørsforhold og sociale kategorier. De tre ordener skal dog ikke anskues hierarkisk, men som vekselvirkende processer individet befinder sig mellem og går ind og ud af alt efter situation og interaktion.

4.2.3. INDTRYKSSTYRING OG SELV-PRÆSENTATION

Når Jenkins lader sig inspirere af Goffmans teori om samhandlingsordenen, skyldes det blandt andet, at Goffman stiller skarpt på individets fremstilling af sig selv over for den anden i interaktionen. Med dette tydeliggør Goffman, hvordan den menneskelige identitet skabes, reproduceres, vedligeholdes, trues og repareres, og hvordan det i hverdagens små dramaer handler om, at individet søger at *styre de indtryk*, som den anden eller publikum gives (Kristiansen 2005:195). Betegnelsen *indtryksstyring* introducerede Goffman i den førnævnte bog *The Presentation of Self in Everyday Life* fra 1959, hvor han ligeledes introducerede sin tilgang til hverdagslivssociologien gennem teatermetaforen (Goffman 1959:28ff).

Goffman repræsenterer et mikrosociologisk paradigme under den symbolske interaktionisme, der også går under fællesbetegnelsen sociale samhandlingsteorier (Harste og Mortensen 2013:217f). I den symbolske interaktionisme er hovedfokus på den sociale handling, hvorigennem individet udøver og indøver samfundets rammer gennem interaktion og kommunikation. I mødet med den anden formidles symboler om sociale kendsgerninger, situationer og forhold gennem hverdagens dramaturgi. Videnskabens opgave er at analysere disse interaktioner for at skabe viden om, hvordan samfundet opretholdes. Goffman anvendes i denne afhandling, fordi han med sin teori lægger vægt på identitetens dannelse, udvikling og opretholdelse i den sociale situation, men også fordi han er interesseret i den sproglige udveksling mellem mennesker. Her ses referencen til Mead, når Goffman vægter et fokus på hvordan samtalen udvikler sig alt efter udsagn-respons. Vigtigst er dog det fokus, som Goffman har på identiteten og på at spille, at påtage sig roller/identiteter eller at blive tildelt dem. Individet spiller eller påtager sig måske en rolle, men er konstant tvunget til at forhandle rollen i den sociale situation – eksempelvis ved brud på samtalen, ved maskefald eller ved overgange fra forskellige situationer.

Ifølge Goffman handler en vellykket interaktion om kontrol af den information, vi *giver* gennem verbal kommunikation og *afgiver* i form af kropssprog, udseende, stigma etc. Gennem den både bevidste og ubevidste præsentation af sig selv søger individet at skabe et bestemt billede af, hvordan man gerne vil opfattes af den anden (Goffman 1959:14). Goffmans indtryksstyring handler derfor om en eksternaliseret identitet, hvor man påtager sig roller i hverdagslivets drama og på den måde lader fremstillingen af selvet være op til andres bedømmelser, anerkendelse eller kritik (Goffman 1959:28). Dette er også en del af Honneths pointe i forbindelse med hans anerkendelsesteori.

I relation til det ovenstående om indtryksstyring finder man i Goffmans teori også en beskrivelse af, hvordan individet i en given situation eller relation forventer eller nærmest kræver at møde en bestemt kategori af mennesker, som agerer på en bestemt måde (Goffman 1963:12). Dette sker ud fra de sociale kategorier, som bliver tildelt, når vi er i hinandens umiddelbare nærhed, men hvis forventningerne ikke efterleves eller skæmmes af et element, som adskiller personen fra de andre i gruppen, kan dette virke som et stigma, og personen er nu mindre attraktiv: "*He is thus reduced in our minds from a whole and usual person to a tainted, discounted one. Such an attribute is a stigma.*" (Goffman 1963:12f). Hvis individet er tyngt af et stigma, hvad enten det er synligt eller usynligt, kan han/hun tillære sig strategier til at kontrollere mødet mellem normal og unormal, hvilket kan komme til udtryk ved, at den stigmatiserede indtager en form for ydmygende position i forsøget på at leve op til de normales forventninger om adfærd, udseende, intellekt etc. ved enten at

underdrive eller overdrive sit stigma. Med andre ord så forventes det, at den stigmatiserede efterlever normen eller hengiver sig til stigma, hvorfor den stigmatiserede umiddelbart er frataget muligheden for at kunne forhandle sin identitet, men kan i stedet overleve ved at passere som normal, dog med den konstante frygt for at blive afsløret, eller leve op til de forventninger, som følger med ens stigma (Goffman 1963:95f).

Socialpsykologen Philip W. Blumstein har ligeledes fokus på selv-præsentationen som udgangspunkt for identitetsforhandling i sociale situationer. Ved University of Washington forskede han i *Couple Studies* ud fra interaktionistiske forskrifter, men med menneskelige tests som empirisk basis. Hans fund kan anskues som kommentar til Goffmans teatermetafor og giver ifølge Blumstein mulighed for en mere strategisk beskrivelse af individets selv-præsentation. Blumstein mener, at forhandling af identitet ofte er mere end ren strategi for at opnå målet med at overbevise andre om gyldigheden ved den identitet, man fremfører (Blumstein 1975:477). På den ene side kan selv-præsentationen udtrykke et ønske om at opnå *role-support*, hvilket skal forstås som en opbakning fra andre og særligt ens partner til den idealistiske forståelse, man har af sig selv. På den anden side kan selv-præsentationen være et forsøg på at opføre sig i overensstemmelse med ens egen opfattelse af sig selv (Blumstein 1975:477). Som det også er tilfældet i Jenkins' teori, har identiteten ifølge Blumstein både en indre og en ydre dimension. Forhandling – herunder samhandling og interaktion – er derfor måden, hvorpå individet får bekræftet - anerkendt – den identitet, som han eller hun påstår at være, frem for, som Goffman mener, at ville overbevise og opretholde situationen for at passe ind i gruppen af normale.

Jenkins udvikler ligeledes på Goffmans teori om samhandlingsordenen ved at kombinere interaktionistiske og institutionelle identitetsmodeller i en mere kompleks forståelse af, hvordan identitet opstår ud fra spillet mellem selv og omgivelser i interaktionen. De tre ordener anses for at udgøre dele af helheden i identitetsskabelsen hos individet, eftersom Jenkins ser "*identifikation som en forudsætning for menneskelivet*" (Jenkins 2009:43). Det, at individet identificerer sig i det sociale liv, er ifølge Jenkins, og som beskrevet tidligere, at man erfarer forskelle og ligheder med andre. Identitet skal på den måde både bekræftes af andre i sociale samhandlinger, hvilket også er Blumsteins pointe, men skal ifølge Jenkins ligeledes undergå egne overvejelser. Dertil kommer, at identitet er forbundet med samfundsmæssige klassifikationer. Der foregår således både noget aktivt og passivt i identifikationsprocessen, hvilket gør det nødvendigt for individet at kunne forstå og afkode sociale situationer samt være sig bevidst om, at der findes prædefinerede sociale ordener. Dette lærer individet kun gennem samhandling og erfaring samt gennem forhand-

ling og afprøvning af roller. Hermed sker tilegnelsen af social identitet og situationsforståelse, som tager rod fæste og bliver til egentlig identitetsdannelse.

Netop denne sammenhæng mellem den sociale orden og udviklingen samt præsentationen af sin identitet, er et interessant element at skulle analysere i de forhandlinger, som italesættes og kommer frem i supervisionerne. Der synes at være en diskrepans mellem at forstå det sociale og herigennem forstå sig selv, og så at blive tilbudt en position. Det er som en slags aktiv og passiv tilgang til individets udvikling, herunder også til at skulle opnå anerkendelse fra andre og blive værdsat i det sociale, jf. Honneths teori om kampen for anerkendelse. Dette stiller store krav til barnets selv, hvis der ikke blandt pædagogerne tilrettelægges måder, hvorpå man kan understøtte børnene i at tilegne sig begge dele. De følgende teorier vil omhandle udviklingen af selvet, herunder styrken til måske at kunne forhandle og kæmpe om anerkendelse.

4.2.4. DET BEVIDSTE SELV

Som beskrevet i kapitlet om anerkendelsesteoriene samt i ovenstående afsnit om den sociale identitet, indtryksstyring og selv-præsentation, er andres tanker og opfattelser af os selv mindst lige så vigtig som vores egen selvforståelse. Deres accept eller afvisning er med til at skabe forståelse for sociale normer og opbygge erfaringer med handling og adfærd, hvilket sker gennem rolleafprøvning og det identitetstjek, som findes heri. Til at forstå og beskrive dette er Meads teori om udviklingen af *det bevidste selv* essentiel (Mead 2005). Mead mente, at som led i udviklingen af det reflektive og bevidste selv hos barnet, og senere hos den voksne, afprøves andres roller, og ud fra deres perspektiv prøver barnet at forstå sig selv. Dette gør individet til både subjekt og objekt for sin egen iagttagelse.

Mead sættes i relation til den amerikanske pragmatisme, da han i sin teori havde fokus på samfundet, og hvordan det udgør og styrer individuelle mentale processer. Ligesom behavioristerne, som Mead også associeres med, var han af den overbevisning, at man skulle studere erfaringerne hos enkeltpersoner ud fra deres adfærd og mere præcist studere sindet ved at undersøge den sociale handling. Den amerikanske pragmatisme har afsat i 1900-tallets amerikanske filosofi, hvor personer såsom C.S. Peirce, efterfulgt af William James, John Dewey og Mead var udgangspunktet for denne videnskabelig tilgang, som ifølge den tyske pragmatiker Hans Joas havde følgende formål:

“Pragmatism developed the concept of action in order to overcome the Cartesian dualisms. Out of this enterprise there emerged an understanding of intentionality

and sociality that differed radically from that of utilitarianism. The concept of rationality and the normative ideal of this mode of thought are theoretically grasped in the idea of self-regulated action. Pragmatism's theory of social order, then, is guided by a conception of social control in the sense of collective self-regulation and problem-solving.” (Joas 1987:86).

Pragmatismen er med Joas' ord et paradigme om den sociale handling i relation til den sociale logik, hvorfor selve videnskaben skulle bedrives ved at studere handlinger og finde mønstre heri. Om dette skriver Antje Gimmler:

- Viden skal interagere med verden og give indsigt i det innovative og kreative ved interaktioner
- Denne indsigt gives ved at begrebsliggøre hverdagslivet med afsæt i handlinger af både kommunikativ og instrumentel art. Handlinger er igen defineret som værende både selve handlingen og erfaringen om handlinger
- Problemløsning og erhvervelse af erfaringer er de centrale aspekter i pragmatismen (Gimmler, 2005: 75ff).

Mead bevægede sig med sin delvise symbolske interaktionisme og pragmatiske socialbehaviorisme mod et teoretisk fokus på hverdagslivets erfaringer og logik med sprogets funktion som metaværktøj (Gimmler 2005:94). Erfaringer er således også det element, som udfordres og brydes med, når hverdagslivets situationer og logik afbrydes. Meads teori skal således forstås ud fra en pragmatisk tilgang, hvilket betyder, at der med anvendelsen af Meads teori tillægges analysen et perspektiv, som indbefatter, at handling og kommunikation er essentielt. Af den grund anvendes Mead til både at sætte rammen om den anerkendende pædagogik men også til at analysere de identitetsforhandlinger, som foregår i supervisionen, og som foretages eller ikke foretages i dialogen omkring den anerkendende pædagogik. Meads teori fokuserer primært på det kommunikative aspekt ved gensidige relationer og refererer til dette som en triadisk proces. Grundtanken er at blive set og få respons – hvad enten den er positivt bekræftende eller sanktionerende – hvilket skaber en udvikling af det refleksive og bevidste selv (Mead 2005:107ff). Individet afprøver roller med inspiration i andre, og ud fra deres perspektiv prøver man at forstå sig selv (Mead 2005:388).

Hvis man skal se Meads teori i relation til den anerkendende pædagogik, som formuleres af psykologen fra Morsø Kommune, må det fremhæves, at anerkendelsen forstås som det at få respons og blive mødt i den enkelte situation (afsnit 1.3.1). Dette er endvidere ifølge psykologen selve fundamentet for det udviklingsarbejde, der skal foregå i institutionen, og som pædagogerne skal vejledes og superviseres i

at håndtere i praksis. Psykologen sætter endvidere anerkendelsen i relation til positionsteorien ved at beskrive, hvordan pædagogerne i Villa Ville Kulla skal møde barnet, hvor det er, og at de skal være i stand til at forstå den position, barnet handler ud fra (afsnit 1.3.4). Deri ligger anerkendelsen og fundamentet for barnets udvikling, fordi pædagogen via anerkendelse bør give barnet en tro på, at han eller hun er *god nok*. Psykologen beskriver ligeledes, hvordan positioneringsmuligheder både er noget, man selv tager op – altså selv skaber – og noget, man tilbydes eller tildeles af andre (afsnit 1.3.4). Dette har også en lighed med både Meads og Goffmans teoretisering om individets rolleafprøvning og dramaturgiske selviscenesættelse, hvilket vil blive fremhævet i et senere afsnit.

Individet deltager, ifølge Mead, aktivt i sin egen socialiseringsproces, som når barnet påtager sig roller, der afspejler personer fra hans eller hendes referencegrupper, og derved tilpasser sig sin omgangskreds (Mead 2005:107f). Denne rolleafprøvning eller rolletilegnelse er en del af individets identitetsudvikling, og både imitation af andre samt deres respons på handlinger kan ses som anerkendelse. Grundlaget for at individet inddrager sig på at turde afprøve forskellige roller, er den imitation og respons, man har modtaget – eller ikke modtaget – i de spæde år. Mead beskriver, hvordan leg og afprøvning af roller ”... er baseret på, at individet stimulerer sig selv til at reagere på samme måde, som den anden reagerer over for ham selv.” (Mead 2005:387). På baggrund af dette vil individet i sit møde med verden og det sociale sætte gang i legen med forskellige roller, baseret på de primære referencegrupper, som barnet omgives af. Om dette siger Mead, her refereret af Herbert Blumer:

“The roles the person takes range from that of discrete individuals (the “play stage”), through that of discrete organized groups (the “game stage”), to that of the abstract community (the “generalized other”).” (Blumer 1969:13).

Gennem den proces, hvor rolletagningen går fra at være leg til at være identitets-skabende, overtager barnet andres holdninger eller reaktioner på bestemte handlinger og gør dem til sine egne ved at internalisere og identificere sig med dem (Mead 2005: 388). Identitetsopbygningen sker først og fremmest i samspil med barnets omgangskreds med deres væremåder og holdninger samt reaktioner på bestemt adfærd, eftersom forventninger til opførsel skaber retningslinjerne i socialiseringsprocessen. Endvidere er *den generaliserede anden*, ifølge Mead, repræsenteret ved “de fleste mennesker”, dvs. af generelle og delvist abstrakte samfundsmæssige krav samt love og regler. Når barnet påtager sig den generaliserede andens attitude, betyder det, at det tager de etablerede handlingstendenser hos andre, gruppen, organisationen, samfundet etc. til sig og reflekterer over dem i forbindelse med sine egne handlinger. De generelle handlingstendenser, værdier, ideologier etc., man forestil-

ler sig den generaliserede anden indeholder, konkretiseres og gøres anvendelige i specifikke situationer, hvilket også påvirker ens egne handlinger (Mead 2005:184f).

I barnets udvikling af det bevidste selv dannes to grene af bevidstheden, hvoraf den ene, *mig'et* eller *objekt-jeg'et*, repræsenterer andres adfærd og holdninger, som barnet har tilegnet sig gennem rolletagningen. Denne type bevidsthed viser, hvordan påvirkningen fra samfundet og medmennesker er central for identitetsopbygningen. Den anden gren af bevidstheden, *jeg'et* eller *subjekt-jeg'et*, er den del af barnets jeg-bevidsthed, som frigør sig fra at være udelukkende afhængig af andre og tillader barnet at tage initiativ og selv være aktør i skabelsen af jeg-bevidstheden (Hwang og Nilsson 1999:49f). Jo stærkere et *jeg*, dvs. subjekt-jeg, barnet besidder, jo mere selvstændigt bliver barnets karakter (Bauman og May 2003:37).

Individet deltager således aktivt i sin egen socialiseringsproces, når han eller hun påtager sig roller og tilpasser sig sin omgangskreds (Mead 2005:107f). På den baggrund forstås, at individets handlinger og personlighed løbende evalueres og sanktioneres i interaktionen med andre. Det bevidste selv er således ikke en fast størrelse, men en proces, der udvikles og forhandles, hvilket Jenkins i særdeleshed også fremhæver. Selvpåfattelse og personlighed bygges op på grundlag af erfaringerne med ros og kritik fra andre og fra det omgivende samfund. Dette er socialiseringsprocessen hos individet, der udvikles gennem omgivelsernes reaktioner på dets handlinger, og som samtidig er med til at opretholde den sociale virkelighed. Som Mead skriver:

”Vi kan ikke være os selv, med mindre vi som samfundsmedlemmer indgår i det attitudemæssige fællesskab, der styrer alles attituder. Vi kan ikke have rettigheder, medmindre vi har fælles attituder. Det, som vi i egenskab af selvbevidste personer har indoptaget, gør os til sådanne samfundsmedlemmer og udstyrer os med et selv.” (Mead 2005:191).

I interaktionsprocessen, hvor rolletagningen foregår, søger individet at tilpasse sine handlinger for at opnå accept fra andre. Men dette bringer også visse forventninger i spil, da eksempelvis genkendelige roller – hvilke Jenkins beskriver som sociale kategorier: mor, far, lærer, barn, mand, kvinde, rask, syg etc. – indbefatter bestemte forventninger til adfærd. Det er bestemte handlemønstre, som anvendes til navigation i det sociale liv og til at forstå sociale interaktioner samt kunne handle korrekt over for andre mennesker. Sådanne handlemønstre beskrives af Mead som fælles attituder. Rolleovertagelsen og rolleforventningerne er grundstenene til at skabe en identitet, men det er i sammenhæng med, at den forventelige adfærd afprøves og rettes til, at bevidstheden om handlinger i forskellige arenaer tilpasses (Mead 2005:390ff). Individets refleksivitet, hvis den er udviklet korrekt, gør ham

eller hende i stand til at forestille sig et handlingsforløb allerede i de indledede faser og derefter tilpasse sin ageren efter interaktionens forløb (Mead 2005:396f). For at vende tilbage til Jenkins' teori om sociale identiteter er det netop med afsæt i opfattelsen af denne proces, at han forbinder Meads forståelse af selvets tidlige socialisering med Goffmans opfattelse af indtryksstyring, så han med dem tilsammen kan fremhæve den institutionelle ordens vigtighed. Jenkins bevæger sig væk fra det mikrosociologiske og interaktionistiske perspektiv og lader det sociale blive kernepunktet for individets identitetsdannelsesproces, som forløber samtidig med, at det indordner sig under gældende sociale kategorier.

For at kunne forstå dette teoretiske perspektiv om identitetsforhandling, rolleovertagelse og socialisering i henhold til Morsø Kommunes psykologs opfattelse og anvendelse af positionsbegrebet er det vigtigt at forstå, hvordan Jenkins forstår de sociale kategorier, som tildeles individet udefra. I Jenkins' beskrivelse af sociale kategorier som institutionelle, opfattes de som udtryk for den sociale, normative orden, hvilket medfører bestemte forventninger til adfærd. Det er den samme pointe, som psykologen i Morsø Kommune fremhæver med anvendelsen af positionsbegrebet. Men selvom de sociale kategorier er indflydelsesrige i forhold til individets identitetsproces, skal de ifølge Jenkins ses i sammenhæng med den indre dimension. Individet er ikke *kun* en social konstruktion. Det er også dannet på baggrund af selvets kropslige dimension og gruppetilhørsforhold samt i udviklingen af en bevidsthed om, hvem man er ens med og forskellig fra. Det er en proces, som er indlært eller aktiveret gennem rolleafprøvning og leg med at indgå i eller udfordre den gældende norm. Derfor er det også et aktivt, refleksivt individ, som i relation til det sociale forhandler sin egen identitet. Jenkins ville i den forbindelse hævde, at identitetsprocessen altid er et spørgsmål om definitionen af situationen. I en social relation vil indtrykket fra den anden samt definitionen af situationen bestemme, om man afkoder korrekt eller misforstår og oplever brud, forlegenhed etc. i interaktionen (Goffman 1982: 284f). Den indtryksstyring, der finder sted, og som opretholder samhandlingsordenen, er både en målrettet bevidst og ubevidst proces, hvor man forsøger at påvirke opfattelsen hos andre mennesker ved at regulere og kontrollere oplysninger om én selv, om ting, begivenheder eller lignende i den sociale interaktion. Samtidig efterleves bestemte sociale ritualer for den givne situation, og ideelt set indordner man sig under nogle gældende regler for at undgå konflikter (Goffman 1959: 21).

Det er således ikke i interaktionen, at den sociale orden skabes, men interaktionen bruges til at demonstrere social orden, hvilket er det synspunkt, som Goffman agiterer for. Derfor vil individet, hvis han eller hun ikke forstår eller kan tilpasse sig i situationen, blive sanktioneret og i værste fald stigmatiseret (Goffman 1959:21, Kristiansen 2005:203, Kristiansen 2000:86). De interaktioner, man indgår i hver

dag, formes efter gældende regler og tilpasses andres forventninger i mødet og den situationelle adfærd, hvorigennem den sociale orden reproduceres, mens individets evne til at begå sig evalueres, anerkendes eller afvises. Dette udfordrer individets selv-bekræftelse, hvilket vil blive tydeligt i følgende afsnit.

4.2.5. SELV-BEKRÆFTELSE

Forhandling af identitet handler på den ene side om at finde en fælles forståelse af en given situation, hvilket sker gennem selv-præsentation og indtryksstyring, jf. Goffman. På den anden side handler det om at finde opbakning i andres imødekommenhed af den identitet, som bekræfter ens opfattelse af sig selv. Dette er et perspektiv, som professor i social- og personlighedspsykologi ved University of Texas i Austin, William B. Swann Jr., har beskæftiget sig med.

Swann udviklede *Self-verification* teorien, som fokuserer på folks ønske om at være kendt og forstået af andre (Swann 1987). Med teorien antager Swann, at når folk udvikler faste overbevisninger om sig selv, vil de også foretrække, at andre ser dem, som de ser sig selv – også selvom deres selvopfattelser er negative set med normative øjne. Swanns teori bliver i denne afhandling brugt til at forstå, hvorfor det måske ikke vil være let for de ansatte konstant at skulle være anerkendende og hertil tilbyde nye positioner til børnene i Villa Ville Kulla. Hvor de øvrige teoretikere beskæftiger sig med identitetsdannelsesprocessen, forholder Swann sig til forsøget på at forandre sin identitet, når ens selvforståelse først har sat sig fast. Derfor kan han bidrage til at analysere frem, hvilke udfordringer der kan opstå, når pædagogerne får til opgave at udvikle de positioner, som børnene har indoptaget, og som er blevet en del af deres identitet.

Som udgangspunkt for sin teori henviser Swann til Meads beskrivelse af *triaden* for at forstå interaktioner mellem mennesker og dermed den sociale verden (Mead 2005:107). Afsættet er den enes udsagn eller handling, der bliver fulgt op af perceptionen hos modtageren og hans/hendes respons, hvilket giver den første person mulighed for at tolke både ud fra sit eget udsagn eller sin egen handling og ud fra modtagerens opfattelse (Mead 2005:107ff). For Swann er denne forhandlingsproces med til at skabe selvopfattelser (*self-conception*) grundet evnen til at indoptage erfaringer fra interaktioner (Swann 1987:1038f). Med reference til lignende undersøgelser understreger Swann sin hypotese om, at der hos individet er en fundamental kognitiv tendens til lettere at indoptage og lade sig definere af respons på én selv, som bekræfter ens egen selvopfattelse, end af noget der modsiger den (Swann 1987: 1039). Swann begrunder hypotesen med den forklaring, at når samfundet og verden skifter så hurtigt, og graden af fleksibilitet omkring ens identitet skal være så

høj, da bidrager stabile selvopfattelser til at organisere ens adfærd og opførsel samt forudsige kommende begivenheder og organisere erfaringer (Swann 1987: 1039). Derfor vil selv-bekræftende respons i interaktionen være lettere at acceptere og tage med sig videre, og det er uanset, om det bekræfter en normativt positiv eller negativ identitet (Swann 1987: 1039). Et eksempel er den gode dreng, der bliver kaldt *uartig* af en lærer. Han vil, hvis muligt, forsøge at forhandle og argumentere over for læreren, at *det* er han ikke. Omvendt, siger Swann, vil den uartige dreng gøre det samme. Hvis han bliver kaldt god, vil han forhandle for at opretholde sin opfattelse af sig selv som en uartige dreng. Resultaterne af Swanns tests viser da også, at "... *people with negative self-views seem to prefer and seek out unfavorable feedback.*" (Swann 1987: 1045), og at respektive partnere vil bidrage til at opretholde selvopfattelsen, *også* selvom den er negativ (Swann 1987: 1044).

Individet foretager endda strategiske valg for at finde frem til eller skabe interaktioner, hvorigennem deres egen selvopfattelse bliver bekræftet. Disse selvopretholdelses-strategier opdeler Swann i to:

1. *"Control the reactions of perceivers – self-confirmatory opportunity structures [...]"*
2. *Process feedback from perceivers in ways that make perceivers' responses seem more supportive of their self-views than they actually are."* (Swann 1987:1039).

En ting er de strategier Swann udleder fra resultaterne af tests og eksperimenter, og som er individets forsøg på at styre eller retningsanvise en interaktion efter den ønskede feedback på selvidentiteten. En anden ting er selve forhandlingen af identiteten. Den foregår mere implicit, og der er ifølge Swann forskel på graden af forhandling eller forandring af egen selvopfattelse, alt efter hvad der synes muligt i interaktionen (Swann 1987: 1043). *Identity Negotiation* teorien er derfor et andet resultat af Swanns teoretiske arbejde, der refererer til de processer, hvor folk i relationer og interaktioner indgår aftaler om, *hvem der er hvem*. Når dette er opnået, regulerer disse aftaler den måde, som folk relaterer sig til hinanden på, eftersom de er med til at fastslå de forventninger, man har til hinanden. På den måde bliver identitetsforhandlingsprocesser den interpersonelle lim, der holder relationer sammen, men samtidig gør ændringer af egne selvopfattelser forholdsvis vanskelig. Swann skriver om dette:

"People may change their self-ratings only when they receive self-discrepant feedback in highly structured situations in which they are unable to influence or resist the feedback they receive." (Swann 1987: 1044).

Pointen hos Swann er, at selvopretholdelsen tager over, når der er mulighed for forhandling. Hvis individet bliver tilbudt en selvforståelse, som ikke stemmer overens med dets egen, vil han eller hun forsøge at forhandle sin egen forståelse frem. *Self-discrepant* betyder i denne sammenhæng ikke nødvendigvis en negativ forståelse, men blot at den er modstridende med ens egen. Den lim, som binder interaktionen sammen, handler derfor om på den ene side at tilpasse sig momentant, hvis ikke andet synes muligt, men på den anden side også at ville opretholde sin egen opfattelse, hvis forhandling kan lade sig gøre. Her ses referencer til Goffmans beskrivelse af indtryksstyring, og at individet i situationen påtager sig den tilbudte identitet for at leve op til omgivelsernes forventninger, men samtidig stadig oprettholder sin indlærte selvopfattelse – og tillader sig at forhandle om den, hvis muligt.

Med Swanns teori bliver det tydeligt, hvordan magt mellem mennesker i interaktioner påvirker den forhandling, der finder sted. Hvis individet har mulighed for at forhandle, kan det tyde på, at han eller hun er i en form for magtposition. Hvis forhandling derimod ikke er mulig – og individet skal påtage sig den tilbudte identitet og tilpasse sig – så er han eller hun underlagt den anden/de andre i relationen. Her kan refereres til Staunæs' perspektiv på interpellation og konstruktionen i at blive kaldet til en identitet. Swann tydeliggør, at manglen på forhandlingsmuligheder resulterer i tilpasning, men han fremhæver i den forbindelse, at det er en kortvarig ændring. Resultaterne fra hans forskning viste en tendens til, at så snart *den anden* forlader situationen, vil individet gå tilbage til at anvende de selvopretholdende strategier, som hidtil har domineret identiteten (Swann 1987: 1044). Motivationen for at få bekræftet og dermed opretholde sin selvopfattelse former efter Swanns mening forhandlingsprocessen, hvorfor den uartige dreng vil blive ved med at agere uartigt og søge respons herpå, for at opretholde sin egen selvforståelse i en kompleks verden.

Swanns teori om selv-bekræftelse og forhandlede identiteter er udledt af behavioristiske test med mennesker og deres handlinger. Hans resultater bekræfter tilsvarende iagttagelser hos Goffman, Mead og Jenkins, idet de fremhæver, at individet går aktivt ind i sin egen selvopretholdelsesproces, hvor det er muligt. Som beskrevet tidligere er det en holdning til individets verifikation af sig selv, som sætter i gang, når bestemte selvopfattelser er internaliseret. Det, som måske synes at skurre i ørerne, er, at individet søger at opretholde selv en negativ identitet, og det er da også her, hvor Swann adskiller sig fra de øvrige teorier. Han begrunder sine resultater med, at de er baseret på tests ligeligt fordelt på personer med henholdsvis positive og negative identitetsopfattelser, men at der generelt i samfundet er fleste mennesker, som har en positiv selvopfattelse, hvilket stammer fra en social opbakning fra primære og sekundære referencegrupper (Swann 1987: 1046).

På trods af dette kommer Swanns teori til at virke en kende dystopisk og ødelæggende set i relation til det udviklingsarbejde med børnenes identitet, som skal foregå i Villa Ville Kulla. Man kan spørge sig selv, om det så overhovedet er muligt at ændre en identitet, hvis selvopretholdelsen er så gennemtruffende. Til dette vil jeg mene, at Swanns teori skal forstås ud fra et magtperspektiv, som handler om, hvad der foregår i situationen, i lighed med Jenkins' opfattelse af definitionen af situationen. Swann beskriver, hvordan individet tilpasser sig momentant, hvis der ikke er andre muligheder. I overensstemmelse med Collins teori tages der imod ordren om at "være en anden", hvis magten er pålæggende. I relation til Villa Ville Kulla kan det være tilfældet, hvis pædagogerne med forhåbning om at gøre det bedste, tilbyder børnene identiteter, som ikke står til forhandling og kan gå på tværs af barnets egen opfattelse. I så fald vil der ske en midlertidig tilpasning til den selvopfattelse, som pædagogen tilbyder, mens selvopretholdelsen alligevel vil slå igennem efterfølgende. Og som Collins ville sige, bliver den emotionelle energi hos børnene afladet frem for opladet i interaktionen.

Men kan der så overhovedet forekomme forhandlinger, og hvordan sker forandringer i identiteten, set ud fra Swanns teori? Præmissen for forandring er en respons fra omverdenen, som bakker op om selvopfattelsen – en anerkendelse. Det er så at sige ikke en identitet eller selvopfattelse, der kommer udefra. Den opstår inden i individet, men bliver anerkendt af omgivelserne (Swann 1987: 1044). Selvom Swann argumenterer for, at selvopretholdelsen bliver en overlevelsesstrategi også ved negative selvopfattelser, er det ikke en universel og uforanderlig opfattelse. Forhandlingsmomentet skal være til stede, men det kræver først og fremmest en reorganisering af den måde, man opfatter sig selv på. Dernæst er omgivelsernes opbakning og i særdeleshed respons på den ændrede identitet essentiel. Ved ændringer i individets måde at agere på, bliver omverdenen derfor også tvunget til at indgå i andre typer af forhandlinger, som nu understøtter den modificerede selvopfattelse (Swann 1987: 1044). Dette stiller store pædagogiske krav til omverdenen, hvis vi relaterer til den anerkendende pædagogik og udførelsen heraf i Villa Ville Kulla. Ud fra Swanns teori – og de øvrige teorier om forhandling af identiteter – er denne forhandling faktisk vigtigere end blot selvopretholdelsen. Swann beskriver dette, når han fremhæver identiteten som influeret af både personlige karakteristika som mål og livshistorie samt socialt strukturerede variable som normer, roller og den sociale orden (Swann 1987: 1048). Disse elementer, der kan anskues som en sammenblanding af Jenkins' tre ordener, forekommer latent i individet og er medbestemmende for det selv, som forsøges opretholdt. Det sker uundgåeligt i relation til den gældende omverden, men resultatet bliver forskelligt, alt efter om det er muligt at komme frem til en forhandlingsproces uden tvingende magt, eller om for-

andring påtvinges udefra. I så fald slår overlevelsesinstinktet og selvopretholdelsen til, og det bliver en midlertidig tilpasning.

Teoriene om forhandling af identitet er både relevante og interessante i forhold til afhandlingens problemstilling om at undersøge den anerkendende pædagogik, implementeringen heraf gennem supervisionen og indikatorer på, hvad denne pædagogik kan have af indvirkning på institutionens børn. Fra Morsø Kommune vil man, at pædagogerne kan tilbyde børnene nye og anerkendende positioner, hvortil der kan argumenteres for et øget fokus på at forhandle identiteter. Som Jenkins fremhæver, sker samhandling og identifikationsprocessen gennem forhandlinger, herunder fralægning og tilegnelse, tilpasning og afvisning af gruppetilhørsforhold og sociale kategorier. Det er således gennem interaktionen med andre, at individet arbejder med sin egen forståelse af det sociale og selv-præsentation. Forhandling er derfor et vigtigt element i at forstå identitetsprocessen samt den indre/ydre dialektik, så man skal ikke blot stirre sig blind på at dekonstruere udefrakommende sociale konstruktioner. Jenkins fornægter ikke, at der findes sociale kategorier, som individet er underlagt, men grundet den indre/ydre dialektik og individets aktive deltagelse i sociale relationer kan identiteten til en vis grad forhandles eller ændres. Når Jenkins trækker på Goffman og hans dramaturgiske metaforer over sociale samhandlinger, understreger han, at der er en strategi – bevidst eller ubevidst – om at fremstå og præsentere sig selv på den ønskede måde. Forhandlingen sker i denne præsentation og i indoptagelsen af modtagerens respons. Noget tilsvarende argumenterer Swann for ved at fremhæve, hvordan individet søger at forhandle om en fastholdelse af sin identitet og dermed opretholde den selvforståelse, som er oparbejdet gennem sociale interaktioner.

Den sociale identitet bliver således social i relationsprocessen, eftersom den ifølge de præsenterede forståelser af identitet både består af faste kategorier og af interaktionsbaseret udvikling, rolleafprøvning og tilpasning gennem forhandling. Identitet opstår således gennem en forhandling og forståelse for situationens sociale orden, hvilket Goffman beskriver som værende en ureflektet og ikke-styrende proces. Forståelsen bliver commonsense og kan anskues som rituel, men kan også omgås og endda brydes. Individet skal konstant tilpasse sig den situation og relation, som han eller hun indgår i, og her identificerer nogle af teoriene et magtperspektiv. Jenkins beskriver, hvordan tilegnelsen af identiteter kan foregå mere eller mindre frivilligt, fordi det netop bliver et spørgsmål om forhandling samt tilpasning eller afvisning og en bevidsthed om, at andres kategoriseringer har store konsekvenser for ens selvopfattelse. Her tænkes eksempelvis på stemping og stigmatisering, men også på mere positive kategorier som elite eller overklasse. Hos Goffman og Mead er tilpasning derimod noget, som sker for at opretholde den sociale orden og få

interaktionen til at forløbe uproblematisk, hvorfor individet eksempelvis tyr til facework, passing og høflig uopmærksomhed.

Individet skal således både kunne forhandle for at indgå i og opnå forståelse for den sociale orden og for sin egen rolle heri. Samtidig sker en af- eller bekræftelse af den identitet, der forhandles om i situationen, hvilket sker uanset, om det er en positiv eller negativ identitet – også selvom teorierne om anerkendelse siger, at man altid vil stræbe efter at opnå anerkendelse. Situationen, hvori disse forhandlinger foregår, kan være påvirket af magtforhold, som pålægger individet at skulle tilpasse sig omgivelsernes forventninger, hvorved forhandling udelukkes – eller udskydes midlertidigt.

Dette magtforhold er også en risiko i arbejdet med Villa Ville Kullas nye tilgang i den anerkendende pædagogik, for når pædagogerne i deres relation til børnene tilbyder positioner, skal der selvfølgelig være mulighed for, at barnet kan afvise disse. Hvis ikke dette er til stede, kommer pædagogerne ubevidst til at gøre det samme, som de kritiserer samfundet for, nemlig at lægge eller tvinge en identitet ned over hovedet på barnet. Der skal være en mulighed for, at børnene kan gå mere aktivt og bevidst ind i deres egen identitetsudviklingsproces frem for blot at få tilbudt en position, som skal accepteres. For hvem siger, at de positioner, pædagogerne tilbyder, er de rigtige? De er måske rigtige i forhold til at kunne begå sig i Villa Ville Kulla, i relationerne til pædagogerne og deres normative forventninger til, hvordan et barn skal være og opføre sig, eller hvad børnene trænger til og har behov for, når man er anbragt. Og ved at påtage sig disse positioner oplever man måske at blive anerkendt af de personer, som betyder noget for én. Men derfra og til at skulle forstå og kunne begå sig i samfundet udenfor er der behov for, at man som barn på institutionen lærer at forhandle, forstå og aflæse sociale koder frem for blot at blive tilbudt en position med inkluderende egenskaber. Denne dimension synes ikke at være til stede i den forståelse af positionsbegrebet, som psykologen fremlægger. I stedet fokuseres på diskurser og konstruktion af negative positioner, der i det anerkendende arbejde bør erstattes med positive og inkluderende positioner med fokus på ressourcer.

Et centralt spørgsmål i den forbindelse er, hvilket udviklingspotentiale pædagogerne reelt set tilbyder børnene ved at ændre forudsætningen for interpellationen og i stedet kalde på noget mere positivt og ressourcestærkt. Kan pædagogerne på baggrund af dette skabe en selvstændighed hos børnene og initiere en bevidsthed om at forhandle og aflæse sociale koder, ved at de bliver tilbudt positioner, der – ideelt set – kan fungere i samfundet? Og vigtigst af alt i forhold til afhandlingens problemstilling bliver spørgsmålet om pædagogernes oplæring i at arbejde og reflektere efter denne anerkendende positions-tankegang. Bliver de trygge og sikre i, at dét, de

tilbyder, er udviklingsfremmende for børnene, og hvad med deres egen rolle og ansvar i denne proces?

Det er derfor væsentligt at analysere frem, hvordan og om der i supervisionerne opstår snakke og drøftelser om det at være en aktiv del af at skabe sin egen identitet, og herunder hvilken valgfrihed der er i den forståelse af position, der med de bedste hensigter skal understøtte børnene til at udvikle sig og blive bevidste om deres egne styrker frem for at være ”et anbragt barn”, ”et barn med ADHD” etc. Dermed ikke sagt, at positionsbegrebet skal fornægtes eller afvises, men at det bør nuanceres i forhold til at kunne anvendes som del af den anerkendende pædagogik, hvorfor dette perspektiv inddrages i analysen. Det gøres for at skabe fokus på forhandling og aktiv deltagelse i skabelsen af egen identitet – både i relation til pædagogikken, men også for pædagogerne selv. Deres position er som beskrevet også under forandring med implementeringen af en ny tilgang til den pædagogiske praksis. Ovenstående teorier om forhandling af identitet skal derfor også være et redskab i analysen til at undersøge, hvad der sker i relationen mellem pædagogerne, psykologen og institutionens ledelse, hvilken magt og hvilke statusritualer der er til stede, og dermed hvilken forhandling der er mulig.

Opsummering

I det ovenstående kapitel er der gennemgået en række teorier, som med hvert deres perspektiv, enkeltvis og i sammenhæng skal bruges til at analysere, hvad der foregår i supervisionssamtalerne, hvilke dilemmaer der opstår, og hvilket fundament og løsninger, såsom viden, selvtillid, værdier, følelser, holdninger og handlingsdispositioner, pædagogerne tilegner sig. Dette kan lade sig gøre, fordi teorierne repræsenterer forskellige blik på de samspil og forhandlinger, som foregår i supervisionerne, og det er teorier, der i analysen kan tydeliggøre, hvilke teoretiske retninger der eksplicit eller implicit ligger bag Villa Ville Kullas anerkendende pædagogik og bag de nye ideer for institutionens praksis. Slutteligt anvendes en del af teorierne til at belyse hypotetisk mulige eller sandsynlige virkninger af Villa Ville Kullas pædagogiske nyorientering. Der kan således gennem forhandlinger omkring den anerkendende pædagogik gives anledning til at analysere mulige eller hypotetiske scenarier frem, hvilket ikke er undersøgt i praksis, men som kan fremstilles som en teoretisk mulighed.

I næste kapitel følger analysen, og med den netop gennemgåede teorianvendelse er det nødvendigt at understrege, at analysen består af to dele. Den første del, som følger umiddelbart herefter, indeholder analysen af de interviews, som blev foretaget med ni pædagoger samt med ledelsen fra institutionen. Den anden del af analysen har fokus på supervisionerne, hvor også ovenstående teorier om anerkendelse og forhandling af identitet vil blive anvendt.

KAPITEL 5. ANALYSE

Følgende analyse består af to dele, hvoraf første del er analysen af de foretagne interviews med pædagoger og ledelsen i Villa Ville Kulla. I analysen søges viden om, hvordan de to grupper hver især forstår og italesætter en praksis om det metodiske indhold i den anerkendende pædagogik: anerkendelse, relationer samt lokal forankring. Interviewene vil derudover belyse de to gruppers beskrivelser af hvordan den anerkendende pædagogik udføres i hverdagen, samt deres forståelse af sammenhængen mellem pædagogikken og den poststrukturalistiske teori: positioner, diskurs og konstruktion.

Anden del af analysen er funderet i otte udvalgte cases og interaktionerne heri fra supervisionerne, som analyseres i relation til den teori, der netop er gennemgået. Formålet er her at undersøge anerkendelsen som genstand for at udvikle en pædagogik gennem samtale, forhandling, dilemmaer og løsninger i supervisionerne af pædagogerne.

Analysen af interviewene er fortaget med inspiration i Schutz' begreber: *projekt, motiver, tid og mening* til at skabe struktur i subjektive udsagn om hverdagsmæssige handlinger. Gennem analysen af pædagogerne og ledelsens udsagn bevæger analysen sig fra 1. ordens konstruktioner i det sagte og til 2. ordens konstruktioner med det tolkede, hvorfor analysen vil ende ud med en typologi over pædagogerne og nogle generelle begreber kondenseret fra analysen af ledelsen. Årsagen til at analysen af institutionens ledelse ikke også resulterer i typologier, er den simple årsag, at der ikke er nok empiri, og derfor bliver typiske begreber udfaldet af analysen. For begge grupper gælder det dog, at der skabes en struktur, som afspejler oplevelser og udsagn om hverdagsrationelle handlinger i Villa Ville Kulla i relation til den anerkendende pædagogik. Som afslutning på del 1 er det disse generelle begreber og typologier, der vil blive analyseret i forhold til de italesatte forståelser og forklaringer af den poststrukturalistiske inspiration.

Analysen af de foretagne interviews kan således tydeliggøre forskelle og ligheder mellem ledelsen og pædagogernes forståelse af den anerkendende pædagogik som et hele og derved fungere som et forståelsesmæssigt fundament til analysens anden del om forhandlinger og dilemmaer i udviklingen af en fælles forståelse.

5.1. PÆDAGOGERNE I VILLA VILLE KULLA

Nedenstående tre afsnit: *Relationer som fundament*, *Anerkendelse som udviklingspotentiale* og *Lokal forankring til venner og familie* udgør kondenseringen af de foretagne interviews med pædagoger i Villa Ville Kulla. Indholdet i de tre afsnit beror på udtalelser fra pædagogerne, om deres forståelser og beskrivelser samt meninger og værdier i arbejdet med henholdsvis relationer, anerkendelse og lokal forankring (bilag 3.1 – 3.9). Her er det således Schutz' 1. ordens konstruktion, som gør sig gældende. Efterfølgende tolkes på det sagte i henhold til Schutz 2. ordens konstruktion, og herudfra opstår typologierne for tilgangen til den anerkendende pædagogik hos pædagogerne.

5.1.1. RELATIONER SOM FUNDAMENT

Ord som *åbenhed*, *at blive tage imod*, *at man kan møde barnet og acceptere det som det er*, samt *at der er et ligeværdigt sammenspil* mellem dem, som indgår i relationen, betegner den forståelse, der går igen hos pædagogerne, når de skal beskrive relationer ud fra deres livsverden. Disse udsagn indebærer en forståelse af, at barnet skal finde *tryghed* ved relationen til pædagogerne, og at relationen skaber *tillid* mellem barn og voksen. Ifølge en del af pædagogerne har mange af børnene på Villa Ville Kulla, aldrig oplevet, hvad trygge relationer er. Derfor har de ifølge nogle pædagoger behov for en struktureret hverdag med *forudsigelige rammer*, både når det gælder personalets omsorg, arbejdstider, dagens forløb, programmet for weekenden etc. Pædagogernes tanker om, at relationer skabes gennem tillid, tryghed og nærhed bevirker derfor også en forståelse af, at man som pædagog skal være *naturlig*, *være sig selv* og være *oprigtig*. Endvidere skal man være *synlig* og *tydelig*, hvilket fremhæves som noget af det vigtigste for at skabe relationer mellem barn og voksen. En pædagog beskriver det således:

”Jamen relationer, det forstår jeg ved, at man primært én til én får lavet nogle ting, får skabt et tryghedsbånd, at barnet er trygt ved en, og at barnet ser, at man mener det man siger. For eksempel at man overholder de ting, man lover, og at man får gode oplevelser sammen.” (pædagog 8).

Pædagogerne bemærker dog også, at opmærksomheden i det pædagogiske arbejde skal være rettet mod barnets behov, da man ellers ikke kan være åben og se barnet, hvor det er. Det at skabe relationer handler derfor om imødekommenhed over for barnets præmisser, og ved at se barnets behov og forholde sig hertil, kan der, ifølge pædagogerne, opbygges en tillid mellem barn og voksen samt en følelse af, at de –

børnene – kan stole på pædagogerne Det handler i sidste ende om, som en af pædagogerne udtrykker det, at give barnet *selvtillid, selvværd og omsorg* ved at opbygge relationer mellem barn og voksen.

Enkelte pædagoger fremhævede i den forbindelse, at det kræver *ansvarsfulde voksne*, der kan tage ansvar for relationen og derved både give lov men også sætte grænser for handling. Ansvar bliver herved et vigtigt element for praksis i forhold til relationer, og hvis der skal være tillid i relationen mellem barn og voksen, skal den voksne både tage ansvar for udviklingen af barnet og give det ansvar. Det udtrykkes bl.a. således: ”Så jeg siger: Gå I bare derop. Det er igen også noget ansvar, det udvikler de sig også ved, at de ser, at de gerne må nogle ting.” (pædagog 2). En anden pædagog mener, at børnene skal inddrages mere i forhold til beslutninger vedrørende deres eget liv og hverdag, således at de føler sig trygge over de beslutninger, der tages vedrørende dem. I relation til dette siger en tredje pædagog, at ”[...] vores vigtigste opgave[er] at hjælpe dem til at udvikle sig både følelsesmæssigt men også fysisk.” (pædagog 8). At arbejde med at skabe relationer i praksis handler for en del af pædagogerne derfor om, at man hjælper barnet med at flytte sine grænser ved eksempelvis at give dem udfordringer i hverdagen og dermed hjælpe dem med at nå nogle mål.

Måden, hvorpå pædagogerne skaber relationer til børnene, kommer i interviewene forskelligt til udtryk. Nogle fortæller, hvordan de anvender *fysiske aktiviteter*, mens det for andre handler om aktivt at skabe en *hjemlig atmosfære* ved at sikre, at rammerne er i orden, og at de mere praktiske ting bliver ordnet. Den gruppe pædagoger, hvor aktiviteter og oplevelser betyder meget for måden, man omsætter relationer på, beskriver mange forskellige ting som værende aktiviteter. En af dem fremhæver endog, at der er relation i alt det, der foregår i hverdagslivet, og siger derfor:

”Man laver aktiviteter med børnene; man går måske ned og spiller PlayStation med en dreng, og man går måske over i gymnastiksalen med en anden dreng, og man tager måske til tandlæge med en tredje. Altså, det er alle de små oplevelser, der er i hverdagen, som der kommer noget relation ud af.” (pædagog 8).

En anden af pædagogerne beskriver meget tydeligt, hvordan det at bryde og tumle med børnene er barnets måde at få lidt kontakt på, hvilket tyder på at en del af aktiviteterne ofte er meget omsiggribende og kontaktstærke måder at komme i relation på.

Andre fortæller, hvordan *snak* er deres bedste aktivitet til kontakt og relation. Det handler om at få snakket om alt fra dagen i skolen og til mere alvorlige ting som

eksempelvis skænderier eller tristed. I den forbindelse er der en lille opdeling blandt pædagogerne i forhold til, hvordan man får vendt eventuelle problematikker med børnene. Nogle af dem betoner, at man som den voksne skal stille sig til rådighed for barnet ved at vise, at man er åben og klar til at snakke, når han eller hun har lyst, mens det for andre handler om at lade barnet være, og vente til han/ hun har lyst til at tale om episoden.

Blandt pædagogerne praktiseres forskellige måder til at skabe relation mellem barn og voksen. Hvor det hos ovenstående var meget det aktive i snak og oplevelser, der var i fokus, bliver det hos andre mere italesat som, at relationerne opstår og blomstrer grundet den ”familieagtige” sfære, som er i Villa Ville Kulla. Som det ofte kom til udtryk vil de skabe en *hjemlig* sfære, så relationerne sker gennem noget *praktisk* og derigennem omsorgsfuldt, set i relation til opfattelsen af hvad der er omsorg i en familiemæssig kontekst. En pædagog beskriver det på denne måde:

”[...] vi skal jo sørge for, at der er købt tøj til dem og at de har sko og jakker at gå i. Men man bliver også involveret et eller andet sted, synes jeg. Ja, kontakt til læge og tandlæger og frisør... Ligesom der er i en almindelig familie.” (pædagog 7).

Der kommer dog også nogle forbehold frem i pædagogernes beskrivelser af, hvordan de arbejder med relationer til børnene. Som nogle af pædagogerne udtrykker det, er det vigtigt, at børnene ikke bliver for afhængige af dem og institutionen, både i forhold til selv at danne relationer og til at kunne klare sig uden for Villa Ville Kulla. Det handler for nogle af pædagogerne eksempelvis om at guide og hjælpe barnet til at opsøge andre børn. Der gives indtryk af, at børnene har svært ved at finde venner uden for institutionen, og derfor knytter de sig meget til personalet. Det skaber et dilemma, da pædagogerne på den ene side gerne vil være så imødekommende og åbne som muligt, således at børnene altid føler sig accepteret og mødt, mens de på den anden side arbejder med at lære børnene at knytte venskab og få sociale relationer udenfor Villa Ville Kulla.

Som et sidste element i forhold til at arbejde med relationer i Villa Ville Kulla nævnes *forældresamarbejdet*. En af pædagogerne siger: *”Altså jeg siger ikke, det er det altafgørende, men det er klart, hvis du ikke har et godt forældresamarbejde, [...] så er det rigtig rigtig svært at få en god relation til barnet.”* (pædagog 1). Opfattelsen omkring dette er, at hvis pædagogen udviser åbenhed og accept af forældrene, da vil det smitte af på barnet, og omvendt vil forældrenes tillid til pædagogerne og institutionen overføres fra forældrene og til barnet. Dog er det også sådan, at arbejdet i Villa Ville Kulla til tider indbefatter at gå med til forældrearrangementer på skolen eller i idrætsklubben, hvis de biologiske forældre ikke magter det. Dette er

noget, som en del af pædagogerne også italesætter, at relationerne mellem barn og pædagog bliver en form for *forældre-stedfortræder-relation*, og kan opleves af barnets egne forældre som at de bliver stillet på sidelinjen.

I pædagogernes udtalelser om relationer fremhæves det, at den anerkendende pædagogik og tilgangen til relationen fordrer en åben og favnende tilgang til børnene, som også indbefatter, at pædagogen tager ansvaret for relationen ved at gøre sig selv tilgængelig, naturlig og imødekommende – både som menneske og gennem aktiviteter, og både overfor barnet og deres forældre. Yderligere fremhæves det, at pædagogen bør se barnet som et ansvarligt individ, da man ikke kan forvente, at børnene viser pædagogen tillid, hvis hun eller han ikke viser barnet tillid.

Samlet giver det en opfattelse af, at relationer ifølge pædagogerne, skabes hele tiden. Idet de med deres blotte tilstedeværelse, snak samt aktiviteter med børnene synes at skabe relationer, da tydeliggøres intentionen ved at omsætte relationer i praksis, der handler om at udvikle barnet. En del er dog også opmærksomme på at relationer mellem barn og pædagog kan have også utilsigtede konsekvenser, fordi der kan opstå en afhængighed hvis relationerne skaber for megen tilknytning indadtil og ikke ud mod verden.

5.1.2. ANERKENDELSE SOM UDVIKLINGSPOTENTIAL

Det andet element i, hvordan den anerkendende pædagogik bliver forstået og beskrevet af pædagogerne, handler om kernebegrebet anerkendelse. Af de interviewede blev anerkendelsen beskrevet som at *se børnene, hvor de er og møde dem* der, mens andre brugte vendinger som *at acceptere dem som de er*, at det er *ok at være forskellige, godkende det de er*, samt at *se barnets behov*. Pædagogernes italesættelser af, hvad de gør i hverdagen for at udvise anerkendelse over for børnene, handler for nogle i særdeleshed om *at lytte til det, børnene siger*, have *forståelse* for dem, og lade dem opleve *nærvær* fra pædagogernes side. Det kan, som en af pædagogerne gør det, mere overordnet betegnes som *engagement* i børnene; pædagogen skal ikke bare sidde og være der, *dine handlinger skal være bag*. Som det vil fremgå i det nedenstående er der i pædagogernes forståelse en meget tæt sammenhæng mellem anerkendelse og relationen, hvorfor enkelte perspektiver i høj grad overlapper hinanden. Det understøtter analytisk set blot forestillingen om, at anerkendelsen ideelt set sker i den gensidige relation jævnfør ovenstående teoretiske gennemgang af teorier om anerkendelse.

Det anerkendende arbejde kræver dog forskellige forudsætninger, og som en af pædagogerne beskriver det, så lægger hun *sine normer bag sig* grundet en forståelse af, at disse børn har andre normer. Hun fortæller videre, at det var svært i starten, men at hun efterhånden ikke tænker over det. En anden af pædagogerne arbejder ud fra den forudsætning, at man for at kunne møde barnet på en anerkendende måde og *se barnet som helhed* er nødt til have en *baggrundsviden*, så man kan forstå reaktioner og adfærd fra barnets side. I lighed med dette siger en tredje, at man som pædagog i institutionen bør have indsigt i og viden om, hvor det enkelte barn er henne udviklingsmæssigt, følelsesmæssigt etc., således at man bedre kan tage hånd om den enkelte.

Formålet med at være anerkendende over for børnene kommer i interviewene til udtryk som, at det *ruster dem til at klare tingene*. Det giver *selvtillid*, eftersom det at *udvise tillid* og at *vi stoler på dig* er med til at anerkende, samt give *selvværd*. Anerkendelsen er på den måde, ifølge en del af pædagogerne, med til at skabe et udgangspunkt for barnets fremtid ude i den store verden. Dette synspunkt bliver dog ikke delt af alle de interviewede, eftersom nogle af pædagogerne fremhævede, at den anerkendelse eller inklusion, som børnene møder i Villa Ville Kulla, adskiller sig fra den, de møder andre steder.

Det bliver også italesat, at forståelsen af anerkendelsen i den anerkendende pædagogik handler om *ikke at have fokus på det negative*, men i stedet at *se på, hvad børnene er gode til, give dem succesoplevelser og rose dem* for det, de kan. Derigennem kommer anerkendelsen ifølge pædagogerne til syne, når barn og pædagog eksempelvis er sammen om en fælles aktivitet – et fælles tredje, der skaber noget godt for barnet. Andre af pædagogerne fremhæver, at det også handler om at give hjælp til lektier, snakke om dagens forløb eller gøre noget lidt anderledes og på den måde få nogle gode grin sammen. Det *gode grin* er meget vigtigt for særligt en pædagog, som fremhæver, hvorledes det handler om at give børnene lov til at være børn, gerne gennem leg og ballade etc. Samme person taler om frihed under ansvar, som man kan vokse af, og hvor det at give børnene frihed til at handle samtidig er at vise dem tillid. Dette er ud fra pædagogens optik en måde til både at skabe relationer og at anerkende barnet, samtidig med at der skabes udvikling for den enkelte.

Anerkendelse skal ifølge nogle af pædagogerne praktiseres, når børnene har brug for det, således at man anerkender *følelser og behov* hos barnet. Hertil kommer, at det for mange af pædagogerne handler om at snakke med børnene og komme i dialog med dem for derved at omsætte anerkendelsen i det daglige, og anerkendelse sker således både i den lille samtale over eftermiddagshygge-bordet, når børnene skal lægges i seng eller i forbindelse med andre, måske mere alvorlige episoder og

konflikter. Sådanne samtaler fordrer ifølge pædagogerne en *tillid* mellem barn og voksne. Der er behov for *åbenhed og rummelighed* fra pædagogernes side, og det kræver, at pædagogerne udviser *tålmodighed* over for børnene. I relation til *tålmodighed* beskriver en af pædagogerne, hvorledes man skal fremstå som et forbillede i adfærden samt give råd og vejledning i alskens situationer, dog uden at være belærende. Samme pædagog beskriver hertil, hvordan de i det daglige arbejde kan opleve nogle ekstreme situationer, som udfordrer deres anerkendelseskompetencer, uanset hvor godt rustet de er, hvor megen *tålmodighed* de udviser, og hvor meget de synes at kunne rumme. Om dette siger en anden pædagog: ”*Jeg synes, der er for lidt konsekvens ved nogle af de ting, de gør.*” (pædagog 2), hvormed der hentydes til, at anerkendelse i pædagogens optik også handler om at guide børnenes adfærd hen mod en forståelse af, hvad der er acceptabelt og ikke acceptabelt: ”*Altså de skal ikke straffes, men at de forstår, det ikke er i orden.*” (pædagog 2).

Pædagogerne forståelse og omsætning af den anerkendende pædagogik kommer til udtryk ved, at anerkendelse i det daglige, pædagogiske arbejde samlet set handler om at møde børnene der, hvor de er, gennem accept og fokus på den enkeltes værdier. Man arbejder anerkendende for at ruste børnene til fremtiden, og dette omsættes ved pædagogernes engagement, det at kunne lægge sine normer bag sig samt opnå forståelse af barnet gennem baggrundsviden. På denne måde kan der opnås indblik i barnets behov og følelser, og der kan sættes fokus på det at anerkende barnet ved at fremhæve det positive. I forståelsen af anerkendelse fremhæves også en række udfordringer, blandt andet at der synes at mangle fokus på opbygningen af en bæredygtig fremtid og en viden om konsekvenserne af ens adfærd, hvilket tydeliggøres som det vanskelige ved at være anerkendende over for børnene i alle hverdagssituationer. Det fremhæves f.eks. af nogle pædagoger, at den anerkendende praksis kan have en sådan indvirkning, at grundlæggende kundskaber risikerer at gå tabt eller aldrig læres. Med dette henvises til, at færdigheder inden for madlavning, tøjvask, økonomisk overblik etc. skubbes i baggrunden, og de mere omsorgsfokuserede opgaver og oplevelser prioriteres.

5.1.3. LOKAL FORANKRING TIL VENNER OG FAMILIE

Den tredje måde, som pædagogerne italesætter forståelse og omsætning af den anerkendende pædagogik, er den lokale forankring. Blandt de mest fremtrædende opfattelser er, at man som barn, på trods af at man ikke kan bo hjemme, ikke skal opleve at blive trukket væk fra den verden, som man kender. En af pædagogerne udtrykker dette således:

”At man stadig har nogle faste holdepunkter i sit liv, altså at man kommer hen til de samme venner måske, den samme skole, og at det ikke er helt nyt det hele, men at der stadigvæk er noget at holde fast i.” (pædagog 8).

For pædagogerne forstås det som vigtigt, at børnene bibeholder kontakten til noget af det velkendte, og at der er en vis form for *genkendelighed* i forhold til det sted, man bor, og det miljø, man kommer fra. Hertil fremhæves, at meget af den lokale forankring sker gennem mere praktiske elementer, såsom samarbejde med skolen, køre til skole, køre til sport, hente og bringe til venner samt lave legeaftaler. Det antydes i interviewene, at grundet institutionens placering er den megen kørsel nødvendig, for at børnene kan have et nogenlunde normalt børneliv. For nogle af pædagogerne fremstår denne kørsel som noget, der bare skal til, mens det for andre opleves som hæmmende for børnenes muligheder for at lære at begå sig uden for institutionen. Børnene er fysisk langt fra det normale samfund, og det er derfor svært for dem at hoppe på cyklen og køre til fodbold. I stedet bliver det til ikke-formålstjenstlig cyklen rundt i byen. Pædagogerne bruger derfor meget tid på at hjælpe børnene til at opretholde et socialt og geografisk netværk ved først og fremmest at agere chauffør. Tilsvarende beskriver nogle af pædagogerne, hvordan den forholdsvis gode kontakt mellem beboere i den omkringliggende by og Villa Ville Kulla synes at have udviklet sig i en negativ retning, både på grund af børnenes cyklen rundt, men også fordi lokalområdet er blevet et lukket miljø, hvor relationen mellem børnene og byen er blevet endnu mere fremmedgjort efter købmandens lukning.

En anden måde at arbejde med den lokale forankring, forklares af en del af pædagogerne som, at det handler om den gode hverdag. En af pædagogerne siger: *”Jamen jeg ser min opgave som at skabe en god dag for børnene, eller gode dage for børnene og... Ja, trykke rammer altså...”* (pædagog 7). Den lokale forankring bliver således af nogle af pædagogerne omsat med udgangspunkt i den institutionelle kontekst, hvor det handler om, at få børnene til at føle sig hjemme, hvilket er et forsøg på at (gen)skabe en tryghed, som børnene opleves at have manglet tidligere. Der kan her henvises til afsnittet om arbejdet med at skabe relationer, da det er samme tanker, som her går igen: At man ønsker at lave et hjem for børnene. Ligeledes fortæller en af pædagogerne om børnene, at *”... de er også i biografen og se de nyeste film og sådan noget. [...] så de har noget at fortælle, når de kommer i skole* (pædagog 1). Det handler om at give børnene nogle oplevelser af at være som normale børn, fordi *”de er jo normale børn, og de skal jo også have en normal hverdag.”* (pædagog 5).

Lokal forankring handler mere eksplicit om at *opretholde kontakten* til det liv, barnet havde før anbringelsen og *bevare kontakten* til forældre og familie. Som en af pædagogerne siger i forhold til at have forældrene inden for en tilpas afstand:

”Jeg tænker i hvert fald, at det bliver nemmere, at de bliver en del af hverdagen, børnenes hverdag og også omvendt, at man kan have det samarbejde, sådan at barnet også kan være så meget hjemme, som overhovedet muligt i forhold til at kunne skabe nogle relationer til forældrene, trods det der nu en gang er sket og sådan noget.” (Pædagog 6).

Forældresamarbejdet, og det at pædagogen er eller skal være en del af både barnets og forældrenes liv, beskrives som et vigtigt bidrag til barnets kontinuerlige tilknytning til sociale relationer. Pædagogerne fortæller, at det bl.a. gøres ved *at hilse*, når man møder forældrene uden for institutionen, give dem mulighed for at *deltage i eksempelvis børnenes skolefester* og i særdeleshed *ikke handle hen over hovedet på dem*. En anden af pædagogerne siger, at man som pædagog skal lave aftaler med forældrene, der ikke er for indviklede, *”... sådan at de også oplever, at det er noget de kan håndtere.”* (pædagog 6). Pædagogerne giver udtryk for, at den lokale forankring til forældrene i høj grad handler om at udvise ordentlighed over for dem, og inddrage dem i barnets liv og i de beslutninger, der tages i institutionen om barnet.

Der tilkendegives dog også en risiko for, at kontakten mellem børnene og forældrene bliver overfladisk, fordi, en stor del af kommunikationen sker mellem barnets omsorgsperson i institutionen og forældrene, hvorefter det videreformidles til barnet. En pædagog fremhæver derfor, at man burde inkludere forældrene mere i deres børns dagligdag ved eksempelvis at *”give dem tilbuddet om at deltage sammen med en pædagog”* (pædagog 3) til både arrangementer og til de mere dagligdagsting, så relationen ikke kun bliver med pædagogen som mellemmand.

Yderligere fremhæver nogle af pædagogerne, at en stor gruppe af børnene kun leger med de andre børn på institutionen. Dette ansues fra to vinkler, for som en af pædagogerne siger: *” [...] nogle af børnene er nogle gange flove over at skulle bo på Villa Ville Kulla og ikke hjemme ved deres forældre”* (pædagog 8), mens en anden siger: *”Altså, der er jo altid nogle at lege med, så jeg tror, at det gør det sværere for dem at komme ud, for de har altid nogle at lege med heroppe, så har man ikke brug for at komme ud til andre eller at få nogle herop.”* (pædagog 5).

Af den grund arbejder nogle af pædagogerne med at hjælpe barnet til at komme i kontakt med andre børn eller til at undgå dårligt selskab ved eksempelvis gamle eller nye venner. En pædagog fremhæver samme pointe omkring det miljø med

både venner og den familiemæssige baggrund, som barnet kommer fra, at man på en måde bør vise barnet, at der findes andre måder at indgå i verden på. Man kan, som en af pædagogerne siger, derfor snakke med barnet omkring det miljø, som han/hun kommer fra, og på den måde få indsigt i barnets baggrundshistorier. Samtidig opnås indsigt i, hvordan de bedst mulig får bibeholdt eller måske genskabt en form for lokal forankring, uden at det betyder, at barnet fastholdes i et miljø med dårlig indflydelse.

Som belyst i det ovenstående bliver arbejdet med at skabe socialt og geografisk netværk omsat ved at inddrage forældrene til børnene og derved opbygge barnets forankring til det sociale og geografiske nærmiljø. Samtidig beskriver pædagogerne, hvordan der i høj grad arbejdes med at få børnene ud af institutionen ved at hjælpe dem med at komme til ridning, fodbold, besøge venner, bedsteforældre etc. Nogle af pædagogerne forsøger derudover at være ”kontaktskaber” mellem barnet og andre børn, eller give børnene nogle oplevelser, som andre ”ikke-anbragte” børn ville have, således at de ikke ekskluderes blandt venner. Alligevel fremhæves det forbehold at arbejdet med den lokale forankring har den slagside, at børnene uanset pædagogernes indsats søger sammen med hinanden på institutionen og håndterer hverdagen på deres egen måde.

5.1.4. REDEBYGGEREN, AKTIVISTEN OG UDVIKLEREN

Ovenstående gennemgang er en kondensering af pædagogernes udsagn om forståelse samt anvendelse af den anerkendende pædagogik og derved den mening og de værdier, som de interviewede pædagoger tilskriver eller læser ind i det at skulle arbejde med anerkendelse, relationer og lokal forankring.

Analysen frem mod typologierne for pædagogernes forståelse og tilgang er baseret på disse udsagn omkring hverdagsrationelle handlinger, og derfor er det vigtigt først at forstå konteksten for pædagogikken i relation til Schutz’ beskrivelse af *projektet*, dvs. konteksten for individets handlinger. Eftersom Villa Ville Kulla er en kommunal institution, er der givet nogle overordnede kontekstuelle rammer for det sigte, som den anerkendende pædagogik skal have. Der er først og fremmest tale om lovgivningen inden for anbringelsesområdet, men primært kommunens egne forskrifter for pædagogikken i Villa Ville Kulla, som det er blevet belyst i problemstillingen og er genstand for nærværende afhandling. Set i relation til Schutz’ teori om hverdagslivet og hans metode til at analysere dette, skal det forstås sådan, at det umiddelbare projekt eller formål med praksis er bestemt på forhånd, ved at kommunen følger lovgivningen. Hertil kommer det mere direkte projekt om at arbejde

anerkendende og herigennem se ressourcerne ved det enkelte barn for derved at tage afstand fra det konventionelle diagnoseperspektiv og i stedet arbejde inkluderende.

Motivet til at udføre projektet er baseret på *fordi*-begrundelser, da erfaringer ifølge kommunen har vist, at den hidtidige strategi ikke synes at virke. Derfor er kommunens projekt for institutionen også motiveret af et retningskiftet for pædagogikken, med forventningen og for-at motiver om at udviklingen af den anerkendende pædagogik med et skærpet fokus på positioner, vil skabe bedre inklusion af det enkelte barn. Nedenstående analyse af pædagogerne udsagn og fortællinger om forståelsen af og arbejdet med anerkendelse, relationer og lokal forankring viser, hvorledes dette projekt fortolkes og omsættes på forskellige måder af pædagogerne, som ideelt set skal drive projektet til succes. Det skal derfor også forstås som den mening, pædagogerne tilskriver projektet og dets motiver ud fra deres egen opfattelser, og skal som beskrevet ende op i en typologi.

I interviewene begrundes en del af pædagogerne deres pædagogiske arbejde med, at det handler om at skabe en hjemlig sfære og undgå det institutionelle præg. Formålet er at skabe et så trygt og sikkert midlertidigt hjem for børnene i institutionen som muligt, og hjemligheden, i form af trygge rammer og en vis form for genkendelighed i hverdagen, er begrundelsen for hvordan pædagogerne handler og udøver dette i praksis. Resultatet er f.eks. udtrykt på denne måde: *”Men jeg synes, at ved at det er så hjemligt og så almindeligt heroppe, så er det ikke så udpræget institution, som det vil være andre steder.”* (pædagog 1). Institutionen skal fungere som et normalt hjem, og for en del af pædagogerne handler arbejdet om at kunne tilbyde børnene de ting, oplevelser, aktiviteter etc. som de ville få, hvis de boede i en normal familie. Man vil som pædagog give børnene i Villa Ville Kulla en så god tid i institutionen som muligt, og derfor laver man aktiviteter, ture etc., så de ikke skiller sig ud fra vennerne.

Hjemligheden kan tolkes som måden, hvorpå pædagogerne tillægger deres arbejde med anerkendelse, relationer og lokal forankring en mening i at ville efterleve den normative forståelse af et hjem og en familie. Egne erfaringer om tryghed og faste rammer danner konteksten for denne mening, som af pædagogerne tænkes ind og dermed oversætter kommunens projekt om den anerkendende pædagogik, hvori der skabes inklusion. Det handler derfor for mange af pædagogerne om at give sig tid til at lave noget sammen med børnene og i særdeleshed om at give sig tid til aktiviteter ud af huset. Som en af pædagogerne siger: *”Altså jeg vælger gerne at lade de praktiske ting være for at kunne være sammen med børnene.”* (pædagog 6). Samtidig får børnene nogle positive oplevelser både i institutionen og ude i samfundet,

som kan løfte deres selvværd og give dem succesoplevelser. Tid er derfor en vigtig faktor, som kan fremme arbejdet med den anerkendende pædagogik, når der bruges tid på at give gode oplevelser. Men tiden kan også begrænse mulighederne for at tage ud af huset, grundet den daglige struktur eller at der bruges meget tid på kørsel og andre praktiske gøremål. I relation til Schutz' begreb om den *ydre tid* - tilgængelige timer og minutter, er dette en faktor i forholdt til at kunne understøtte den anerkendende pædagogik og dermed projektet.

For mange af pædagerne handler det også om at skabe gode relationer til børnenes forældre, så de føler sig velkomne og endda hjemme på institutionen. Forhåbningen er at pædagogernes arbejde med også at skabe en inklusion af forældrene, vil smitte af på børnenes hverdag i institutionen. Her ses, hvordan den sociale og geografiske nærhed også har en indvirkning på det, som Schutz kalder *indre tid*. Pædagerne har erfaret, at forældrene fylder rigtig meget i både børnenes fortid og nutid, men at de også, uagtet den opvækst børnene har haft, vil fylde meget i børnenes fremtid. Derfor kommer projektet om den sociale og geografiske nærhed til at flette sig sammen med den tillagte mening om relationens vigtighed.

Et andet motiv projektet med at udvikle den anerkendende pædagogik er at udvikle børnene og lære dem sociale spilleregler, så de kan begå sig i samfundet. Udvikling handler for pædagerne om at give børnene lov til at være, som de er; se dem og rumme dem, hvorigennem der arbejdes med at opbygge en tillid, så pædagerne kan guide børnene i deres udvikling. Ydermere gives der udtryk for, at det er en udvikling, der hænger sammen med, at de tør give børnene et ansvar for egen frihed, liv og handling. På den måde viser man ifølge pædagerne, at de stoler på, at barnet kan håndtere dette ansvar på en ordentlig måde. Bag denne forståelse og omsætning i praksis synes at ligge et motiv om at ville vise vejen ved at guide, men ikke overbeskytte barnet. Barnet skal i mødet med omverdenen lære at afkode de sociale spilleregler på en ikke ekskluderende måde. I henhold til Schutz' teori kan det tolkes som, at en del af pædagerne fokuserer meget på børnenes fortid eller hvordan deres fremtid vil blive, mens der hos andre er mere fokus på nutiden og dermed børnenes tid i Villa Ville Kulla, som den er her og nu. Alt efter hvilket indre tidsperspektiv pædagerne handler efter, viser det forskellige opfattelser af barnets udvikling, og om pædagerne tænker langsigtet eller om blikket i højere grad er rettet mod at favne den enkeltes hverdag her og nu.

Med afsæt i de fremhævede udsagn fremstår en opfattelse hos mange af pædagerne, at børnene kommer fra familier, som ikke har taget sig godt nok af dem. Dette stemmer på sin vis godt overens med det overordnede projekt for institutionen, nemlig at tage sig af børn, som enten frivilligt eller ved tvang er anbragt uden-

for hjemmet. I relation til Schutz' metode kan pædagogernes udsagn om børnenes opvækst derfor tolkes som, at de tillægger børnenes historik den mening, at forhistorien er det, der får børnene til at agere anderledes eller afvigende. Måden, man som pædagog omsætter projektet i praksis, begrundes ud fra det fordi-motiv, at børnene ikke har fået lov til at være børn og måske ikke har oplevet at leve efter normer, som er gældende for det generelle samfund. Omkring dette siger en pædagog:

"Mange af dem har måske nogle forældre, der ikke helt har været på den rigtige side af samfundets rammer. Og det kan godt være det kun er børn, men de hører og opfanger mere, end vi regner med." (pædagog 4).

Derfor skal børnene ifølge en del af pædagogerne have mulighed for at være børn i institutionen og samtidig lære at begå sig. En forudsætning for den anerkendende pædagogik er derfor, ifølge en del af pædagogerne, at de må have en vis baggrundsforståelse for børnene og samtidig kunne se det hele barn. Således arbejder de med det overordnede projekt for institutionen ved *ikke* at ekskludere, men i stedet tilbyde en institution, hvor børnene føler sig trygge, forståede og accepterede og kan få mere mod på omverdenen.

Ovenstående analyse af den anerkendende pædagogik på baggrund af pædagogernes udsagn giver således et billede af, hvordan den forstås og realiseres på forskellige måder i institutionens hverdagsliv. I det følgende beskrives derfor den typologi og de underliggende typer, som opstår ud fra ovenstående analyse. Her bliver meningen med den anerkendende pædagogik, som den forstås af Schutz, tydeliggjort ud fra typisk adfærd.

Følgende tre typer – *redebyggeren*, *aktivisten* og *udvikleren* – repræsenterer således de analytisk fremkomne typiske måder at omsætte den ønskede anerkendende pædagogik i Villa Ville Kulla, og er de generaliserede afspejlinger af hverdagens arbejde i institutionen.

Den første af de tre typer i typologien er formuleret med udgangspunkt i, at meningen med den anerkendende pædagogik er at skabe et hjem for børnene på Villa Ville Kulla samt det at inddrage forældrene i et tættere samarbejde. For *redebyggeren* er det hjemlige noget, som gøres aktivt gennem normale, hjemlige aktiviteter. Det forsøges skabt som noget mere stemningsmæssigt ud fra generelle forståelser af, hvilken atmosfære der bør være i et hjem. Hermed ses henvisninger til arbejdet med at skabe en god tid for børnene, mens de er på Villa Ville Kulla. Det er først og fremmest noget, der praktiseres over for børnene for på den måde at skabe relatio-

ner og udvise anerkendelse. Men også børnenes forældre ønsker man at invitere ind i den hjemlige sfære og på den måde lave lokal forankring. Implicit i denne invitation ligger en anerkendelse af forældrene ud fra den tilgang at de ikke skal udelukkes fra deres børns liv, men så vidt muligt inddrages. Man kan sige, at redebyggeren ved anerkendelsen af forældrene bryder lidt med de gængse konstruktioner af forældrene som afvigere og dermed indirekte med børnenes afvigerposition, samtidig med at de sociale og geografiske netværk understøttes.

Den anden type i den generelle typologi er baseret på meningen om, at der er relation i alt, hvad man gør sammen med børnene, og derfor er udgangspunktet for *aktivisten*, at børnene på Villa Ville Kulla skal opleve noget sammen med hinanden og med pædagogerne. Der gives udtryk for, at dét at give børnene oplevelser og tage dem med ud ”i verden” har stor betydning for opbygningen af relationer, anerkendelse og at bibeholde den lokale forankring. Aktivisten som type varetager også en vigtig tilgang til den anerkendende pædagogisk, idet aktiviteterne har til formål at skabe relationer til barnet og at hjælpe barnet med at opretholde et socialt og geografisk netværk til omverdenen. Samtidig giver det barnet nogle positive oplevelser, hvorigennem de kan arbejde med anerkendelsen og indirekte arbejde mod de konstruktioner, barnet synes underlagt. Aktivisten arbejder på den måde med at mindske den risiko, der forligger i, at børnene vender sig indad mod hinanden og bliver for afhængige af pædagogerne. Det opleves, at børnene er flove over at bo på institutionen, at de har svært ved at finde venner udenfor, og at de måske får en lidt overfladisk kontakt med deres forældre, og derfor bundet aktivistsens pædagogiske arbejde i at give børnene nogle oplevelser, der først og fremmest handler om at komme ud i normalsamfund og få nogle positive oplevelser med sig. På denne måde udfordres oplevelsen af eksklusion, idet den stille og roligt afvikles. Grundlaget for det pædagogiske arbejde som aktivist er derfor en opfattelse af, at man skal opbygge en tryghed og sikkerhed ved den verden, som er udenfor, og på den måde forsøge at trække nogle af de inkluderende elementer fra Villa Ville Kulla med ud i samfundet.

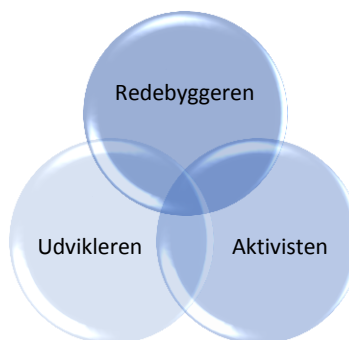
Den sidste af de tre fremkomne typer i typologien kan betegnes som den udviklingsorienterede type. Dermed ikke sagt, at der i de andre typer i typologien ikke findes et udviklingsperspektiv, men at der hos *udvikleren* er et specifikt ønske om at arbejde målrette mod dette i det daglige arbejde. Meningen med udviklerens tilgang til den anerkendende pædagogik, er at give børnene basal viden til at kunne begå sig i sociale kontekster samt udvikle eller ruste børnene mentalt, følelsesmæssigt etc. Udvikling handler for udvikleren om at give børnene lov til at være, som de er, og herigennem arbejde med relationen mellem barn og voksen, eftersom den tillid og det bånd, som bliver opbygget, opleves som at skabe en udvikling hos det

enkelte barn. Ydermere hænger det anerkendende arbejde sammen med, at man tør give børnene et ansvar for deres egen frihed, eftersom det at give barnet ansvar for sit eget liv og handling viser, at man stoler på, at barnet kan håndtere det ansvar på en ordentlig måde. Arbejdet med relationer og anerkendelse er derfor måden, hvormed man i praksis arbejder med inklusion og med at opbygge et selvværd ved at fremhæve det gode og positive ved det enkelte barn. Udvikleren ser derfor meningen med det pædagogiske arbejde, både med henblik på anerkendelse og relationer, som at få (re)etableret en grundlæggende selvværdsfølelse hos barnet, hvilket kommer af at blive set, forstået, accepteret og få ansvar for sig selv. I forhold til at skabe social og geografisk nærhed kan udvikleren anskues i relation til de øvrige typer i typologien på følgende måde: Hvor redebyggeren arbejder med den lokale forankring i skabelsen af et hjem samt et tæt forældresamarbejde, og aktivisten forsøger at hjælpe til med at skabe relationer til eksempelvis venner uden for institutionen etc., da har udvikleren betydning for børnenes generelle forståelse af omverdenen. Det at udvikle børnene i forhold til at skabe og bibeholde en lokale forankring handler om at forberede børnene, guide dem, give dem mål, rykke deres grænser etc., således at de kan begå sig senere i livet.

Hver af de tre typer bidrager på deres egen måde med en del af det pædagogiske arbejde omkring anerkendelse, samtidig med at de understøtter hinanden. Dette er illustreret i figuren.

Ser man disse typer i relation til de forskellige sfærer af anerkendelsen og dennes relation til det udviklingspsykologiske, som blev fremhævet i gennemgangen af Mead og Honneths teorier (afsnit 4.2.5 og 4.1.2), ser man endvidere, hvordan redebyggeren tager sig af de basale behov samt opbygningen af en umiddelbar gensidig relation, der kan sammenlignes med Honneths affektive sfære.

Aktivisten skaber en form for overbygning eller overgangsposition, hvor den vigtigste egenskab er at få barnet i gang med at lave berigende aktiviteter, således at der skabes en kontakt til verden udenfor, samt at barnet, mens det bor på institutionen, også får nogle gode relationer til de andre børn og pædagogerne. Her ses Honneths retslige sfære i spil.



Slutteligt er der udvikleren, som arbejder ud fra et ønske om at forberede barnet mod den verden, som kommer udenfor. Dette ses både i forhold til ønsket om at lære barnet selv at opfylde de basale behov samt have selvværd til at deltage i aktiviteter og tage ansvar for eget liv og handlinger. Samme tendenser ses i Honneths sidste sfære, den solidariske sfære, hvor det sociale anerkender det enkelte individs værdi, hvis individet anerkender og forstår sig på det sociale.

Idet disse tre typer i den generelle typologi overlapper hinanden i forhold til at arbejde med et fælles anerkendende pædagogisk sigte for Villa Ville Kulla, bidrager arbejdet med hjemlighed, aktiviteter og udvikling som tre dele, der alle er med til at opretholde institutionen som system, og på den måde danne en konstruktiv ramme om den anerkendende pædagogik i praksis.

I et senere afsnit skal den generelle typologi og de tre typer analyseres i forhold til den inspiration, som hentes i poststrukturalismen, og som skal bidrage som teoretisk reference til den anerkendende pædagogik. Dette sker efter den nedenstående analyse af interviewene med ledelsen af institutionen.

5.2. LEDELSEN I VILLA VILLE KULLA

Analysen af interviewene med ledelsen for Villa Ville Kulla foregår ved samme fremgangsmåde som i det ovenstående. Først beskrives lederens og souschefens forståelser af den anerkendende pædagogik samt forventningerne til dens gøremål i praksis, og derefter analyseres udsagnene i en Schutz-inspireret analyse til udviklingen af generelle begreber (bilag 4.1 og 4.2).

På linje med det, der blev beskrevet i analysen af pædagogerens udsagn, findes der for institutionen en bestemt kontekst, der er formuleret af kommunen, og som den anerkendende pædagogik i Villa Ville Kulla skal ske på baggrund af. Dette gør sig også gældende for ledelsesniveauet, og de er derfor omfattet af samme projekt om at arbejde anerkendende og derunder at styrke fokus på det enkelte barns ressourcer. Modsat pædagogerne, er det dog ikke på samme måde ledelsens opgave at omsætte dette projekt i praksis. Deres opgave er at formidle til og understøtte pædagogerne i, hvordan projektet skal forstås, og hvilke forventninger man har til at projektets formål efterleves. Derfor er følgende analyse af ledelsesniveauet bygget op omkring deres beskrivelser af disse forventninger og hvordan de bidrager til at pædagogikken kan fungere i praksis. Der vil være samme nedslagspunkter som ved pædagogerne: relationer, anerkendelse og lokal forankring, eftersom dette senere i

analysen kan sammenholdes på tværs af de interviewede grupper og relateres til den poststrukturalistiske tænkning.

5.2.1. ANSVARET FOR RELATIONEN

For de interviewede på ledelsesniveau var der særligt to områder, som blev fremhævet i forhold til arbejdet med relationer i praksis, og som de derfor forventer, at pædagogerne forstår og omsætter. Dette er først og fremmest, at det er de voksne i institutionen, som har *ansvaret* for relationerne til børnene, hvilket den daglige leder af Villa Ville Kulla beskriver på følgende måde:

”Jamen så tænker jeg i forhold til relationen, at for det første, så er det selvfølgelig den voksne, der har hovedansvaret for, at der bliver skabt en god relation, og at det skal være den voksne, der vil være i relationen. Og det skal også være den voksne, der tager ansvaret for, at hvis der er en dårlig relation, så er det den voksnes ansvar.”

Den ansvarlighed, der skal ligge til grund for arbejdet i praksis, kan først og fremmest forstås ud fra ledelsens motiv for, at det er i praksis, der skal skabes en inklusion af barnet. Den dårlige relation er udtryk for en eksklusion, og hvis der er dårlige relationer mellem barn og pædagog, må pædagogen gå andre veje til den gode relation. Ledelsens udsagn omkring praksis afspejler derfor nogle forventninger om ansvarligheden hos den voksne og den voksnes ansvar i arbejdet med disse børn, da relationen skabes efter pædagogens initiativ og drivkraft. I tæt sammenhæng hertil er forventninger til pædagogernes relationskompetencer, at de kan tage ansvaret for at skabe nogle gode og udviklende relationer til børnene. På den måde forventer man fra ledelsens side, at pædagogerne kan tilsidesætte egne forestillinger om, hvad der er rigtig og forkert, og i stedet se udviklingspotentialer hos børnene for således at se bagom det konstruerede ydre. Ansvar ligger i at tillade barnet at ”gå baglæns”, og at de voksne i Villa Ville Kulla kan rumme dette, samtidig med at de tager ansvar for at skabe udvikling for barnets selvværd. Den daglige leder eksemplificerer dette på følgende måde:

”Der var én [pædagog] forleden, der havde sagt: ”Nu skal du slukke computeren”. Det gjorde drengen ikke, så gik der lige et øjeblik, så slukkede hun [pædagogen] på kontakten. Så stillede jeg hende det spørgsmål, fordi han tændte fuldstændig af drengen, så sagde jeg: ”Havde du gjort det, hvis det havde været en HA'er”? Nej det havde hun ikke. Nej, men det skal du bare vide, at det bliver xx en dag, især hvis

vi bliver ved med det der. Så hvis du kun gør det i kraft af, at du er en autoritet, og du stadigvæk er voksen, så skal du lade være med det.”

For at kunne arbejde med relationer på denne måde, er institutionen afhængig af relationskompetencerne hos de mennesker, som arbejder og bliver ansat i Villa Ville Kulla. Souschefen fremhæver derfor, at opbygningen af relationer mellem barn og voksen handler om, at *”er man ikke i en god relation, så er det en selv, der skal flytte sig”*. Som pædagog skal man derfor vide, at arbejdet med relationer foregår på *børnenes præmisser*; pædagogerne må møde børnene der, hvor de er. Dette kommer sig af forståelsen af ansvar, og som souschefen beskriver, så handler det om at være i øjenhøjde og have et ligeværdigt samspil.

Men ansvaret ligger også hos ledelsen selv, som skal praktisere samme ansvarlighed over for pædagogerne, hvilket både den daglige leder og souschefen fremhæver. Derfor bruger ledelsen tid på at snakke med personalet om praksis; hvad pædagogen gjorde, hvordan barnet reagerede, om pædagogen kunne have gjort noget anderledes etc. På den måde arbejdes med pædagogernes commonsense og de erfaringer, som anvendes i de daglige relationer og interaktioner. Dette ansvar afspejler sig også ved, at de ifølge ledelsen, drøfter med pædagogerne, hvorfor han eller hun handlede i affekt, således at man selv får introduceret tanken om refleksion over handlinger hos pædagogerne. På den måde forklarer institutionens ledelse, at de gør pædagogerne ansvarlige for egne handlinger og beslutninger, så pædagogerne ikke forventer, at ledelsen træffer beslutningerne for dem. Det er ifølge den daglige leder for Villa Ville Kulla en kultur, der skal ændres i institutionen, så pædagogerne gøres selvstændige i deres handlinger og dermed bliver tildelt og accepterer ansvaret. Heri ligger en ledelsesmæssig forventning til, at der dannes en kultur i institutionen, som bygger på forståelse og ansvar på og mellem alle niveauer.

5.2.2. ANERKENDELSE PÅ ALLE NIVEAUER

I tæt sammenhæng med relationer tales der på lederniveau om anerkendelse i den daglige praksis på Villa Ville Kulla. Den daglige leder fremhæver, at det handler om at skabe en kultur i institutionen, hvor ledelsen er anerkendende over for medarbejderne, således at medarbejderne bliver anerkendende over for hinanden og over for børnene:

”Det er uanset om det er barn eller voksen, så er det, at blive mødt som den man er og have følelsen af, eller oplevelsen af, at de følelser man har, at de er i orden. Det

er sådan den korte på anerkendelse. Så ikke at blive målt på, hvad man kan, men hvem man er og blive anerkendt på det.”

Ovenstående udsagn bakkes op af institutionens souschef, som beskriver, at arbejdet med anerkendelse, som det praktiseres i Villa Ville Kulla, handler om at lære dem: pædagoger og børn, at den følelse, de har, er rigtig, og at de skal tro på sig selv. Anerkendelse skal ifølge den daglige leder ske ved at opbygge selvværdet hos børnene: De skal støttes i deres udvikling, og de skal vide, at de i sig selv er noget værdifuldt. Den daglige leder understreger i den forbindelse, at nogle af børnene mangler en form for selvregulering og empati, hvilket er vigtige kompetencer til at kunne indgå i sociale sammenhænge. Lederen fortæller, at når et nyt barn flytter ind, bliver der af den grund lavet en mappe til barnet med stamoplysninger, praktisk information, og hvad man skal tage hensyn til i forhold til barnet. Denne mappe er pædagogerne nødt til at læse for at kunne forstå barnets vanskeligheder og sætte sig ind i, hvad det handler om. Efter lederens mening er det denne viden, man i institutionen skal have fokus på, for at kunne støtte børnene i deres udvikling og fremmer selvværdet gennem den anerkendende pædagogik, hvilket skal gøre sig gældende både i alvorlige situationer men også i legesituationer. Pædagogerne skal bruge denne viden om barnet som grundlæggende forståelse og have dette udviklingsperspektiv for øje i alle tænkelige situationer, hvor de interagerer med barnet.

For at anerkendelsen kan fungere som afsæt for udvikling, så kræver det dog ifølge leder og souschef, at pædagogerne har de rette anerkendelseskompetencer, og at der som ønsket med den anerkendende pædagogik bliver lagt afstand til et ekskluderende fokus på fejl og diagnoser hos barnet. Hertil fremhæver den daglige leder, at anerkendelse er en svær opgave, fordi den netop også skal gives til det barn, som krænker et andet barn eller er udadreagerende og aggressivt. Hans opfattelse er, at hvor man altid har været meget optaget af offeret, da skal anerkendelse også omhandle det grænseoverskridende eller voldsomme barn. Dette skal praktiseres ved at skabe forståelse for, hvad der ligger til grund for handlingen. Man skal være anerkendende dog uden at acceptere den handling, der nu er foregået, eftersom den har været krænkende. Og som han yderligere giver udtryk for, så er der ingen tvivl om, at dette er den største udfordring for pædagogerne. I relation til dette siger souschefen, at det tager tid at være anerkendende, eftersom det tager tid at komme af med de erfaringer og normer, som gør, at man forstår og handler i affekt, og til i stedet at handle efter mere forstående og rummelige opfattelser af barnet. Om det siger hun:

”Des mere vi snakker om det, des mere bevidst man bliver om det, og des mere vi reflekterer over det, og prøver at sidde og drøfter i personalegruppen, hvor de også hjælper hinanden, der er vi kommet et godt stykke ad vejen. For i starten der var

det jo sådan, at den der fejlfinderkultur, der var deroppe, så kunne det være rigtig svært, fordi så sad man bare og fandt fejl ved hinanden. Og det at skulle sidde og drøfte, hvis man så havde gjort nogle ting, så tog man det meget personligt.”

Praksis ved den anerkendende pædagogik handler ifølge ledelsen for institutionen om at fjerne det personlige og i stedet fokusere på fagligheden og professionalismen i det pædagogiske arbejde. Det kan ses som et udtryk for at fremme de faglige overvejelser over egen praksis og handling, som ledelsen sammen med pædagogerne skal understøtte. Med dette menes, at pædagogen skal øve sig i *ikke* at handle i affekt, men i stedet reflektere over det enkelte møde og dermed ens handlinger. Eftersom pædagogernes viden er baseret på erfaringer med de enkelte børn, vil den enkelte pædagog i forskellige situationer bygge sine handlinger på denne hverdagsviden, hvilket er en udfordring for fællesskabet i den anerkendende pædagogik. Souschefen siger derfor, at man skal kunne lære af hinanden og dele den viden, man har og får, med de andre kolleger. På den måde anerkender man hinanden fagligt i personalegruppen, men skaber også mere konsistens i handlingerne over for børnene, og skaber anerkendelse på flere niveauer.

5.2.3. LOKAL FORANKRING Gennem SAMARBEJDE

Den lokale forankring forstås af ledelsen som nærhed ud fra to niveauer. Det første er det politiske niveau og derefter det sociale niveau.

På det politiske niveau er lokal forankring samarbejdet mellem kommunens serviceområder og institutioner, for på den måde at skabe en fælles indsats, der både tilgodeser barnet og forældrene. Det kommer til udtryk i interviewene med Villa Ville Kullas ledelse, at ansvaret for det tværsektorielle og tværfaglige arbejde skal placeres i kommunens politiske system, som skal sikre opbakning og samarbejde mellem kommunens indsatsområder og institutioner. Ifølge ledelsen vil dette styrke en fælles indsats, når der eventuelt opleves problemer med et barn. Her ville normal-systemet, eksempelvis barnets skole og specialsystemet, eksempelvis Villa Ville Kulla, samarbejde om indsatsen for hele familien. Souschefen kommer med følgende eksempel herpå:

”Vi havde et barn oppe ved os, der havde grusomt ondt i maven [...] som simpelt hen blev sat uden for døren, fordi han var utålelig i klassen. Han lavede larm, når der var noget i vejen. Så kunne han sidde uden for døren eller sætte sig i en skammekrog eller et andet sted, hvor vi så sagde [til skolen]: Vi vil gerne have et møde. Her tydeliggjorde vi simpelt hen for dem: Han skal ikke sidde derude. Kan han ikke

være i klassen, så kan I ringe. Her blev det legalt for dem [skolen] at sige: Jamen vi magter ham ikke lige nu, og han orker ikke at være her. Men han skal ikke bare sidde ude på gangen, fordi det er ikke anerkendende. Han har ondt i maven, og der er en grund til, han har ondt i maven, og det må vi anerkende.” (souschef i Villa Ville Kulla).

Med dette eksempel forklares, at de fra Villa Ville Kulla forventer et konstruktivt samarbejde mellem kommunens institutioner med det formål at undgå eksklusion af barnet, og som eksemplet viser, er kommunikation den bedste vej til at sikre barnets velfærd rundt i systemet.

Den anden side af dette samarbejde om en lokal forankring omhandler forældrene, og her findes det sociale niveau. Forældrene skal ifølge ledelsen føle sig så involverede og engagerede som muligt, når nu deres barn skal bo på institution. Praksis omkring den lokale forankring i forhold til forældrekontakten kommer til udtryk hos den daglige leder som, at Villa Ville Kulla ofte er med fra starten, når der er en bekymring om et barn. Hvis det ender med, at barnet skal anbringes, skal der laves den mindst indgribende og hurtigst mulige indsats for familien. Han fortæller yderligere, at barnet, ved ankomsten i Villa Ville Kulla, bliver tilknyttet en omsorgsperson, som har ansvaret for barnets personlige omsorg. Herunder ligger kontakt til forældre, skole, fritidsinteresser, etc. Vedkommende har således ansvaret for den kontinuerlige gode kontakt til barnets omgivelser og skal tillige sikre, at der er et så optimalt samarbejde med forældrene som muligt, og at forældrene føler sig involverede. I den forbindelse siger souschefen:

”De [børnene] har en familie, og det skal man styrke dem i. [...] Den dag de ikke er hos os mere, så vil de søge det netværk, de har på godt og ondt. Og det er det, jeg mener, at vores fornemmeste opgave er. At ruste dem til at komme tilbage til den familie, der nu er.”

Hun fremhæver samtidig, at man skal lytte til børnene og find frem til, hvad de har haft af netværk, før de kom på Villa Ville Kulla, så hvis forældrene ikke magter kontakten, skal pædagogerne medtænke bedsteforældre, tanter og onkler el.lign. På den måde går man ikke ind og skærer hele netværket væk, men er i stedet opmærksom på andre tilknytninger, der måske kan (gen)opbygges. Igen handler det om pædagogernes ansvar for opgaven, eftersom dette arbejde ikke kan fungere tilfredsstillende uden deres engagement.

Den anerkendende pædagogik, som den kommer til udtryk i interviewene med ledelsen på Villa Ville Kulla, kan samles omkring en forventning til, at pædagogerne og

ledelse i både Villa Ville Kulla og kommunen forstår det ansvar, som ligger i at arbejde med disse børn. Hertil kommer en forventning fra ledelsen om, at pædagogerne begynder at reflektere mere over deres handlinger, således at de både forstår, men også arbejder efter at se og forstå sammenhængen mellem børnenes adfærd og årsagen til børnenes eksklusion for at kunne arbejde inkluderende og ikke blot i affekt eller ud fra normative erfaringer.

5.2.4. ANSVAR, REFLEKSION OG KOMPETENCER

De typiske begreber, der kan tolkes frem af interviewene med ledelsen i Villa Ville Kulla, illustrerer ledelsens mening bag de handlinger, som den anerkendende pædagogik skal bygge på. Begreberne har samme funktion som typologien, der blev udledt af interviewene med pædagogerne, men vil ikke på samme måde repræsentere bestemte måder at omsætte den anerkendende pædagogik. I stedet er begreberne typiske opfattelser af, hvad der er vigtigst i forhold til en mere overordnet forståelse af den anerkendende pædagogik samt forventninger til hvordan det skal omsættes og hvem der har det forskellige ansvar.

Det første af de tre generelle begreber er *ansvar*. Som det blev beskrevet i de ovenstående afsnit, er forståelsen af den ansvarlige pædagog en grundlæggende antagelse om, hvordan kommunens og institutionens pædagogik skal have mening. Meningen med ansvaret beror på, at pædagogerne støtter børnene i deres udvikling, og at ledelsen støtter pædagogerne i deres håndtering af børnene – deres selvstændighed. I den forbindelse er ansvaret for relationen i Villa Ville Kulla relateret til det at se børnene, forstå dem, rumme dem og udvikle dem i henhold til den anerkendende pædagogik. Det er derfor et ansvar, som efter ledelsens mening ikke skal styres af normative opfattelser, men som skal udøves ved, at man som pædagog er ansvarlig for at opbygge sunde relationer og give anerkendelse til børnene ud fra en professionel håndtering.

Ansvaret og forventningen hertil kan analyseres som, at ledelsen forventer, at pædagogerne – ligesom *forskeren* i Schutz' teori – kan tolke på barnets handling ud fra 2. ordens konstruktion og i sin tolkning finde frem til barnets mening med projektet, eksempelvis at smadre noget. Til dette kræves ifølge ledelsen en høj grad af *refleksion*, hvilket er det næste begreb.

Det andet generelle begreb, *refleksion*, afspejler en forståelse af, at grundet valget af en anerkendende pædagogik med inspiration i poststrukturalismen, da handler praksis mest af alt om at udvikle og skabe anerkendende – eller anerkendte – positione-

ringsmuligheder for børnene. Til dette kommer forståelsen af, at praksis ikke bare skal ske ud fra erfaringer, men også med fremtiden for øje, hvilket ifølge både den daglige leder og souschefen betyder, at pædagogerne bør reflektere i langt højere grad over deres handlinger. Det gælder både deres eventuelle magtdemonstrationer, men også i forhold til at handle i affekt. Hertil siger souschefen, at det kræver, at man i hver enkelt situation, i hvert enkelt møde med barnet, reflekterer over sine handlinger, så man ikke bare kommer til at handle i affekt. Der er en forventning om, at den anerkendende pædagogik får sit grundfæste i det at tænke over og forstå, hvorfor børnene handler, som de gør, og ikke selve handlingen. På den måde vil pædagogerne få en professionel tilgang, og refleksionen bliver, efter ledelsens udsagn, udtryk for et motiv, der med Schutz' teori kan forstås som et for-motiv. Forventningen til refleksionen er, at det giver en bedre tilgang til det enkelte barn og vil bistå med en inkluderende udvikling for ham eller hende.

En ting er dog at reflektere med sig selv over egne handlinger i forhold til børnene, noget andet er, hvordan pædagogerne bruger hinanden som kolleger og i fællesskab til at tale om og reflektere over, hvordan de griber bestemte situationer, børn, forældre etc. an. Hertil fremhæver ledelsen, hvordan der bruges meget tid på at få pædagogerne til at italesætte deres handlinger, således at man får drøftet praksis med hinanden.

Forventninger til den anerkendende pædagogik er derfor ikke kun refleksioner i en indre dialog om, hvordan man håndterer og handler i bestemte situationer for at møde barnet. Det fordrer også en åben og kollegial dialog om den faglige håndtering af den anerkendende pædagogik, som også gerne inddrager institutionens ledelse. På den måde kan man med den daglige leders ord sige, at der skal skabes en kultur omkring refleksionerne over praksis, som udfoldes professionelt. Dette kræver dog, at der afsættes den korrekte tid til det, og her tænkes ikke kun på den ydre tid, men særligt på den indre, da det vil være en sammenblanding af erfaringer i fortiden og nutiden, som influerer på institutionens kultur og dermed også på fremtiden.

Det tredje og sidste begreb, *kompetencer*, skal ses i tæt relation med de øvrige to, eftersom det ifølge de interviewede ledere handler om, hvilke kompetencer pædagogerne har for at kunne arbejde anerkendende. Der er en opfattelse af, at arbejdet i Villa Ville Kulla kræver nogle bestemte relations- og anerkendelseskompetencer, hvilket også understøttes af kommunen, så pædagogen kan praktisere det forventede. Kompetencer er således det, der gør, at pædagogen kan arbejde med et sådant job ud fra en professionel indstilling. Der er ingen af de interviewede hverken blandt pædagogerne eller på ledelsesniveauet, som ikke bliver påvirkede af børnene

og deres livshistorie, hvilket gør, at balancen mellem professionel og privat kan blive meget sløret. Her kan man se referencer til Nørgaards perspektiv på det at være en anerkendende pædagog, og hvor hun netop advarer om at blive for personlig (afsnit 4.1.3). Den daglige leder fremhæver, at det handler om at være ”*blød om hjertet, men have is i maven*”. Dermed sagt, at man som pædagog i Villa Ville Kulla skal have kompetencerne til at forstå og favne disse børn, så de bliver mødt og udviklet, men ikke under forudsætning af, at pædagogen bliver surrogatforældre. Lederen giver udtryk for, at det er fint nok at have behovet eller ønsket om at være betydningsfuld for barnet, men pædagogerne skal være vidende om, at de risikerer at lave et afhængighedsforhold, som betyder, at de påfører barnet et nyt svigt, hvis de eksempelvis forlader jobbet. I stedet mener han, at hvis pædagogerne er afklaret i rollen som professionel pædagog i forhold til at hjælpe barnet, og at de stadigvæk kan skabe netværk til en far eller en mor eller begge parter, så har de kompetencerne til at forholde sig professionelt til børnene.

For at gå mere aktivt ind i udviklingen af en professionalisme i forhold til at arbejde med en anerkendende pædagogik og styrke barnets positionsmuligheder, fortæller souschefen, er man begyndt at spørge ind til eksempelvis forståelsen af relationer ved ansættelsessamtaler med nyt personale. På den måde bliver man bevidst om, hvad ansøgerne forstår ved dette, og dermed indirekte, om de kunne omsætte det i praksis.

Kompetencer bliver på denne måde det tredje begreb, som karakteriserer den typiske mening bag forståelsen af den anerkendende pædagogik for Villa Ville Kulla og tilmed hvad der forventes af pædagogerne. Det bliver anskuet ud fra, hvilke egenskaber eller kompetencer pædagogerne skal have for at kunne arbejde ud fra et fagligt og professionelt fundament. På den måde forsøger ledelsen at sikre, at intentionen for det pædagogiske arbejde bliver ført ud i praksis af kompetente pædagoger.

De tre typiske begreber, *ansvar, refleksion og kompetencer*, danner på denne måde en treenighed for, hvordan man fra ledelsesniveauet ønsker projektet omsat. Set i forhold til den implementering af den anerkendende pædagogik og de poststrukturalistiske tendenser heri, er de tre begreber ydermere grundlaget for, at man som pædagog i Villa Ville Kulla forventes at kunne praktisere det at tilbyde nye positioner og forstå diskursernes konstruktion, således at børnene oplever en inklusion fra institutionens side. Denne inklusion skal derfor også række længere ud end bare fungere inden for Villa Ville Kullas fire vægge. Det fordrer et samarbejde mellem de kommunale institutioner som børnene, og deres forældre, vil møde, når de befinder sig i disse udsatte positioner.

I det næste afsnit vil typologien over pædagogernes italesatte forståelser og udførelse af den anerkendende pædagogik samt de netop beskrevne generelle begreber fra ledelsen af institutionen, blive analyseret i relation til de poststrukturalistiske begreber. Resultaterne fra interviewene sættes herved i relation til den teoretisk refleksions- eller referenceramme for den anerkendende pædagogik.

5.3. ANERKENDEDE PÆDAGOGIK OG POSTSTRUKTURALISME

I Morsø Kommune ønsker man en pædagogik i Villa Ville Kulla, der beskrives som en nytænkning inden for arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. Det skal ske ved, at institutionen arbejder mere efter en anerkendende pædagogik, der med et fokus på ressourcer og inklusion af barnet er målrettet til at understøtte en konstruktiv udvikling af det enkelte barn. Med denne tilgang søger man at tage afstand fra det, der i kommunen opfattes som et konventionelt diagnoseperspektiv, hvor barnet diagnosticeres og positioneres som afviger og derigennem ekskluderes.

Den anerkendende pædagogik er blevet sat i relation til et nyt teoretisk perspektiv med inspiration i den poststrukturalistiske teori, særligt positionsteorien og begreberne diskurs og konstruktion. Med positionsteorien følger en individopfattelse, som beror på, at individet skabes eller konstrueres i samtalen og i interaktionen. Samtale og interaktion er således både epicentret for opretholdelse af den sociale orden, men også af den enkelte deltagers *selv* – den indre opfattelse man har af sig selv og *personaer*, de positioner som italesættes, deles og tildeles i kontakten med det sociale (Davies og Harré 2014:7, 37). I positionsteorien kommer det sociale til udtryk i interaktionen som den moralske orden, der afspejler sig i de positioner, som det enkelte individ påtager sig eller tildeler den eller de øvrige deltagere, hvor igennem den diskursive praksis udøver sit virke. Diskursen er, som det også er beskrevet i problemstillingen afsnit 1.3.4, en institutionaliseret forståelsesramme for det sociale, herunder forståelser og forventninger til adfærd og position i interaktionen (Davies og Harré 2014:26f). Diskurser kan således også være det, der definerer, hvad der er norm og afvigelse i et samfund, og ved anvendelse af diskursen i sammenhæng med den anerkendende pædagogik er det diskursen om, at de anbragte børn på institutionen er afvigere, som man søger at tage afstand fra.

Dette diskursive magtperspektiv er teoretisk understøttet i Villa Ville Kullas perspektiv ved hjælp af Foucaults teorier. Heri beskrives, at samfundets magtmekanismer er drevet af systemer eller personer i samfundet, som har viden eller autoritet og dermed definitionsretten for, hvad der er rigtigt og forkert i forhold til nor-

mer, adfærd, etik og moral etc. (Heede 2002:86ff). Derfor kan eksempelvis tildelingen af diagnoser anskues ud fra Foucaults perspektiv som en magtdemonstration i forhold til at bestemme, hvad der er normalt, og hvad der er patologisk. Det kan lade sig gøre grundet den magtposition, som eksempelvis medicinvidenskaben har i det postmoderne, vestlige samfund, og som kan bidrage til en forståelse af, hvorfor man i Morsø Kommune har fundet det poststrukturalistiske perspektiv på positioner og diskurser passende i forhold til deres anerkendende pædagogik. Forståelsen af mennesket er, at det gennem livet positioneres gennem diskurser og konstruktioner, som både er med til at definere den enkelte, men også hjælper til at forstå *den anden* i sociale interaktioner. Det er for så vidt ikke psykologiske dimensioner, der fylder mennesket, men samfundsmæssige koder for opretholdelse af den sociale orden – og, med Foucaults blik, en mere konsekvent konstruktion af norm og afvigende adfærd.

Valget af dette perspektiv har givet nogle fordele og ulemper for arbejdet med den anerkendende pædagogik, og i det følgende analyseres, hvordan det teoretiske perspektiv kan forstås i relation til typologien over anerkendende pædagogik som set ved pædagogerne, og de generelle begreber om forventninger til pædagogikken hos ledelsen.

I positionsteorien er det en forudsætning, at individet anskues som noget, der konstrueres i samtalen eller interaktioner ud fra givne strukturelle og diskursive rammer. Fra kommunens side har man valgt poststrukturalismen som referenceramme for den anerkendende pædagogik, og vil på den ene side arbejde med at se og forstå det hele barn i forhold til ressourcer og forståelser af handlinger, og vil på den anden side arbejde med at gå bag om eventuelle diagnoser og sociale konstruktioner og i stedet tilbyde udviklende positioner.

Ifølge ledelsen i Villa Ville Kulla skal pædagogerne i institutionen tage ansvar for at skabe relationer, give anerkendelse og sikre en lokal forankring, og til dette behøver man kompetente og reflekterende pædagoger. Men som det fremgik af interviewene med institutionens ledelse, er denne kompetence også afledt af, at pædagogerne forstår, hvor barnet kommer fra, og ser, hvad barnets liv før Villa Ville Kulla har fået af konsekvenser. Derfor er der også et mere overordnet kommunalt niveau, hvor den viden, man har om børnene eksempelvis i socialforvaltningen eller i kommunens øvrige institutioner, bør indgå, når barnet overleveres i Villa Ville Kullas varetægt og senere hen løbende som del af samarbejdet. Denne viden skal ifølge ledelsen nå helt ud til den enkelte pædagog, så de er bevidste om og kan foretage kompetente faglige valg i forhold til det barn, de skal arbejde med.

Der er på denne måde ikke tale om, at den tilbudte position ifølge institutionens ledelse er en komplet re-positionering af barnet. I stedet kan man tale om forventningen til, at pædagogerne på en mere reflekterende måde kan gå bag om den forhistorie, som barnet har med sig, og forstå, hvorfor han eller hun har en udadreagerende adfærd, er angst eller måske selvskadende. Redskabet hertil forventes at være barnets handleplaner kombineret med pædagogernes observationsarbejde i de daglige interaktioner. Det stiller krav til pædagogerne om en højere grad af refleksion i hverdagen på Villa Ville Kulla, eftersom det forventes, at de agerer ud fra handleplanerne, tilrettelægger en anerkendende tilgang til det enkelte barn og reflekterer over, hvordan de kan udvikle barnets position i samfundet.

Ud fra ledelsens forventninger fremstår den anerkendende pædagogik som en meget udfordrende og kompleks pædagogik, da det forventes at pædagogen er kompetent nok til at lave faglige observationer baseret på både eksisterende og ny viden om barnet og tilrettelægge den anerkendende pædagogik til barnets specifikke behov. Dette skal ske gennem en (be)handlingsproces, som med henvisning til Schutz' teori, er det overordnede projekt, og hvor der konstant reflekteres over, hvordan man udvikler barnets positioner mod at kunne indgå i den sociale verden, så det ikke er afhængigt af diverse institutioner, når det forlader Villa Ville Kulla. Motiverne for den anerkendende pædagogik er, at pædagogerne konsekvent skal have fokus på positionen i hver enkelt handling og relation, her forstået som samtale og interaktion, hvorfor pædagogerne er motiveret til at skabe inklusion for det enkelte barn. Her kommer ansvar og i særdeleshed faglige kompetencer i spil, hvis pædagogerne konstant skal opretholde denne tilgang.

I relation til ledelsens forståelse af sammenhængen mellem den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistiske forståelse, og deres forventninger til dette i praksis, da giver pædagogerne ligeledes udtryk for, at der er en fordel i at have indsigt i det hele barn, hvis man skal arbejde efter anerkendende pædagogik. Viden om barnets forhistorie er på den ene side vigtigt for at forstå og arbejde mere indgående med barnet og på den måde arbejde aktivt med dets selvforståelse og positioner. På den anden side er det vigtigt, hvis barnet overhovedet skal føle sig accepteret og set. Sammenholdes de tre typologier over pædagogerne med den poststrukturalistiske positionsforståelse opstår to måder, hvorpå pædagogerne kan siges at forholde sig til det hele barn i relation til at udvikle bæredygtige positioner. Den ene måde karakteriserer udvikleren, den anden måde redebyggeren og aktivisten.

Udviklerens tilgang handler om at acceptere barnets forhistorie og bruge den som byggesten til en mere helhedsorienteret forståelse og dermed en forståelse af de positioner, som barnet har med sig ind i institutionen. Grundet en forståelse hos

udvikleren af, at der gennem opbygning af selvværd og ansvar sker en overbygning på historien, da er dette måden, hvorpå der udvikles ressourcer hos barnet til at begå sig og blive stærkere. *Udviklerens* arbejde er indirekte med til at skabe nye positioner, hvilket dog ikke sker gennem dekonstruktion af tidligere positioner, men ved at tage udgangspunkt i historikken og bygge ovenpå. Man kan således sige, at *udvikleren* anerkender barnets forhistorie som en del af barnets identitet, og anvender dette som afsæt til at udvikle nye og konstruktive måder, hvorpå barnet kan begå sig i samfundet. Det kom eksempelvis til udtryk i mange af pædagogernes udgangspunkt for deres pædagogiske arbejde, hvor de på en eller anden måde fremhæver, at det handler om at ”se barnet, hvor det er” og forstå det derudfra. Derfor er denne baggrundsviden også nødvendig for at forstå, hvorfor børnene bruger forskellige håndteringsstrategier til at opnå kontakt eller til at komme af med følelser, såsom vrede, skam eller håbløshed. Forhistorien danner på den måde grundlaget for, hvordan *udvikleren* arbejder med den anerkendende pædagogik i relation til det post-strukturalistiske perspektiv ved at understøtte noget indre i barnet og således afmontere eventuelle følelser af ”intet-værd” og tilbyde positioner som ”noget-værd”.

Aktivisten og *redebyggeren* har en lidt anden måde at forholde sig til barnets forhistorie på, når de beskriver, hvordan de i deres hverdag arbejder mere aktivt for at tilbyde nye positioner og kontekster, der *adskiller* sig fra børnenes fortid. Her tilbydes det, der kan kaldes et *normalt alternativ* til børnenes afvigende historie ved at understøtte dagligdagsaktiviteter og relationer, der opleves som almindelige for et barn. Denne tilgang synes at være mere i overensstemmelse med den opfattelse af positionsteorien, der italesættes fra kommunens side, når der hos *aktivisten* og *redebyggeren* bevidst arbejdes med at dekonstruere de diskurser, som barnet er pålagt, ved at skabe nye holdepunkter for barnet gennem hverdagens struktur, succesoplevelser og lighed med andre børn.

Alle tre typer i typologien søger at se om bag om de positioner, der opfattes som ekskluderende af barnet, og på den måde arbejde med en positionsforståelse, der står i relation til den anerkendende pædagogik. Det gøres dog på forskellige måder alt efter, om man i ønsket om at se det hele barn og møde barnet ”der, hvor det er”, og herved lader fortidens positioner påvirke dagligdagen, eller om der arbejdes mere efter at skabe nye oplevelser og erfaringer for barnet.

Hvis anerkendelsen og positionsteorien skal fungere sammen jf. udsagn og forståelser fra pædagogerne og ledelsen, da handler den anerkendende pædagogik i sit hele ikke blot om at afskrive barnets forhistorie. Det hele barn kan ikke fungere uden en forståelse for barnets forhistorie, og i de italesatte udførelser og forventninger ses tværtimod at både pædagoger og ledelsen søger et kompromis mellem på den ene

side at tilbyde en udvikling af nye positioner og på den anden side anvender den eksisterende viden til at støtte barnet, frem for blot at afskrive forhistorier og bygge op fra bunden.

Når det at se det hele barn sættes i kontrast til positionen, da skyldes det at anvendelse eller afvisning af barnets forhistorie synes at fremhæve en diskrepans mellem på den ene side kommunens opfattelse af det gavnlige ved at arbejde med positioner, som ligger i god tråd med aktivisten og redebyggeren, mens der på den anden side er en forståelse, som repræsenteres ved institutionens ledelse og udvikleren om, at forhistorien er nød til at være en trædesten for barnets udvikling og for pædagogens forståelse af barnet.

Et andet element fra analysen af ledelsen og deres forventninger til den poststrukturalistiske teori i relation til den anerkendende pædagogik var vigtigheden af, at man som pædagog i institutionen tager ansvar for både relationer og anerkendelse af børnene, men også hvordan man tilbyder børnenes forældre en inkluderende relation til institutionen. Det betyder ifølge ledelsen, at man skal styrke børnene i det netværk, som de har, og gøre anbringelsen så mentalt omkostningsfri som muligt for forældrene. Ledelsen beskriver det som en livsnerve i forhold til også at lade det anerkendende arbejde rækker ud i barnets omgivelser. Det er institutionen og pædagogerne, som har til opgave at være bindeled mellem Villa Ville Kulla, skolen eller dagtilbuddet, barnet, forældrene og kommunen. Ligesom i det ovenstående fremkommer der af analysen to tilgange til at arbejde med positioner i relation til den sociale og lokale nærhed. Den første måde repræsenteres af redebyggeren mens den anden måde repræsenteres af udvikleren og aktivisten.

Redebyggeren arbejder med barnets netværk på en måde, hvor inddragelsen af barnets forældre, bliver omdrejningspunktet. Ved at engagere dem i børnenes liv på institutionen understøttes relationen mellem barn, forældre og institution og på den måde kan de måske også afdramatisere det at være anbragt eller det at have et anbragt barn. Dette ligger meget op af ledelsens forventninger til pædagogerne. Indirekte arbejder redebyggeren på denne måde også med at være anerkendende overfor barnets forældre, og derigennem forholde sig til de positioner, som de er underlagt. Forudsætningen for at kunne (re)etablere en relation mellem barn og forældre er dog, at *redebyggeren* forholder sig reflektivt til sin egne normative forståelser af børnenes forældre. Uden dette kan der ikke foregå en anerkendelse af disse forældre da egne normative forståelser kan gøre det svært at se forældres ressourcer, hvilket derfor også kan udfordre det at kunne tilbyde andre positioner.

Til forskel fra *redebyggeren* arbejder *udvikleren* og *aktivisten* meget mindre med relationen til barnets forældre. Begge typer har i stedet fokus på at skabe kontakt til det samfund, som barnet anskues som ekskluderet fra. Det sker ved at lære barnet om de sociale koder, der skal til for at begå sig i omverdenen, og dermed mere direkte udfordre de positioner, som barnet er tilbudt og har taget på sig, og som har ført til eksklusion. *Aktivistens* måde at skabe lokal forankring på er ved at skabe relationer til omverdenen gennem sjove og positive oplevelser, hvorigennem barnet oplever anerkendelse. Det pædagogiske arbejde handler om at trække nogle af de inkluderende elementer fra Villa Ville Kulla med ud i samfundet. *Udviklerens* perspektiv synes at række endnu længere ud i verden, og set med Schutz' perspektiv har projektet et indre tidsperspektiv, som rækker frem i tiden. Arbejdet med at styrke barnets selvværd formuleres som et forsøg på at etablere en geografisk nærhed til det lokale område og samfund igennem sociale relationer, hvormed der i disse relationer opstår nye måder at kunne positionere sig. For begge typer handler det om at tilbyde børnene nogle mere positive måder at begå sig i samfundet på, eftersom *aktivisten* skaber kontakt til omverdenen, og *udvikleren* fungerer som guide heri.

Alle tre typer arbejder med hver deres form for udvidelse af den normalitetsforståelse, som man fra kommunens side ønsker, at den anerkendende pædagogik skal bidrage til. Det sker ved at styrke barnets relationer, enten til det familiære netværk, eller udad til i verden. *Redebyggeren* inkluderer forældrene i institutionen og søger på den måde at skabe relation og til dels også anerkende forældrene. *Udvikleren* og *aktivisten* arbejder i stedet med at skabe relation til omverdenen og lære barnet at begå sig deri, hvormed normalitetsforståelsen i samfundet udfordres, og der opbygges nogle anerkendende relationer samt bæredygtige positioner udadtil. Dette kan eksempelvis være relationen til en lærer, som kan rumme barnet og på den måde tilbyde nogle andre positioneringsmuligheder end dem, der er tilgængelige på Villa Ville Kulla.

En vigtig pointe i denne sammenhæng er, at arbejdet med eksklusion og den sociale og geografiske nærhed ikke kun handler om de positioner, som barnet er tildelt. Der findes også de erfaringer og positioner, som barnet selv har tildelt omverdenen, og som kan være præget af utryghed og manglende tillid. Positioner er, som positionsteoretikerne mener, ikke kun envejsfænomener. De erfaringer, som barnet gør sig i samfundet, indprentes i deres common-sense eller hverdagsviden. Samtalens historik og projektets eller handlingens mening beror på erfaringer om, hvordan andre reagerer, når man handler på bestemte måder – eller hvilke forventninger om en bestemt adfærd eller position, som man kan eller skal have i forskellige sociale kontekster. En utryghed ved samfundet kan være startet i den begyndende eksklusi-

on, og er måske blevet forstærket ved, at de positioner, som definere én som afvigende, resulterer i en selvopfyldende profeti (Elias og Scotson 1994:81f). Resultatet bliver, at stempelingen som afviger og den medfølgende eksklusion forstærkes, når barnet derefter selv opfører sig afvigende. Den tilbudte position bliver således en afvigeridentitet, og det er denne selvopfyldende adfærd, som kommunen og institutionens ledelse anvender som forståelsesramme for en del af børnenes afvigende adfærd. Børnene har adapteret positionerne som urolige, som ADHD-børn, som angste eller som udadreagerende, som de er blevet tilbudt. Dette understreger blandt andet vigtigheden af den tilgang, som er repræsenteret ved *aktivisten* og *udvikleren*, hvor der arbejdes på at (gen)skabe barnets tillid til omverdenen og herigennem tilbyde andre positioner, således at barnet ikke falder tilbage til at identificere sig selv som afviger.

Ud fra ovenstående analyse kan det dog diskuteres, om den måde, hvorpå *udvikleren*, *aktivisten* og *redebyggeren* omsætter den anerkendende pædagogik og særlig den poststrukturalistiske tænkning i relation hertil, blot bliver en anden måde at konstruere en bestemt kontekst for barnet. Ud fra interviewene fremgår det eksempelvis at der blandt pædagogerne lægges en bestemt normalitetsforståelse ned over børnene i et forsøg på at normalisere deres tilværelse eller lære dem at indgå i den sociale verden. Det sættes i relation til en forståelse af, at børn, som har oplevet rod og afvigelse i barndommen, har brug for normale rammer og en guide til at lære dem sociale spilleregler. Hvis den poststrukturalistiske teori og fokus på diskurser, positioner og konstruktioner skulle implementeres i sin rene form, da skulle selv pædagogernes egne normative forståelser, eksempelvis hvad den ”rigtige barndom” og herunder opfattelser af børnenes fortid, de hjem, de kommer fra, samt deres forældre, også underlægges en dekonstruktion. Det skyldes, at positionsforhandlingen i den enkelte situation godt nok trækker på samtalens historik og på diskursive praksisser, men en reference til normative værdier kunne betyde en re-positionering af barnet i en ekskluderende position. Disse børn og deres forældre vil netop aldrig kunne leve op til diskursen om ”en rigtig familie”, hvorfor en tilnærmelsesvis dekonstruktion af normative opfattelser hos pædagogerne, og i institutionen i øvrigt, ville betyde, at børnene får mulighed for at starte på en frisk, idet man kun fokuserer på ressourcer hos barnet, som det opleves i den enkelte situation, og som, jævnfør den tidligere drøftelse om det gavnligt ved barnets forhistorier, netop ikke tager forhistorien i betragtning. Men denne dekonstruktion skal også gøre sig gældende hos pædagogerne, således at de møder barnet uden nogen form for viden om eller fordomme over for barnet og dets forældre eller ønsker om en bestemt normalitet hos barnet. Det ville skabe mulighed for at tilbyde barnet nye positioner til at indgå i institutionen og verden, og således kunne man konsekvent lægge afstand til det, der ekskluderer barnet.

At skulle afskrive sin egen normative forståelse af samfundet, af mennesker etc. og på den måde afskrive sig at anvende erfaringsbaserede og overleverede typiske forståelser af ”den anden”, er for individet en tilnærmelsesvis umulig opgave. Man kan blive rigere på erfaring og derved få nuancer ind i ens gældende forståelser, men eftersom det er andres fremtræden og den sociale kontekst, som individet bruger til at manøvrere rundt i verden og til at orientere sig mod normer og værdier i den enkelte samfundsmæssige kontekst, da definerer sådanne strukturer måden, hvorpå individer orienterer sig med hinanden. Vi er nødsaget til at sætte det menneske vi møder ind i en kontekst for at kunne interagere. Som Goffman beskriver i sin teori om *Stigma*, så skabes typer baseret på erfaringer, hvormed individets erfaringer med andre og behovet for at klassificere *den anden* inden for en bestemt kategori, gør individet egnet til at indlede en relation (Goffman 1963:12ff). Ud fra positionsteorien og i den sammenhæng Foucaults forståelse af diskurser, da defineres *den anden* ud fra et magtforhold fastsat i samfundets diskurser, og positionsteorien agiterer for, at positionen teoretisk set vælges og forhandles i hver ny samtale, dog med nogle historiske eller arketypiske elementer. Hos Goffman og i samhandlings-teorierne er individers møde funderet i at kunne kategorisere hinanden for at orientere sig i den sociale situation. Man kan således tildele hinanden positioner – eller identiteter og roller – ud fra forskellige udgangspunkter, hvad enten det handler om magt, samtalers historie eller erfaringer. Alt afhængig af, hvilken respons man får i interaktioner, så udbygger man sin typiske opfattelse af korrekt og forkert handling i lignende situationer. Det, at nogen afviger, skaber normen for andre. Dermed er der ikke sagt, at børnene er forvist til at være ekskluderet for evig tid, men derimod at det er muligt at tillære sig og få erfaringsbaseret viden om, hvordan man begår sig i samfundet. Hertil er det dog nødvendig med en signifikant anden, som Mead skriver i sin teori om det bevidste selv (afsnit 4.2.5). Denne rolle tilskrives først og fremmest forældrene, der overleverer sociale koder til barnet. I sociale relationer, hvor det ikke kan være tilfældet, eller hvor barnet lærer forkerte eller afvigende koder for social adfærd, som det kan være hos en del af institutionens børn, er opgaven for pædagerne at erstatte indlærte normer med noget, der kan skabe en inklusion i samfundet og således forbedre mulighederne for uddannelse, arbejde etc. Dette være sig blandt andet positioner, som lever op til de strukturelle forventninger.

Arbejdet med dette i relation til den anerkendende pædagogik bør derfor være en form for nuanceret løsning mellem det at arbejde med positionering og det at være anerkendende og helhedsorienteret. Og her er egne erfaringer og forståelser af den sociale orden og i særdeleshed den uddannelse og faglighed, som pædagerne har med sig, et redskab til at forstå barnets forhistorier og adfærd og hvorfor der eksempelvis er tildelt en diagnose, såsom ADHD. En faglig nysgerrighed kan tillige

bidrage med indsigt i baggrund, miljø og sociale koder, hvortil der med positionsforståelsen kan tilbydes nye sociale koder ved at blive set og anerkendt ud fra den historie, man har med sig. Pædagogernes for forståelse behøver således ikke være en forhindring for det anerkendende arbejde, men kan bidrage med noget konstruktivt, hvis de får den faglige undervisning og supervision til at kunne være reflektive i deres anerkendelse og positionstækning og måske får mulighed for at dele viden og erfaringer med hinanden, så praksis bliver endnu mere professionel.

I denne sammenhæng er det også vigtigt at fremhæve, hvordan der fra institutionens ledelse fremsættes en forventning om, at pædagogerne i deres anerkendende arbejde kan gennemføre projektet om inklusion af en gruppe børn, hvis sociale liv og udvikling er truet af eksklusion fra samfundet, hvilket i høj grad er i overensstemmelse med forventningerne til projektet hos kommunen. Spørgsmålet er, om der tilsvarende mellem ledelse og pædagoger er en fælles forståelse af, hvordan dette projekt gennemføres, og om de motiver, forstået som det videnslager, som pædagogerne anvender, og som typologien tager afsæt i, stemmer overens med de motiver og forventninger, man har i kommunen. At være reflekterende over egen praksis fremhæves som det essentielle redskab i faglige tilgang til at arbejde med positioner. Men hvad er det for en refleksion over anerkendelse og positioner, som forventes? Og hvilke professionelle kompetencer er det egentlig, der efterspørges hos pædagogerne? Der synes at være en diskrepans mellem pædagogernes tilgang til pædagogikken og forventningerne fra ledelsesniveauet, og at de tilstedeværende kompetencer måske ikke i høj nok grad matcher forventningerne. Der mangler en mere konkret overlevering af det forventede niveau, jf. ovenstående beskrivelser af pædagogernes arbejde med både det at være anerkendende og i relation til barnet, samt at arbejde med barnets udvikling og position. Derfor synes det også en kende risikabelt at forvente, at pædagogerne kan udvikle og tilbyde tilpas bæredygtige positioner til det enkelte barn, blot fordi den pædagogiske tilgang, som man tilslutter sig, fordrer, at man arbejder efter bestemte reflektive praksisser. Den utilsigtede konsekvens kan være, at pædagogerne blot fortsætter med at gøre det, de plejer, eller kommer til at skabe nogle positioner for børnene, som er mere individuelt og normativt vægtet, fordi egne motiver og meninger overtager i det daglige arbejde. Givet det yderst interessante dilemma omkring dette, og fordi det også var en relevant problematik i pædagogernes supervisioner, da vil analysen i del 2 lægge vægt på forhandlingerne om dette, da supervisionerne fungerer som det sted, hvor pædagogernes faglige kompetencer til at arbejde anerkendende og med positioner skal udvikles og styrkes.

Der kan endvidere stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt man som pædagog i Villa Ville Kulla er klar over, hvad det er for en position, barnet skal udvikles hen imod.

Altså om man er bevidst om det projekt, som ens handlinger, motiver, tidsperspektiv og mening skal styre hen imod. I interviewene synes der ikke at komme nogle klare svar eller forklaringer på, hvad den anerkendende pædagogik skal orientere sig i mod, hvorfor der med afsæt i de tre typologier over pædagogernes beskrevne måder at arbejde efter pædagogikken, også kan fremdrages forskellige måder at målrette den pædagogiske indsats. Det tyder på at bevidstheden om projektet på daværende tidspunkt stadig var forankret i meget overordnede forståelser. Det synes derfor relevant at fremhæve eller udfordre den måde, man søger at skabe en fælles forståelse af den anerkendende pædagogik, ved eksempelvis at spørge, om positionen er noget, som indgår i barnets handleplan – eller skal pædagogen eller ledelsen selv finde på noget? Hvilken slags position skaber egentlig inklusion i dette samfund, og hvad er det for normer og regler, man skal være bevidst om? I forbindelse med ovenstående drøftelse af, hvorvidt der blot pålægges børnene nye og lige så hæmmende normalitetsforståelser, opstår nogle udfordringer i forhold til at få forklaret den poststrukturalistiske teori i en sådan grad at det giver mening ind i Villa Ville Kullas hverdag. Det er netop nogle af de spørgsmål som analysen i del 2 ønsker at komme nærmere, da interviewene kun kunne bidrage med en afgrænset viden om dette. Og som det fremgår af ovenstående, da har typologien, de generelle begreber og dette i sammenhæng med position, diskurser og konstruktioner, skabt et fundament for forståelsen af den anerkendende pædagogik, men har også affødt en række yderligere spørgsmål. Tanken om at give børnene mulighed for at gå baglæns og opnå anerkendelse og inklusion er et enormt omsorgsfuldt perspektiv i arbejdet med disse børn, og den pædagogiske tilgang hertil er ud fra pædagogernes udsagn både human og realistisk. Spørgsmålet er, hvorvidt nye positive positioner bliver omsat på en sådan måde i institutionen, at det fremmer børnenes evner og mulighed til at begå sig ved at opbygge sociale koder. Eller om de nye positioner kan have den utilsigtede konsekvens, at pædagogerne kommer til at fratage barnet ansvaret for sig selv og sin egen adfærd, fordi man ikke vil udpege nogen fejl hos den enkelte, men i stedet tilskriver adfærden, at barnet er offer for samfundsmæssige diskurser. Den anerkendende pædagogik, som institutionen også er inspireret af, er en handlingsorienteret tradition inden for pædagogikken, som dels er beskrevet i de tidligere afsnit om anerkendelsen og dens skyggesider, og dels vil blive analyseret i næste del med det formål at forstå den pædagogik, som tilstræbes. Af de teorier, som former den anerkendende pædagogik, fremgår det, at man som pædagog bidrager aktivt til at arbejde med barnets adfærd som udtryk for følelser, og hvordan barnet håndterer forskellige situationer. Den anerkendende pædagogik befinder sig således mere nede i den sociale relation og det gensidige mellem mennesker, hvor positionsteorien, selvom positionering foregår i samtalen, er en tilgang, hvor et individs position trækker på samfundsmæssige overordnede processer om dannelsen af social orden i en bestemt kontekst eller med Foucaults ord: *episteme*.

Inddragelsen af den poststrukturalistiske tilgang kan derfor på den ene side bidrage til at anskueliggøre det samfundsmæssige diagnoseparadigme, som man fra kommunens side finder præsent, og som den anerkendende pædagogik med sin inspiration i positionsteori, diskurser og konstruktioner er som skabt til at udfordre og derfor fint kan anvendes til at gøre forståelsen af omkostningerne for barnet konkrete. På den anden side skal der gøres opmærksom på den utilsigtede konsekvens, at man kan forholde sig for u håndgribeligt til det enkelte barn, da al adfærd er ”samfundets skyld”. Derfor forekommer det vigtigt, at man i kommunen og ikke mindst i institutionen får udarbejdet et mere konkret eller forståeligt formål med den anerkendende pædagogik og arbejdet med positioner. Med formål menes ikke blot at sikre en inklusion, men at der bruges tid og ressourcer på at styrke de ansattes faglighed, så de er rustet til at påtage sig det ansvar det er at skulle arbejde med omsorgssvigtede børn og tillige sikre dem nogle positioner, der også kan møde anerkendelse fra andre end blot institutionens pædagoger. På den måde kan man måske undgå at nogle af pædagogerne vælger ikke at handle eller relatere sig til børnene i bestemte situationer eller til de meget besværlige børn, eller at barnet lærer at fralægge sig ansvaret for egne handlinger. Dette kan ses som en anden form for reproduktion af konsekvenserne ved diagnosekulturen. Med dette menes, at et problem ved diagnosekulturen er, at man kan fralægge sig ansvaret for sin adfærd, idet handlinger kan undskyldes med henvisninger til diagnoser (Brinkmann: 2010).

En anden risiko ved et manglende konkret formål og en fælles forståelse er, at barnet ikke konfronteres med sin afvigende adfærd, hvilket kan resultere i yderligere eksklusion, hvis de sociale koder ikke bliver rettet til. Dette kan lyde forholdsvis hårdt, hvis man henviser til kommunens eget udsagn om, at man arbejder med børn og unge i udsatte positioner, og at man som pædagog, ledelse og kommune derfor skal kende sit ansvar for at skabe udvikling hos det enkelte barn. Tilsvarende, hvis man henviser til den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistiske teori som en måde til at arbejde med denne udvikling frem mod en inklusion. Derfor skylder man sine pædagoger at hjælpe dem med at opnå de faglige kompetencer, det kræver at arbejde anerkendende og have en fælles retning, så det ikke bare bliver efter den enkeltes forståelse af, hvad en anerkendelse er, og hvilke positioner der skaber den. På denne måde fremmer man også professionalismen og den faglige stolthed hos pædagogerne, når de kan arbejde efter en anerkendende pædagogik, som rent faktisk rykker ved det enkelte barns selvværd og position, og ikke blot tilbyder familiære rammer og køreture til og fra fodbold.

I den næste og sidste del af analysen kommer undersøgelsen tættere på de samtaler, hvori den daglige praksis knyttes tæt til den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistiske tilgang. Her anvendes otte cases hentet fra pædagogernes supervi-

sion med det formål at analysere de samtaler, løsninger, konflikter og dilemmaer, som opstod i forhandlingerne om den anerkendende pædagogik.

5.4. OTTE CASES OM ANERKENDENDE PÆDAGOGIK

Den følgende analyse består af otte afsnit, der hver især tager udgangspunkt i en udvalgt case omhandlende eksempler om hverdagen i institutionen. Som beskrevet i metodekapitlet har de fremhævede cases været omdrejningspunkt i supervisionerne¹⁴ og er udvalgt til analysen, fordi de illustrerer konstruktive, udfordrede eller hæmmende forhandlinger mellem psykologen og pædagogerne, og til tider den daglige ledelse i institutionen, omkring sammenhængen mellem den anerkendende pædagogik, den poststrukturalistiske anvendelse af positionsteorien, diskurser og konstruktioner og den almene hverdag.

Strukturen vil være, at teorier om anerkendelse, det interaktionistiske ritual og forhandling af identitet løbende bliver inddraget i analysen af den enkelte case. Af den grund vil der ikke forekomme konkrete kildehenvisninger til teorien, eftersom det er de anvendte teorier, som blev diskuteret i kapitel 5.1 og 5.2, der gør sig gældende. Dette skal skabe en dynamisk og empirinær analyse af konkrete udsagn og interaktioner fra supervisionerne. Valget af en dynamisk analysestruktur er begrundet i behovet for at lave gode og dækkende beskrivelser af de tilstedeværendes oplevelser fra hverdagslivet i institutionen samt i at lade relevante og konkrete samtaler om den anerkendende pædagogik komme frem. Det er i interaktionerne omkring hverdagepisoder, at sammenhæng eller dilemmaer forhandles, diskuteres, udvikles og implementeres. Derfor er det fundet essentielt at dykke ned i konkrete samtalebrudstykker og reaktioner på udtalelser for på den måde at illustrere indhold, samspil og modspil i supervisionen. Dette er ligeledes gjort ud fra et ønske om at fremstille hverdageksempelne på deres egne præmisser og yde loyalitet over for det arbejde, som sker i supervisionen. På den måde fremhæves de dilemmaer, som opstod løbende, og som håndteres i større eller mindre grad, og på både gode og mindre gode måder i supervisionen. I det følgende afsnit analyseres den første af de otte cases, der omhandler drengen Ole og hans tilbøjelighed til at fortælle løgnehistorier.

5.4.1. OLE OG LØGNE

Et af anerkendelsesteoriens fremmeste omdrejningspunkter stammer fra Hegel, som beskriver, hvordan individet gennem anerkendelse udvikler sig både selvstændigt,

¹⁴ Bilag med de transskriberede observationer kan rekvireres af bedømmelsesudvalget efter behov.

men også opnår en forståelse af det kollektive. Gennem denne bevidsthed søger individet at tilpasse sig sin sociale kontekst og derved opleve at få respekt og anerkendelse fra andre. I processen mødes identitetsforhandlingen og anerkendelsen for i relationen til andre mennesker at udvikle individets selv og sociale identitet. Forståelse af det sociale og af forventninger i den respektive sociale situation er, hvad Jenkins tydeliggør, når han beskriver individets sociale identitet som en kombination af tre de ordener, *den individuelle, den interpersonelle og den institutionelle*. Heri ligger ifølge Jenkins udviklingsprocessen for at finde ud af, hvem man er lig med, og hvem man adskiller sig fra, og følgende case omhandler blandt andet dette perspektiv.

Casen handler om Ole og hans løgnehistorier (bilag 1.4). For at drøfte, hvilke problematikker omkring de enkelte børn pædagogerne skal forholde sig til, og hvilke de måske skal lade ligge, bringer den daglige leder problemet med Ole op til supervision. Udfordringen er, at Ole fortæller løgnehistorier og digter hændelser, og at det er alt fra, at han har fået ny telefon, til at han har været involveret i biluheld. Dette får ofte negative konsekvenser for hans relation til pædagogerne og de andre børn i institutionen, men også til lærere, skolekammerater etc. uden for institutionen. Den daglige leder fortæller, hvordan han er af den opfattelse, at pædagogernes arbejde med Oles løgne ikke er kommet meget videre, end da drengen kom til institutionen. Efter den daglige leders vurdering har Ole udviklet sig på andre punkter, på nær når det kommer til at lyve. Herefter udspiller følgende dialog sig:

Daglig leder: Jeg er godt klar over, at I [henvendt til pædagogerne] er kommet langt; det er slet ikke nogen kritik. Men hvis man nu skulle gå ind og sige: Jamen det er jo socialt invaliderende på ham, og han ender jo både i spjældet og får bank og alt muligt andet. Og så må vi sige: Kan det slet ikke lade sig gøre, med den måde vi arbejder på, at bryde den kode? Og hvis det ikke kan, så skal vi jo så bare læne os tilbage og sige: Vi gjorde det så godt vi kunne, og det var der, vi nåede til. I stedet for at bruge tid på det – for hvem vil bruge tid på det?

Psykolog: Men jeg synes, at man skal bruge tid på det.

Daglig leder: Jamen sku da ikke, hvis det ikke hjælper.

Psykolog: Nej nej, men altså man skal finde ud af, hvad det er, der kan hjælpe. Man skal ikke bruge tid på at sige, at han lyver.

Daglig leder: Er du sikker på det?

Psykolog: Hvad vil det gøre ved ham?

Daglig leder: Jamen jeg tænker sådan, at jeg bliver ved med at sige til ham: Den der historie, den var godt nok god, men den skal du længere ud på landet med. Så trækker jeg ham ikke i, og så mener jeg, at jeg får sagt til ham, at han lyver, men siger at han får fortalt en historie, der er lidt for god – og så prøver jeg at snakke med ham om noget andet. Eller høre hvad det rent faktisk er, han gerne vil fortælle mig.

Psykolog: [...] Kognitivt så er vores identitet faktisk bygget op igennem en historie, og det, der sker med omsorgssvigtede børn, det er, at der er huller i deres historie. Og så har man brug for at få fyldt dem ud. Historie, det er det samme som identitet, men der er huller i den, og det man ser med nogle børn, det er, at for at fylde den her historie ud – altså få en identitet, det er at man bruger sin fantasi. Og det gør man bl.a. ved at fortælle gode historier. Og det kan man have brug for, hvis man ikke har nogen identitet. Identitet, det er mening i livet. Det er det, der skaber mening for dig.

Den manglende udvikling med Oles løgne gør, at den daglige leder siger til pædagogerne, at de bør ”stige af en død hest” og i stedet fokusere på andre ting omkring Oles udvikling. Den daglige leder siger også, at han frygter, at Ole er blevet for gammel til, at pædagogerne kan gøre noget ved løgnehistorierne. Han mener, at de i stedet bør arbejde med at give Ole nogle redskaber til at kunne begå sig i samfundet ”til, hvordan han lader være med det, for ikke at få øretæver. Og så er jeg helt med i, at man ikke skal kalde ham løgner og alt muligt. Men vi er nødt til at konfrontere ham med: Når du siger sådan, og gør sådan, så kan der faktisk ske det og det [...].”

Det at lyve udgør ifølge den daglige leder en risiko for Ole, særligt når han bliver ældre og skal bo og leve uden for institutionen. Herved introducerer den daglige leder for pædagogerne, at de skal arbejde aktivt med at lære Ole at håndtere sine løgne. Problematikken omkring Ole er teoretisk set ud fra den daglige leders opfattelse, at den information Ole verbalt giver om sig selv, efterlader omverdenen med en opfattelse af, at han ikke kan stoles på. Ved at lyve bryder han, som Goffman beskriver, normen for den forventede adfærd i konkrete situationer, når han i forsøg på at opnå anerkendelse eksempelvis fortæller om at have været involveret i en ulykke, for så senere at blive afsløret i løggen. Det udsætter ham for krænkelse og repressalier, hvilket ifølge Honneths teori kan være i form af udelukkelse af retigheder og manglende selvbestemmelse, eller helt at få nedskrevet sin menneskelige værdi og blive moralsk nedværdiget. Opfordringen til pædagogerne fra den daglige leder er derfor at indgå i en identitetsforhandlingsproces med konfrontation som primært redskab.

Men tænkningen i den anerkendende pædagogik for Villa Ville Kulla beror på et relationsarbejde gennem anerkendelse og med fokus på ressourcer og evner. Ifølge psykologen synes en konfrontation derfor ikke at bidrage til dette, da en konfrontation går imod principperne for både den anerkendende pædagogik og det teoretiske afsæt i poststrukturalismen. Dette fremgår også af ovenstående dialogudsnit. Ifølge psykologen lyver Ole, fordi han søger at udfylde nogle huller i sin biografi, som er efterladt ufærdig. Det er således Oles identitetsarbejde, som kører på overtryk, når han har behov for at lyve. Han synes ikke at kunne opnå anerkendelse fra omverdenen på andre måder end kortvarigt at spille rollen som ham, der eksempelvis har fået en ny, dyr mobiltelefon. Bente Lyng beskriver i teorien om *Appreciative Inquiry*, at det er essentielt for anvendelsen af den anerkendende samtale at finde frem til det enkelte individs værdi. Hun siger også, at dette først kan lade sig gøre, når der er forståelse og accept af meningen med konkrete handlinger – her Oles løgne. Derfor opstår en diskrepans mellem den daglige leder og psykologens tilgang til, hvordan pædagogerne skal arbejde anerkendende med Ole, hvilket kommer til syne for pædagogerne supervisionen. Ifølge psykologen skal pædagogerne netop arbejde aktivt med Oles løgne og derved hans identitet i overensstemmelse med den anerkendende pædagogik, frem for en konfrontation. Henvendt til pædagogerne kommer psykologen med følgende udsagn:

”Hvis vi siger: Det er løgn, kan man faktisk gå ind og skubbe til hans identitet og sige: Det her er ikke en legitim identitet. Det, man kan gøre i stedet, er at hjælpe ham med at skabe nogle andre historier, nogle andre forståelser af sig selv. For eksempel ved at gå ind og tale med ham og sige: Ole du er simpelthen så god til det og det. Få nogle andre historier frem, der skaber mening for ham, og som han kan italesætte sig selv igennem [...]. Derfor skal vi skabe nogle andre historier for ham, før vi tager den historie, han har, væk”.

I en konkret handlingsanvisning til pædagogerne om deres arbejde med Oles løgnhistorier tydeliggøres forventningen fra psykologen om, at de kan arbejde refleksivt med at forstå og anerkende, at Ole har behov for at fortælle disse historier. Der hentydes til en forståelse for situationen, hvor pædagogerne i kraft af deres arbejde som professionelle omsorgspersoner kan se barnet – Ole – ud fra den situation, som han er i, og finde frem til motivet jf. den anerkendende samtale. Psykologen giver i supervisionen udtryk for en forventning til pædagogerne om evnen til at forholde sig til det udviklingspotentiale, der ligger i at give Ole nogle andre og mere positive forståelser af sig selv. Man kan sige at der henstilles til pædagogernes kreative handling jf. Hans Joas, da Oles løgnhistorier kan opfattes som et brud på den sociale handling og interaktion. Med denne kreative tilgang, om at give Ole nye historier om sig selv, er forventningen, at han stille og roligt kan udfylde hullerne i sin historie og identitet. Men det skal gøres i en sådan balance, at pædagogerne ikke af ven-

lighed og omsorg lader anerkendelsen falde over i, hvad Thomas Scheff i sin teori om sociale bånd betegner en opslugende relation, og bekræfter løgnehistorierne. Samtidig skal det heller ikke være en afvisning af historierne og dermed af Oles identitet, hvilket efter psykologens mening kan være resultatet af en konfrontation, som den daglige leder foreslår.

Psykologen siger derefter, at selvom tidligere indsatser ikke har virket, betyder det ikke, at pædagogerne skal opgive. Han forklarer, at Ole ved indgangen til puberteten er i en alder, hvor hjernen bliver omdannet, hvorfor pædagogerne igen får en mulighed for at påvirke ham. Men det skal ske gennem et arbejde med Oles position, hvor pædagogerne aktivt flytter fokus væk fra, at han fortæller de usande historier, og hen til, at Ole skal have noget virkeligt at fortælle om. Ifølge psykologen ligger balancen for pædagogernes indsats i *ikke* at bekræfte Oles historier – men *heller ikke* i at kalde dem for løgne: *"Man behøver ikke en gang kommentere så meget, bare sig "ok", og flyt fokus"*.

Udfordringen er, at pædagogerne i overensstemmelse med den forståelse af anerkendelse og af poststrukturalisme, som implementeres, ikke må sanktionere Oles adfærd. Men er der tale om at anerkende, når pædagogerne efter psykologens råd bare skal sige *ok* og derefter flytte fokus? Og får Ole selv mulighed for at indgå i en forhandlingsproces, når den enkelte pædagog kan bestemme, hvor fokus skal flyttes hen?

Som Anne-Lise Løvlie Schibbye fremhæver i sin teori om afgrænsning frem for begrænsning, er faren ved det anerkendende arbejde, at magtforholdet mellem barn og voksen influerer i en sådan grad, at barnet overtager den voksnes verdensanskuelse. Den grundlæggende forudsætning for anerkendelse er teoretisk set det gensidige forhold mellem de deltagende parter, og i en relation er ligeværd afgørende, da interaktionen baseres og afsluttes ud fra disse forudsætninger. Alligevel omhandler anerkendelsesteoriernes relationer mellem to parter, hvor den ene er den, der skal udvikles – her barnet – og den anden er den, der udvikler – her pædagogen. Af den grund er den gensidige relation idealtypisk, og måske endda utopisk, da anerkendelse og identitetsforhandling vil forekomme i relation til nogen/noget, som er bedre udviklet end den, der skal udvikles. Der er således konstant et magtforhold til stede i relationen, hvorfor det at flytte fokus fra Oles løgne kan komme til at fremstå som *nægtet anerkendelse* i henhold til Carl-Göran Heidegrens anerkendelses-kontinuum. Det kan med andre ord blive en afvisning af Ole, når pædagogerne er i en magtposition, hvor de repræsenterer den sociale kontekst, som børnene skal få deres respons fra. Derfor bliver måden, som pædagogerne håndterer dette på, et spørgsmål om at opbygge en *emotional energi* hos Ole, gennem flytningen af fokus for samtalen. Dette pointerer psykologen også, når han siger, at pædagogerne skal fremhæve

noget, som Ole er god til, eller som han har gjort for andre, hvilket drengen ikke selv er bevidst om eller har fokuseret på.

Derfor er det også essentielt, at pædagogerne har skabt et fundament i andre historier for ham, før de tager den historie, han har, væk. Som Randall Collins fremhæver i sin teori, er en situation med høj emotionel energi – uagtet situationens varighed – med til at skabe selvværd og en forståelse af det sociale. Det sker ud fra den forudsætning, at ritualerne for den sociale situation gennemføres og stemmer overens med det forventede. Igen er Oles løgnehistorier en udfordring, da han med sine løgne bryder med den forventede form for almen interaktion. Teoretisk set bør interaktionen bryde sammen, hvilket Goffman også fremhæver, når han beskriver samhandlingsordenens præmisser, men i kraft af at pædagogerne flytter fokus på en afbalanceret måde, kan de være med til at opretholde situationen i en slags høflig uopmærksomhed, frem for at afsløre ham i løggen. På den måde kan et ”ok”, og derefter at dreje samtalen hen på noget andet, bidrage med en ikke-sanktionerende tilpasning af situationen og den afprøvede rolle, men det kræver en yderst velreflekteret pædagog, så det ikke bliver til en afvisning af Oles identitet og dermed en nægtet anerkendelse.

Som et alternativt perspektiv til handlingsanvisningen om at flytte fokus kan der henvises til Honneths teoretisering om krænkelser. Ifølge Honneth er det gennem krænkelser og mødet med modstand, at individet indleder en kamp om anerkendelse. Krænkelser spiller derfor en vigtig rolle i individets udviklingsproces. Spørgsmålet er, om det at flytte fokus bliver en form for problemafvigelse i anerkendelsens navn, frem for at sige til Ole, at man ikke må lyve, for på den måde at sanktionere og korrigere hans adfærd. Lynges fremhæver udfordringerne med, at pædagogen i praksis skal være påpasselig med ikke at blive problemsky eller handlingslammet i konfliktsituationer, hvilket Oles løgne kan opfattes som. Faren ved ikke at forholde sig til problemer kan generere en misforstået forestilling af den måde, man som individ skal forholde sig til og agere på i forskellige situationer. For som den daglige leder fremhæver med sin kommentar, vil Ole møde problemer, hvis han bliver ved med at lyve, bliver opdaget og først da sanktioneret.

Tilsvarende Honneths syn på den udvikling eller kamp om anerkendelse, som det at blive krænket kan medføre, argumenterer Braithwaite for skammens positive effekt. Han fremhæver, at følelsen af skam, når man har gjort noget, der bryder med de gældende love og regler, kan bidrage til, at det ikke sker igen, fordi der forekommer en konfrontation. Men konfrontationen er kun gavnlig, ifølge Braithwaite, hvis kollektivet efterfølgende kan bistå med at inkludere afvigeren i fællesskabet igen, og dermed undgå eksklusion samt øget risiko for yderligere afvigelser. Ser man pædagogerne rolle i forhold til Braithwaites teori, repræsenterer de Oles kollektiv.

Det er således deres opgave at bistå ham i sin udvikling, fordi de repræsenterer den interpersonelle orden, jf. Jenkins teori, hvori individet oplever at blive undervist i normer og regler, for herigennem at forstå sig på samfundets mønstre og regler. Relationen mellem Ole og pædagogerne kunne derfor forekomme mere dynamisk, hvis han selv blev inddraget i processen og derved blev del af sin egen identitetsudvikling. Som fremhævet tidligere er magtforholdet uundgåeligt, fordi pædagogerne repræsenterer det sociale, og derfor ville denne inklusion i egen identitetsudvikling kræve, at pædagogerne forstår vigtigheden i at være det fællesskab, som på den ene side kan trække grænser over for afvigende adfærd, og på den anden side fastholde en åbenhed og en velkommenhed i fællesskabet. På den måde ville de kunne undgå at skabe nye, negative positioner for Ole.

Denne inddragelse i egen identitetsforhandling og ansvaret for fællesskabet synes desværre ikke at indgå i den anerkendende pædagogik, som introduceres for pædagogerne i denne sammenhæng. Det ligger antageligt latent i psykologens måde at tale om at flytte fokus hen på det positive ved Ole, men måden hvorpå han forklarer til pædagogerne, at det at fortælle løgnehistorier ikke bidrager med noget godt for Oles fremtidige inklusion, bliver en udtalt proces. Idealet er, at Ole selv forstår dette gennem pædagogernes konsistente ageren ud fra den anerkendende pædagogik og arbejde med hans ressourcer og det positive ved ham. Men der indgår ikke et socialiserende element i den forstand, at samfundets grænser for, hvad man kan og ikke kan, bliver tydelig for Ole. Og vigtigere endnu er, om pædagogerne fungerer som den inkluderende sociale sfære, som efterfølgende samler og fastholder ham i et positivt fællesskab. Spørgsmålet er om det bliver anerkendelse frem for alt?

Det at skulle flytte fokus hen på det positive i Oles hverdag bliver i supervisionen desuden beskrevet som en svær opgave, eftersom Ole har vanskeligt ved at forholde sig til virkeligheden og hverdagen. Han kan ikke lide eller finde ud af at være i nu'et og er hele tiden rastløs omkring, hvad der skal ske efterfølgende. Med henvisning til tidligere refleksioner over at indgå i et inkluderende fællesskab, hvor pædagogerne både er grænsesættende og inkluderende, kan det overvejes, om Ole mangler det fællesskab som kan få ham til at blive i nu'et. Ved at lyve opnår han kortvarigt en følelse af at være del af noget – hvilket psykologen selv foreslår i begyndelsen af supervisionen, når han forklarer pædagogerne, at Ole lyver for at skabe en identitet. Med løggen får Ole derudover også mulighed for at komme i relation til andre mennesker, selvom det er med negative konsekvenser. Ole oplever, at denne leg med roller, giver ham en eller anden form for respons fra andre, som det virkelige liv ikke har givet ham. Spørgsmålet er, om det at flytte fokus kan bidrage til nye måder at være i et fællesskab, eller om der stilles for store forventninger til, at Ole af sig selv vil stoppe med at lyve, når han bliver tilbudt mere positive historier om sig selv. Måske er det slet ikke i anerkendelsen af Oles positive egenskaber, at løs-

ningen og udviklingspotentialer skal findes, men i relationen til fællesskabet. Dette handler følgende citat fra casen om, hvor psykologen udfordrer konsistensen i det pædagogiske arbejde:

”Jeg tror ikke, at Ole har haft de rigtig gode muligheder for at arbejde med det, at han fortæller de her historier. Jeg tror ikke, at han har haft nogle retfærdige muligheder for at stoppe med det. Jeg tror ikke, at man kan sige: Nu har vi arbejdet med det her i tre år, og det har ikke hjulpet på Ole, fordi der ikke er blevet arbejdet i en rød tråd fuldstændig igennem [...] For hvis han bare får at vide hver anden gang, at han er en løgner, så nytter det ikke så meget. Så derfor er vi måske ikke nået så langt. For jeg kunne godt forestille mig, at han var blevet mødt herude af pædagogerne som en, der løj. [...] Når I [henvendt til pædagogerne] italesætter de her børn, så konstruerer I dem. Derfor skal vi ikke italesætte Ole som en, der lyver. Fordi så konstruerer vi Ole som en, der lyver”.

Psykologen konfronterer i denne udtalelse pædagogerne og den daglige leder med, hvorfor indsatsen over for Ole ikke synes at have virket. Ifølge ham er årsagen en manglende konsistent indsats over for den opfattelse, som Ole er underlagt, og som endda bliver reproduceret fra pædagogerne side. Det bekræfter pædagogerne efterfølgende, og en af dem svarer, at det samme taler de andre børn om, og at det også er et problem blandt Oles skolekammerater og lærere.

I relation hertil ses Britta Nørugaards beskrivelse af, hvordan pædagogens anerkendelsesopgave ligger i at engagere sig i barnets selvvirkeliggørelse og at være bevidst om professionalismen i opgaven. Når psykologen forklarer, hvordan pædagogerne egen italesættelse af Ole er med til at reproducere og fastholde ham i en konkret identitet, appellerer han til denne professionalisme og til at initiere en refleksionsproces hos pædagogerne. Han henviser til den magt, som pædagogerne har, og hvis den bruges for meget, så dominerer de, men hvis den bruges for lidt, så svigter de. I den konkrete henvisning til det socialpædagogiske arbejde med Oles løgne tager psykologen fat i et essentielt element ved anerkendelsesteorien, og desuden i positionsteorien, hvordan individer i relationer bidrager til den andens selvudvikling – eller til brud på denne. Når pædagogerne italesætter Ole som løgner, kommer de ubevidst til at udsætte ham for krænkelser af den type, som hos Honneth beskrives som *krænkelser i den retslige sfære*. Med dette menes, at individet ikke anskues som moralsk troværdig, og det giver en opfattelse hos den, der krænkes, af, at andre ikke har tillid til og dermed ikke vil anerkende personen. Pædagogerne forventer med andre ord, at Ole lyver, hvilket får indflydelse på deres relation til ham – og vice versa, og i sidste ende for Oles deltagelse i fællesskabet.

Det er denne negative spiral, som psykologen søger at gøre opmærksom på. Hvis selv pædagogerne anskuer Ole som en løgner, da kan de ikke udvise anerkendelse over for ham og kan derfor i sidste ende ikke bidrage til den identitetsudvikling, der skal få Ole til at holde op med at fortælle de lidt for gode historier. Dermed kan de heller ikke arbejde aktivt med at tilbyde nye positioner ved det at flytte fokus mod de mere ressourcestærke sider af Ole. Derfor skal den professionelle refleksion tilbage i relationen og grundfæstes i en forståelse af, at når Ole lyver, er det i et forsøg på at opnå relationer, anerkendelse og omsorg, da han, som psykologen også fremhæver, søger at lukke huller i sin egen historie. Det er blevet en rolle, han har afprøvet, og som åbenbart har vundet genklang, siden han er vedblevet med at lyve. Blumstein beskriver i sin teori, hvordan individet med sine handlinger søger at opnå en opbakning af sit eget selvbillede, hvorfor Ole nærmest modtager en role-support, når pædagogerne også har en oplevelse af ham som en, der fortæller løgnehistorier. Derfor bliver Ole ved med at fastholde denne rolle, selvom den er negativ og konfliktskabende. Swann beskriver det som kendetegnet ved den identitetsopretholdelse, han har observeret i sin forskning, og som træder til, når en identitet er internaliseret – også selvom identiteten normativt er afvigende og årsag til eksklusion. Teoretisk set burde Ole opgive rollen som en, der lyver, da den sociale omverden skulle sanktionere hans afvigende handling. Det er eksempelvis, hvad Goffman beskriver, når han teoretiserer om brud på den sociale samhandlingsorden. Sanktionen synes ikke at være kommet, selvom pædagogerne opfatter ham som en, der lyver, og den daglige leder fremhæver, hvordan han konfronterer Ole med hans lidt for gode historier. Men hvorfor så beholde rollen, frem for at tilpasse sig? Det kan have noget at gøre med, at den identitetsforhandlingsproces, som Ole gennemgår, netop har et så usikkert eller hullet fundament, at løgnehistorierne i det mindste bringer ham tæt på forskellige relationer og i et midlertidigt fællesskab, frem for ingen relation overhovedet. Måske har Oles fortsatte løgnehistorier noget at gøre med, at han faktisk oplever at blive skammet ud, når hans omgivelser reagerer negativt på hans løgne. Og som den daglige leder fremhæver, så siger han til Ole, at de historier er vist er lidt for gode. Men grunden til at han fortsætter, og ikke tilpasser sig jf. Goffmans teori, er, at der mangler det inkluderende fællesskab, som Braithwaite fremhæver, for at inkludere afvigeren, efter han eller hun er blevet skammet ud. Sagt med andre ord, så oplever Ole at blive tilbudt nogle positioner, som ikke er udviklende, men som bidrager til skammen, når disse positioner ikke følges op at et tilsvarende ønskeligt fællesskab.

Snakken omkring Ole afsluttes i supervisionen med en kort sammenfatning fra psykologen om, hvordan pædagogerne skal forholde sig til drengen: *”Så længe han fortæller de der andre historier, som ikke er legitime, så prøv at flytte fokus hen til*

de her ting: hvordan går det med din skydning? Men lad være med at sige: jeg gider ikke høre på det der løgn.”

Dilemmaet i denne case går således på, hvad der er den bedste måde for pædagogerne at skulle forholde sig til Ole på og samtidig efterleve den anerkendende pædagogik, og herunder i refleksion med poststrukturalismen. Pædagogerne bliver superviseret i at flytte fokus og tilbyde Ole alternative historier og positioner for derved at lukke hullerne i hans identitetsforståelse. Den pædagogiske opgave er således underlagt deres egen vurdering og professionalisme, og uden at krænke gennem afvisning skal de finde balancen i at skifte emne, efter at Ole har fortalt en løgn. Dette stiller høje krav til håndteringen af situationen ud fra en professionel og ikke normativ tilgang. Det som er fraværende i diskussionen er, hvordan Ole selv skal være en del af denne proces og være en aktiv del af sin egen identitetsforhandling. Det bliver fokus på at tilbyde ressourcestærke positioner, frem for at være opmærksom på det fællesskab som Ole opnår gennem løggen. Derfor kan disse forklaringer om at arbejde anerkendende og med positionen for øje, skabe nye udfordringer for Ole, når det handler om at fokusere på det gode og se bort fra det dårlige. Ole risikerer at blive mødt med over-ankendelse, og oplever derfor ikke at blive holdt til ansvar for sine løgne, når pædagogen blot skifter emne. Ole for derfor ikke mulighed for at kæmpe for sin anerkendelse, når han ikke mødes med den udfordring at blive irettesat og efterfølgende aktivt må overkomme krænkelsen. Dertil kommer igen at der ikke stilles et alternativt og inkluderende fællesskab til rådighed. Det skaber en udfordring ved hans mulighed for at opnå en selvstændighed samt forståelse for det kollektive, hvilket er en vigtig del af identitetsforhandlingsprocessen og individets udvikling. Dette tales ikke tydeligt frem i supervisionen, og kan således henføres til at være en del af anerkendelsens skyggesider, når det forbliver en usagt udfordring for pædagogerne. De efterlades til selv at skulle reflektere sig frem til at undgå at være opslugende eller afvisende, i en stræben efter at finde balancepunktet i den sociale relation.

I efterfølgende afsnit er omdrejningspunktet for supervisionen, hvordan pædagogerne kan arbejde for at udvikle en mors opfattelse af sig selv gennem den anerkendende pædagogik. Supervisionen tager dog en drejning mod også at omhandle pædagogernes egen identitetsforhandling, hvilket skaber nogle interessante overvejelser over kompleksiteten i at arbejde efter en anerkendende pædagogik med inspiration i poststrukturalismen, men man søger at bibeholde den gode relation.

5.4.2. NÅR POSITIONER GÅR BEGGE VEJE

Denne case omhandler en familie fra institutionens familiehus, som skal flytte hjem (bilag 1.5). Det tages op til supervision, at pædagogerne har fået til opgave at besøge familien en gang om dagen, hvor de skal udføre tilsyn og observere en aktivitet mellem mor og barn. Efter udsagn fra pædagogerne samt institutionens ledelse er formålet at holde øje med, om barnet har blå mærker, grundet en tidligere mistanke om vold mod barnet. Nu hvor familien ikke længere skal bo på institutionen, da ønsker kommunen, at observationerne fortsættes i hjemmet. Som udgangspunkt er der i samtalen mellem pædagogerne og ledelsen i institutionen enighed om, hvad opgaven er, og hvordan pædagogerne skal gribe den an. Som samtalen udvikler sig, retter psykologen fokus mod, hvordan de i praksis vil udføre opgaven om at lave tilsyn og samtidig kunne gøre det i overensstemmelse med den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistiske tilgang.

Souschef: Det vi egentlig ligger fast nu, det er at moren kommer hjem nu med barnet, og det med at I [pædagogerne] skal observere moren, der laver en aktivitet med hende.

Pædagog1: Ja altså det skal jo være noget helt konkret. Altså vi skal for det første tjekke, at hun ikke har nogle blå mærker, så det ville jo være fint, hvis hun kom i bad eller et eller andet.

Pædagog2: Ja bad eller bleskift.

Daglig leder: Og der kan ligge noget helt praktisk i, at I måske også har beskrevet, hvad det er I skal, når I kommer. På en eller anden måde få lavet et tilsyn af, om barnet har nogle fysiske mærker. For det ville jo være rent praktisk, at når man så kom hjem, at man kunne skrive: jeg har været og besøgt hende [moren] denne dag, og der er ikke konstateret unormale mærker.

Pædagog1: Og det er en rar måde at arbejde på, synes jeg – for det har vi gjort helt systematisk, det er hver dag, vi har tjekket. Der har været nogle helt specifikke ting, vi har skullet gøre.

Psykolog: Der, hvor man kan tale om at implementere den her tænkning, det er, når man går ind og tjekker de her blå mærker i forhold til moren. Og der er det noget med positioner. Skal I komme og tjekke datteren, pga. moren måske slår hende eller gør et eller andet, så er du med til at holde hende fast som en, der slår datteren.

Pædagog1: Det er jo der, det bliver svært.

I ovenstående samtaleudsnit kommer samtalen ind på den anerkendelse af moren, og herunder hendes position, som udfordres med tilsynsopgaven. Det er i høj grad med til at ændre den emotionelle energi for supervisionen, fordi pædagogerne bliver gjort opmærksomme på den udfordring, der ligger i tilsynsopgave, og som ikke handler om selve tilsynet, men om den måde de skal arbejde med morens identitetsforhandling: De skal ikke fastholde hende som én, der udsætter sit barn for vold. Man kan med reference til Joas teori om *creative action* sige, at psykologen i denne case ikke kommer med kreative løsninger på et brud i den sociale situation, men at han faktisk skaber dette brud – måske med forhåbningen om at igangsætte en mere kreativ og refleksiv proces. Uanset psykologens bagtanker, så er hans udtalelse med til at ændre den gældende magtstruktur for supervisionen, som ellers i den indledende del er meget fokuseret omkring pædagogerne og den daglige ledelses interaktion. Collins beskriver, hvordan magt- og statusritualer i sociale situationer er essentielle for interaktionens gennemførelse og dermed også for op- eller afladning af emotionel energi. Psykologen har opgaven som supervisor og underviser, og har dermed til opgave at få pædagogerne til at reflektere over deres arbejde i overensstemmelse med den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistiske tilgang. I ovenstående samtaleudsnit ses det, hvordan han overtager rollen som ordregiveren fra den daglige leder for at leve op til sin rolle, hvilket sker uagtet, at pædagogerne og den daglige leder er blevet enige om en struktur for gennemførelse af tilsynet. Denne enighed beror på, som det ses i udtalelserne, systematisk at skulle tjekke op på blå mærker, men, som psykologen fremhæver, da synes der ikke at være megen anerkendelse i den fremgangsmåde. Den professionelle relation til moren glider over i, hvad Scheff vil betegne som isolerende sociale bånd, hvilket er fremmedgørende for relationen mellem pædagogerne og moren. I denne fremmedgørelse bliver relationen funderet i en opgaveudførelse, der fremstår som en automatisk tilgang til både mor og barn. Dette reagerer psykologen på og anvender således sin magtposition til at underkende den aftale, som er ved at blive indgået, ved at spørge ind til, på hvilken måde pædagogerne fastholder morens identitet, og hvilke konsekvenser dette kan få.

Udsagnet om, hvordan pædagogerne kan lave tilsyn i overensstemmelse med den anerkendende pædagogik og med fokus på morens position, igangsætter en snak blandt de tilstedeværende – pædagoger, ledelsen fra institutionen og psykologen – om, at der er flere elementer ved tilsynsopgaven, som faktisk udfordrer pædagogerne arbejde med anerkendelse, relation, position, identitetsforhandling og udvikling. Først og fremmest er det en opgave, som de er blevet pålagt af en sagsbehandler, hvilket gør pædagogerne til en kontrolfunktion udsendt fra kommunen. Dette er den daglige leder for institutionen meget opmærksom på. Ydermere er pædagogerne i realiteten oppe imod en identitet, som moren, ifølge pædagogerne selv, allerede har

internaliseret og anvender. Det er blevet en fastlåst position, som ikke forhandles i samtalen eller i mødet, hvilket følgende samtaleudsnit omhandler. Problematikken omkring sagsbehandleren og pædagogernes egen position bliver analyseret senere.

Pædagog1: Jamen det siger moren også: Kommer I og tjekker hende i dag eller hvad?

Souschef: Jamen selvfølgelig, så ved hun godt, at det er det, I gør.

Daglig leder: Hvad siger I så til hende?

Pædagog1: Så siger jeg ja eller nej – om vi kommer eller ej. Altså det er nu egentlig så nemt med hende. Men det er da rigtigt, at hun bliver da låst fast i en eller anden...

Psykolog: Og det er hun jo så allerede blevet, fordi hun italesætter det selv.

Daglig leder: Jo, men så kan man jo lige så godt sige til hende: ”Ja det gør vi, fordi det er det, der er aftalt. Skal vi ikke få det overstået”.

Psykolog: [...] Men det der skulle være intentionen i det hele [den nye tænkning i Villa Ville Kulla], det var jo, at hun ikke skulle have været stigmatiseret. Men man kan jo stadigvæk godt [ændre det]. Og det er derfor, vi skal have det her perspektiv over hele kommunen ik’. Men I [pædagogerne] kan stadig gå ind og gøre noget for hendes selvopfattelse. Altså sådan at hun ikke forstår sig selv som en, der gør noget ved datteren. Man behøver ikke at reproducere det.

Pædagog1: Jeg er lige ved at sige, at jeg synes moren er så skadet, så det vil godt nok være svært, tror jeg – tror du ikke det? [henvendt til anden pædagog, som nikker].

Relationen mellem moren og pædagogerne synes at være forankret i en fælles forståelse af hinandens roller, hvorfor den daglige leder foreslår, at pædagogerne på den måde bruger det til at få ”overstået” tilsynet og på den måde får interaktionen til at forløbe problemfrit, når alle lever op til hinandens forventninger. Den sociale orden for tilsynet undgår derved at skulle repareres eller bearbejdes mere end højst nødvendigt, da de roller, som indgår heri, allerede er afprøvet og godtaget af henholdsvis pædagogerne og af moren. Dette gøres uagtet, at det er en fastholdelse af en magtposition, hvor pædagogerne i situationen er kontrolinstans, og moren er den, der skal underlægges kontrol. Psykologen reagerer herpå og fremhæver, at selvom det virker lettere at bevare disse roller, så er det pædagogernes opgave at bryde med den stigmatisering, som moren er underlagt. De skal arbejde ud fra at etablere en

gensidig relation, for derved at kunne arbejdende anerkendende og ikke rekonstruere et magtforhold mellem pædagog og mor.

Når pædagogerne ubevidst bruger deres magt i disse møder, kan resultatet blive nogle krænkelse af moren, som i Honneths terminologi er henholdsvis en *udelukkelse af bestemte rettigheder og en negativ holdning til individets værdi*. Dette være sig negationerne af anerkendelsessfæren for det retslige og det solidariske. Psykologen gør af den grund opmærksom på, at ved ikke at arbejde med disse fastlåste negative identiteter, da fastholdes moren i en afvigerrolle og pædagogen i en magtposition. Det fratager endvidere muligheden for at afprøve nye roller, og der er slet ingen mulighed for forhandling. I stedet forekommer der en selvopretholdelse i relationen, hvilket ifølge Swanns teori sker ved en kontrol af reaktioner, hvor man efterlever det forventede. Dette er en selvopretholdelse, som hverken genererer anerkendelse eller en emotionel energi, der i sidste ende kan skabe udvikling.

Tilbage i supervisionen siger psykologen til dette:

Psykolog: Man kan jo godt komme derhjem, men det kommer an på, hvad perspektivet er. Fordi det var det, jeg talte om, med at vi er med til at konstruere dem. Lige nu er vi med til at konstruere en, som én, der laver noget med sit barn, som hun ikke skal, fordi vi kommer for at tjekke hende. Men man kan jo godt komme derud, fordi man har en intention om at støtte hende i nogle ting, hvis det er det, som hun har brug for.

Pædagog1: Det håber jeg så sandelig også, at vi har gjort.

Psykolog: Ja ja, men – forstår du, hvad jeg mener? Vi giver hende også en anden forståelse, fordi hvorfor er det I kommer derud? Og det skal man jo have talt frem.

Pædagog1: Men det siger hun jo også til mig her den anden dag: "Nu skal I kraft æde mig ud til mig igen. Det er fandeme fordi du har skrevet noget grimt om mig i de papirer, du skriver".

Psykolog: Så allerede der er hun selv bevidst om, hvad det er, der bliver skrevet om hende, og hun er jo så selv med til at holde sig selv i den position ift. det, der er blevet skrevet om hende. Det gør man jo – det gør vi jo.

Handlingsanvisningen fra psykologen til pædagogerne er, at de skal forholde sig aktivt til morens selvforståelse, for i praksis at arbejde i overensstemmelse med den anerkendende pædagogik. Det betyder, at der skal åbnes op for en identitetsforhandlingsproces, hvori den prædefinerede orden for interaktionen mellem moren og pædagogerne skal ændres. Udfordringen i den forbindelse er, at både moren og pædagogerne og endda ledelsen, fastholder deres specifikke roller, hvilket blev

tydeligt i det ovenstående. Swann beskriver dette som self-verification, hvor interaktioner baseres på at opretholde en internaliseret selvopfattelse, der aktivt beskyttes. Hans teori er baseret på det arbejde, individet laver, når en identitet er udviklet og internaliseret, og Swann argumenterer for, at individet vil forhandle for at beskytte og opretholde, også selvom identiteten er negativ set med normative øjne. Selvopretholdelsen er derfor problematikken hos denne mor, når hun i interaktionen med pædagogerne både genfortæller denne selvforståelse, men også forventer at blive behandlet herefter. Dette er udfordringen for pædagogerne, eftersom en del af dem giver udtryk for, at de ikke opfatter moren som en, der nogensinde har slået sit barn, og at de heller ikke behandler hende som en, men at disse forudindtagede roller og forventninger alligevel bliver styrende for relationen. De er derfor meget opmærksomme på morens selvopfattelse, også selvom psykologen udfordrer pædagogerne på deres konkrete arbejde med morens identitet og fastholdelsen heraf. Netop denne fastholdelse synes måske lettere end den konstante refleksion over at skulle tilbyde nye positioner, hvilket kan skyldes at dilemmaer i denne supervision både handler om morens position og pædagogens egen position og hvordan de er utilpasse med at skulle lave kontrol. Som det kan ses i nedenstående dialog, da bringer den daglige leder fokus på opgaven som kontrollant versus det at arbejde anerkendende, hvilket giver anledning til at en del af pædagogerne udtrykker, at de har vanskeligt ved at identificere sig med tilsynsopgaven. Dette medfører en dialog og forhandling om pædagogernes egen identitet og ansvar:

Daglig leder: Det, jeg synes, der vil være problemet for mig ved at komme der, det vil være det der med at have en kontrolfunktion. Fordi vi skal lave en kontrol på, om der har været et fysisk overgreb på barnet. Bagefter skal jeg lave en kontrolfunktion, der ligger i, at man skal lave et eller andet sammen for at finde ud af, om hun er i stand til at være i en relation med barnet, og om hun måske kan se barnets behov, og om hun har empati. Og i hele det, der ligger der en kontrolfunktion, og jeg synes at i forhold til vores arbejde, så synes jeg godt nok, at det er urimeligt.

Psykolog: Det er også derfor, jeg prøver at finde, hvad kan I gøre anderledes, for at det ikke bliver en kontrolfunktion, og for at det menneske, I kommer ud og møder, ikke skal forstå det som en kontrol.

Daglig leder: Jamen det er det jo.

Pædagog1: Jamen det er jo svært, når det er skrevet ned, at det er det, som det er.

Pædagog2: Altså i fredags da sagsbehandleren ringede, da var det mig, hun snakkede med, og så foreslår hun, at vi laver den her kontrol med bleskiftet eller med bad eller sådan noget [...]

Pædagog1: Jamen det er godt nok svært at vende. [...] Men det her er jo en opgave, vi bliver pålagt, og så kan man jo være enig eller uenig.

Psykolog: Nej men det er slet ikke det, det handler om.

Daglig leder: Nej slet ikke – og det synes jeg heller ikke [psykologen] siger. Det, jeg synes, der er problematisk i det, det er, at vi forsøger at arbejde ud fra den tænkning omkring det med ressourcer og være anerkendende – og samtidig så får man nogle bundne opgaver fra en rådgiver, som udelukkende går ud på kontrol.

Pædagog1: Ja – og hvordan vender man kontrol til at være noget positivt? Det vil jeg gerne vide.

Psykolog: Grunden til at jeg bringer det op, det er jo, fordi at I vil møde det rigtig mange gange. Og skal I så bare sige: jamen det står jo her, og så går jeg ud og udfører mit arbejde, fordi jeg er en robot? Vi har altid selv et ansvar, fordi vi er selv en del af det her system, og sådan er det. Så hvad kan vi gøre for, at vi ikke skaber nogle positioner ved dem, I tager ud og møder, om at I skal lave kontrol med dem. Men også at I kan være i jeres arbejde, og at I ikke skal være politibetjente?

Pædagog1: Men et eller andet sted der har jeg da nok brugt den der med, at det her er en opgave, jeg er blevet pålagt, fordi de skal ikke tro, det er mig, der er bussemand. Fordi det er mig, der skal gå i det. Så bliver det sagt på en eller anden måde, at det her det er jeg blevet pålagt.

Pædagog2: Ja fordi man føler sig som politibetjent.

Pædagog1: Ja men det gør man da. Men jeg siger også til dem, at det her det er et arbejde, som jeg skal udføre, og sådan er det.

Psykolog: Ja for du er jo også nødt til at legitimere, når du kommer derud: "Jamen det her det er mit arbejde, som jeg skal udføre".

Pædagogerne beskriver, hvordan de lægger ansvaret fra sig, fordi det går imod deres måde at arbejde med anerkendelse og for at fastholde en relation til moren. I mødet med moren føler pædagogen sig nødsaget til at forklare, hvordan de begge er underlagt en fælles overmagt, et system, der bestemmer over dem. Pædagogen er underlagt dette i form af den opgave, hun skal udføre, og moren, fordi hun skal kontrolleres. I denne ansvarsfralæggelse søger pædagogen at skabe relation og forhandle en identitet, baseret på en gensidig forståelse, og dermed også en gensidig anerkendelse af hinandens plads i hierarkiet. Blumstein betegner dette som role-support, da individet gennem forhandling i situationen søger opbakning til sit eget selvbillede. Det sker ved at pædagogerne lægger sig under for en normativ opfattel-

se af systemets tvang, når ansvarsfralæggelsen skyldes, at de skal udføre en opgave, som for det første går ud over andre, men også udfordrer deres egen selvforståelse. Som Goffman beskriver, er individets primære mål med interaktionen at opretholde den sociale situation og for at kunne gøre dette, må man tilpasse sig. Ved at "tale morens sprog" og vedkende sig systemets tvingende kraft, kan den sociale situation opretholdes, og tilsynet kan gennemføres. Som følgende dialog tydeliggør, så skaber det en udfordring i forhold til pædagogernes helt grundlæggende opgave med at være professionelle fagpersoner, hvis ansvarsfralæggelsen bliver den anvendte strategi:

Daglig leder: Ja det er rigtigt, men, der må ikke ligge fra rådgiveren noget om, at du skal ud og se om barnet trives – Nej, fordi hvis barnet ikke trives, så skal du reagere uanset. Så det behøver ikke stå, at du skal ud og se, om barnet trives. Kan du godt se forskellen i det? For der er sgu i hvert tilfælde en forskel i at være bruger, og få den melding.

Pædagog1: [...] Altså jeg vidste jo, at jeg tog derud, fordi at jeg skulle se efter, om der var noget at se på hende. Jeg følte mig som en politibetjent, der kom ud, og jeg tænkte, hvad gør jeg egentligt, når jeg kommer derud. Men altså jeg prøvede da på at... Vi sad og fik kaffe, og vi sad bare og hyggesnakkede om, hvordan det var gået. Men alligevel når jeg så siger: "Ved du godt, hvad det er, vi skal, når vi kommer?" "Ja ja det vidste hun godt". Og så tænker jeg pyh... Men altså et eller andet sted så – jeg havde det skidt inden i.

[...]

Psykolog: Hvilken position tænkte du, at du skabte ved hende, da du sagde det? Var det lettere at sige: Jeg skal lige tjekke din unge for blå mærker. Synes du, det var ok at sige det?

Pædagog1: Sådan sagde jeg det ikke.

Psykolog: Nej men det er jo egentligt... Du spørger hende [moren]: "Ved du godt, hvad jeg egentlig skal?" Og der er det ligesom implicit, at du skal tjekke hende for blå mærker.

Pædagog1: Jamen det er jo nok sådan en eller anden undskyldning over for mig selv, jeg bruger der, sådan for... [...] Jeg havde det egentlig lidt sådan, jamen vi siger jo, at hun er stadigvæk under mistanke...

Psykolog: Og det synes du ikke var helt ok?

Pædagog1: Nej det synes jeg egentlig ikke, at det er. Men altså igen, det er sådan som [sagsbehandleren] har skrevet ned, at vi skal gøre det, selvom jeg måske egentligt ikke som person synes, at det er rigtigt.

Uanset om relationen til moren italesættes som anerkendende eller som kontrol, da har pædagogerne en skærpet underretningspligt. Det fremhæver den daglige leder i ovenstående, at hvis pædagogerne bliver opmærksomme på blå mærker, skal de underrette kommunen, og derfor behøver det ikke være skrevet ned. Problemet ligger ifølge ham i, at det formuleres sort på hvidt af sagsbehandleren som en kontrolopgave frem for omsorgsarbejde. Det vil give et andet billede for den, som de skal ud til, men også en anden form for ”mavefornemmelse” hos pædagogerne, hvis det formuleres som kontrol frem for at understøtte det ansvar de har som professionelle fagpersoner. Det interessante ved dette er, at supervisionen kommer til at handle om, at den anerkendende pædagogik og ikke at fastholde i negative positioner bliver det positive og eneste rigtigt i modsætning til den kontrolrolle, som pædagogerne også har med i relationen. Drøftelserne af pædagogernes egen rolle i dilemmaet mellem kontrol og anerkendelse synes at blive for sort/hvid, frem for at understøtte dem i at holde fast i ansvaret for deres opgave, men i et så afbalanceret magtforhold som muligt. Magt kan netop komme til syne på mange måder, og det samme kan afmagt, hvorfor den totale ansvarsfralægning, hvilket nogle af pædagogerne beskriver som deres strategi i mødet med moren, også er en falliterklæring i forhold til det arbejde, de skal varetage. Den daglige leder siger selv, at hvis de oplever noget, der afviger, skal de underrette, og denne magt vil således altid være til stede i relationen.

Spørgsmålet er i sidste ende, hvordan balancen mellem omsorg og kontrol forvaltes i overensstemmelse med den anerkendende pædagogik, hvilket en af pædagogerne spørger ind til, men ikke får svar på. I stedet drejes supervisionen ind på, hvordan arbejdet i sådanne opgaver kræver, at pædagogerne tager ejerskab over og ansvar for deres arbejde. Psykologen fremhæver, at de ikke skal parere ordre som en robot, og understreger vigtigheden i, at pædagogerne får indflydelse på handleplanerne, eftersom de kender familierne bedre, end sagsbehandlerne gør.

Snakken om at forholde sig reflektivt og kritisk til handleplaner og opgaver fra sagsbehandlerne, samt om pædagogerne egen identitet og funktion i dette, udvikler sig i løbet af supervisionen, og flere gange mod slutningen opstår der misforståelser mellem pædagogerne på den ene side og psykologen og den daglige leder på den anden. Der opstår en undren eller forvirring hos pædagogerne, når de får at vide, at de i højere grad skal reflektere over sagsbehandlerens pålagte opgave og at de skal møde moren på hendes præmisser, være støttende, anerkendende og imødekomende, når de netop selv fremhæver, at det allerede er deres praksis.:

Pædagog1: Men sådan som det står nu, så er der jo sat en etikette på, hvor der står, at vi kommer som kontrol.

Daglig leder: Fordi vi er bekymret for det og det og det...

Pædagog1: Og det er også det, der er blevet serveret for moren...

Pædagog2: Det ville da være meget mere anerkendende over for moren, at vi kommer for at høre, hvordan det går, og om hun har nogle ting, som hun gerne vil snakke med os om, nogle bekymringer eller sådan noget – eller om der er noget, som hun er i tvivl om eller...

Souschef: Fx det, som jeg siger til hende, hvor jeg siger, fordi at hun er så ked af at være i projekthuset, at man kunne lytte til...

Pædagog1: Jamen det har vi altså også gjort!

Souschef: Jo jo! Men det er for at få vendt den tænkning, som vi snakker om.

Daglig leder [henvendt til pædagog1]: Du skal ikke... Det er så vigtigt, at du ikke...

Pædagog1: Nej jamen det tager jeg heller – men jeg tænker bare, hvad tror I, vi laver? [griner]

Psykolog: Nej jamen det er slet ikke det, det handler om...

Daglig leder: Vi ved jo godt, at I laver et kanon arbejde – det gør I alle tre. Det er der ikke nogen, der stiller spørgsmålstejn ved. I laver noget super arbejde. Det der er vigtigt, det er, at når du selv giver udtryk for, at du synes, at der er noget disharmoni i det her. Og at vi får nogle opgaver lagt ud fra rådgiveren af, som ikke er i tråd med det, der er beskrevet i Børn på Mors, og med tænkningen og det ene og det andet. Så er det i virkeligheden, at vi måske som de første må gå ind og sige: For det første så er det for dyrt at lave alt det kontrol, men det er en lille ting. Så vil vi gerne, at de [sagsbehandlerne] skriver, hvad det er, vi skal, og så kan de sgu lige så godt gøre det ud fra en anerkendende tilgang. Altså når du også kommer derud, og hun vil sige: Hvad vil du egentlig her? Hvad jeg vil? Jeg vil gerne besøge dig, og jeg er rigtig meget interesseret i at høre om, hvordan det går, og hvad du er optaget af og har gang i osv.

Pædagog1: Det synes jeg da er en selvfølge, når man kommer ud.

Ovenstående dialog viser en af de misforståelser, som fik konsekvenser for interaktionen. Der opstår flere af samme slags gennem supervisionen, og fælles for dem er, at pædagogerne oplever anvisningerne til at praktisere den anerkendende pædagogik, som en kritik af deres nuværende indsats og ikke som en konkretisering og

videreudvikling. I Honneths teori om negationen af den solidariske sfære, hvor anerkendelse sker i forhold til individets bidrag til fællesskabet, er krænkelse forbundet med individets sociale status og negative holdninger til individets værdi. Bidraget til det sociale kan her eksemplificeres ved den arbejdsindsats, som pædagogerne synes, at de allerede gør, men som de oplever ikke bliver spejlet og synliggjort på en anerkendende måde af psykologen og ledelsen i supervisionen. Deres bidrag til fællesskabet anerkendes ikke. I forhold til Heidegrens teori kan ovenstående dialog endvidere anskues som et eksempel på for lidt anerkendelse med resultat i en utilsigtet ringeagt. Det kommer sig af en manglende evne til at fatte og opfatte den anerkendelse, som den anden – pædagogerne – forventer eller håber at få i den interpersonelle relation. Pædagogerne oplever en frustration over, at de flere gange i supervisionen må fremhæve, at de allerede arbejder efter den ønskede anerkendende pædagogik, hvortil både psykolog og den daglige leder responderer ved at tilkendegive, at det er de klar over, og søger derved at reparere på situationen ved eksempelvis at understrege, at pædagogerne gør et rigtig godt stykke arbejde.

Eftersom pædagogerne selv gennemlever en identitetsforhandling i denne supervision og derfor har de brug for anerkendelse af deres udsagn og nye roller, som de hver især afprøver. Deres arbejdsliv og håndteringen af forskellige situationer sker på baggrund af tidligere erfaringer, men med implementeringen af den anerkendende pædagogik bliver de udfordret til at ændre deres egne erfaringer og deres internaliserede opfattelser af, hvordan de begår sig i forskellige sociale situationer med beboerne. Jeg oplever, at pædagogerne søger en anerkendelse fra psykologen i forhold til at skulle indgå i en ny social orden. Psykologen og ledelsen repræsenterer institutionens og kommunens generelle love og regler, hvorfor de har et dyberebærende, men måske mere teoretisk funderet indblik i sammenhængen mellem den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistiske tilgang som de skal videreformidle. Pædagogerne skal derfor forhandle deres roller op imod disse bedrevende personer, som kan belønne dem med anerkendelse og inklusion i gruppen, som Goffman eksempelvis ville beskrive en vellykket demonstration af en tilpasset rolle.

Dilemmaet er i den forbindelse, at man som individ er nødt til at vide, hvad der forventes, for at kunne tilpasse sig og opleve en anerkendelse, og det er denne vejledning, som flere gange i supervisionen skaber konflikt og brud frem for at spejle og anerkende. Problemet er, at hverken psykologen eller den daglige leder kommer med svar på eller retningslinjer for, hvordan arbejdet med at tilbyde moren nye positioneringsmuligheder skal foregå. Som eksempel herpå spørger en pædagog, hvordan psykologen ville møde moren, og hvordan han ville praktisere en positiv kontrol over for hende. Den daglige leder kommenterer hertil: ”[...] *I stedet for at spørge, hvordan han [psykologen] ville gøre, så er det meget mere udviklende, at*

du fortæller, hvordan du vil gøre – og dig og dig [henvendt til de andre pædagoger]”. Dette starter en dialog, anført af den daglige leder og psykologen, om, hvordan mennesker danner relationer til hinanden på forskellige måder og i forskellige situationer. Psykologen uddyber:

”Det, jeg hjælper dig til, er jo at forklare dig, hvordan du kan reflektere over, hvad det er for nogle relationer, du får.[...] Vi har begge to en intention om at skabe nogle overskridende positioner for hende [moren]. [...] Vi kan ikke på den måde være robotter og gå hen til hende og gøre de samme ting. Men vores ambition kan være den samme. Og så kan man, ved at vi snakker om, hvordan man gør det, så kan vi selvfølgelig også hjælpe hinanden til at reflektere over: nå ja, man kan også gøre det sådan her. Men det bliver aldrig det samme vel. Men det kan blive en inspiration”.

Både den daglige leder og psykologen er meget tydelige i deres udtryk om, at pædagogerne selv skal finde frem til måden, hvorpå de vil møde denne mor. Der findes ikke én løsning, da alle har forskellige relationer til hinanden, og man kan ikke overtage hinandens relationer eller de forståelser, som ligger deri. Det er således ikke noget, som kan skrives frem eller undervises i, men skal i stedet opstå gennem de dialoger og refleksioner, som supervisionen skaber rum for. Intentionen med dette svar synes at skulle igangsætte en refleksion og selvstændighed i arbejdet og dermed ikke give pædagogerne konkrete beskrivelser af, hvad de skal gøre i deres praksis. Når pædagogerne derfor bliver mødt med beskeden om, at de selv skal finde frem til måder at arbejde med denne mor på, dog ved at bruge supervisionen som refleksionsrum, da forsvinder den forhåbning om respons på de roller, som forsøges afprøvet i supervisionen gennem dialogen om konkrete handlinger i praksis. Selvom det fra psykologen og den daglige leders side er et forsøg på at anerkende og tilkendegive at de har stor respekt for pædagogerne indsats, så opleves der til tider en vis frustration, og måske endda en følelse af at blive kritiseret, hos pædagogerne, som når en af dem fremhæver, hvordan hun ikke behandler moren som en, der slår sit barn, og at de i høj grad prøver på at være anerkendende og støttende, når de kommer på besøg.

Psykologen forklarer efterfølgende, at hvis pædagogerne vil arbejde med at ændre en position, må de gøre det ud fra den relation, de har til den anden:

”Hvis vi siger, at hun [moren] bliver til i relationen, ved du hvad jeg mener så? Altså førhen der har vi jo gjort sådan, at vi har kigget på hende, og hvis så hun skulle ændre sig, så skulle vi ind og skrue på hende. Men det er ikke sådan, vi vil arbejde længere. Vi vil gå ind og arbejde på, at vi i den relation, som vi har med hende, der bliver hun til den, hun nu er. Hvis du kommer og laver kontrol på hende,

så bliver hun til sådan en, der skal laves kontrol på, en som slår sit barn. Så I laver jo fandeme et stort stykke arbejde, der er super vigtigt ik'. I har jo meget ansvar i at arbejde med mennesker".

Ønsket om anerkendelse bliver med dette citat besvaret, da psykologen udtrykker en forventning til pædagogernes ressourcer og professionelle evner til at kunne håndtere relationen til moren. Psykologen fremhæver derudover flere gange i supervisionen, at pædagogerne kan vælge at være robotter, eller de kan vælge at forholde sig reflektivt til deres eget job. Indirekte appelleres til pædagogernes professionalisme og til at kunne opretholde en balance i relationen, som ligger i balancen mellem at opsluge eller ignorere. Denne balance kan dog kun ske ved at vedkende sig ansvaret for den position, som de kommer til at fastholde moren i, ved ikke at arbejde aktivt med hendes identitet. Derudover handler det om at pædagogerne erkende sig ansvaret for at være en del af et system, som de også kan påvirke, frem for at skyde skylden på systemet. På trods af supervisionen om at tage ansvar for at være en del af et system, ligger der til stadighed et dilemma om den kontrolrolle, som hverken pædagogerne, psykologen eller den daglige leder vil vedkende også er til stede i relationen, uanset hvilke anerkendende fraser og forståelser der anvendes om opgaven.

Som det bliver tydeligt i denne supervision, inddrages flere niveauer af social samhandling, og opretholdelse af situationen i hverdagen har stor indflydelse på de identiteter, som reproduceres i supervisionen. Morens reproduktion af sin egen identitet efterlader en måde for pædagogerne til at kunne fastholde deres ansvarsfralægning, mens de alligevel fremhæver, at de arbejder anerkendende i relation til moren. Ingen tvivl om, at det er sagen, men udfordringen er at skulle arbejde med at anerkende moren ud fra et mere ressourceorienteret perspektiv og således bistå hende med at kunne indgå i forhandlingssituationer omkring sin egen identitet. Første skridt i den retning er den refleksionsproces, som forsøges initieret i supervisionen, men som på grund af de forskellige opfattelser af den sociale situation – og dermed forskellige forventninger til, hvilke ritualer der skal til for at skabe succes – synes at udfordre den emotionelle energi. Den synes at være udfordret på grund af misforståelser, hvorfor energien bliver brugt på en form for redningsarbejde, end det bliver udgangspunktet for skabelse af fælles forståelse og dermed et udgangspunkt for praksis.

Jeg vil argumentere for, at den interaktion, som foregår i supervisionen, generelt er påvirket af en mangel på skabelse af en fælles forståelse og dermed også på en kontinuerlig emotionel energi omkring en fælles praksis. Der er ingen tvivl om, at der i selve situationen er mange emotionelle energier i spil, når snakken går og argumentationer, eksempler, fortællinger og spørgsmål bølger frem og tilbage. Men

det er fra to positioner: Pædagogerne er på den ene side, som synes de allerede arbejder med at anerkende og være i relation til denne mor, så godt som det nu kan lade sig gøre, dog uden målrettet at arbejde med og udfordre positionen som en der slår sit barn. Og på den anden side er psykologen og den daglige leder, som problematiserer den udførte tilsynsopgave og det anerkendende arbejde, som pædagogerne udfører, i et forsøg på at skabe mere overensstemmelse med tænkningen i den anerkendende pædagogik. Der er således to grupper, som repræsenterer to tilgange til arbejdet, og som derfor har svært ved at tale samme sprog eller opnå en fælles bevidsthed.

Collins taler i sin teori om et magtforhold i situationer, hvor der er en diskrepans mellem den, som giver ordrer, og den, som modtager ordrer. Dette synes at være tydeligt i nærværende supervision, både når samtalen handler om pædagogernes egen position og det forhold, at de får at vide, at de frem for at være robotter, skal de tage ansvar for deres arbejdsredskab i form af handleplaner og tilbagemeldinger til kommunen. Men det kommer også til syne, når man fra psykologens og ledelsens side siger, at pædagogerne skal ændre sig selv i relationen til moren for at ændre morens position, men uden at tydeliggøre hvordan eller til hvad. Derfor kan det lyde som en ordre, der bliver givet, men hvor forslagene til handling – at gøre besøgene mere støttende og anerkendende – faktisk allerede bliver udført som del af disse pædagogers praksis. Derfor opstår frustrationen, og de får derfor ikke gennemført ritualer eller får skabt en solidaritet omkring de handlinger, som pædagogerne skal tilbage i institutionen og udføre. Jeg er selvfølgelig opmærksom på, at udfaldet i andre situationer, men med samme persongruppe, kan være det komplet modsatte, men set i forhold til interaktionen omkring denne mor, og hvordan pædagogerne både skal arbejde med hendes position, men også med deres egen, da opstår ikke den ønskede fælles forståelse. Problematikken om at være en kontrolinstans og samtidig skulle arbejde anerkendende står således uforløst tilbage.

Forståelsen af, hvordan omgivelser og det sociale påvirker individets identitet, er ligeledes emnet for den følgende case. Her lægges vægt på at motivere en gruppe pædagoger til, hvordan de skaber udvikling hos et af børnene gennem den positive relation.

5.4.3. LARS OG DEN SOCIALE ANGST

Ifølge Richard Jenkins er institutioner i samfundet med til at skabe identiteter. I det, som han betegner den institutionelle orden, bliver individets sociale identitet sat i forhold til forventninger, der repræsenterer måder, man kollektivt er enige om at gøre tingene på. Individets opgave er at finde ud af, hvor man passer ind, og hvem

man adskiller sig fra, og under indflydelse fra omverdenen påvirkes dette i forhold til både positive og negative identiteter. Med inspiration i den poststrukturalistiske tilgang opfattes børnene i Villa Ville Kulla som underlagt nogle samfundsmæssige normforståelser, hvilke de til tider ikke passer ind under, og derfor er de blevet ekskluderet. I kraft af afvigeridentiteten tillægges børnene nogle institutionelle forventninger, når de eksempelvis går i specialklasser, har ADHD-diagnoser eller, som det er gældende i denne case, er diagnosticeret med social angst. Følgende case giver et konkret indblik i forhandlingerne om en pædagogik, der kan fungere som modspil til og frisættelse fra diagnosefokuseringen gennem kombinationen af anerkendelsen og den poststrukturalistiske tænkning.

Følgende case omhandler Lars (bilag 1.4), og hvordan det er gået ham og hans sociale angst, siden han kom til institutionen et par måneder forinden. I supervisionen snakkes om, hvordan pædagogerne har arbejdet og skal arbejde med at gøre Lars til mere end kun *en dreng med social angst*. Der snakkes også om, hvordan pædagogerne skal se bag om diagnosen og konstruktionerne, der følger med en sådan diagnose, i overensstemmelse med både den anerkendende pædagogik og den teoretiske inspiration i poststrukturalismen. I følge psykologen er Lars ”*et meget godt eksempel på, hvordan ting er konstrueret, og at det ikke er noget inden i ham*”, og følgende dialog eksemplificerer forståelsen og forklaringen af, hvordan Lars er blevet konstrueret før, men også under sit ophold på institutionen.

Psykolog: Jamen hvis vi tager sådan en som den sociale angst – at han [Lars] kunne ikke komme nogen steder, før at han kom herud. Og en dreng, der har social angst, og som siger, at han vil flytte herud, den første dag han er her. Har han social angst?

Pædagoger: Nej... ikke just.

Psykolog: Så det er jo et eksempel på, hvordan tingene er konstruerede.

Pædagog1: Jeg tror simpelthen, at Lars har valgt kammerater og ting og sager fra, fordi jeg tror ikke, at han har følt sig tilpas.

Psykolog: Men vi skal prøve at se på hvordan. For vi er jo også med til at konstruere. For man konstruerer jo ud fra det, man tænker som normer. Men det, der er interessant, når man snakker om konstruktion, det er jo, at det ikke er noget inden i barnet. Normalt når man tænker på, at Lars har angst, så vil man tænke på, at det var noget inden i ham. Men det er jo noget, som bliver skabt i de sociale sammenhænge, han er i. Lige pludselig så kommer han i en anden social sammenhæng end hans hjem. Derhjemme havde han social angst; det har han ikke her. Så vi kan i den her sociale kontekst, vi er i her, da kan vi konstruere mennesker, og selvfølgelig har

det også betydning for de andre sociale sammenhænge. Og det gør jo, at man kan gøre noget ved dem. Altså hvis I forestiller jer, at det bare var noget inden i dem [børnene], så ville det være svært at gøre noget. Fordi så skulle man give dem noget medicin og skrue et eller andet sted. Det er jo det, man normalt ville gøre ift. den måde, man tænker på i samfundet. Men hvis man tænker på, at det er konstrueret, så kan vi skabe nogle rammer for dem [børnene i institutionen]. Kan I se, hvad jeg mener?

Psykologen indleder med at fremhæve, hvordan Lars er et godt eksempel på konstruktionen af identitet og adfærd, og at pædagogerne i overensstemmelse med den anerkendende pædagogik, skal opfatte diagnosen som resultat af den sociale kontekst, som Lars har befundet sig i og hans adfærdsmæssige respons herpå. Heri har hans primære omgivelser – far og mor – og efterfølgende samfundet skabt nogle sammenhænge og forventninger til ham, hvor han ikke kunne reagere på andre måder end at have social angst. Psykologen beskriver, hvordan Lars, set ud fra den forståelse der ligger i positionsteorien samt i de anvendte teorier om forhandling af identitet, har fået tilbudt en identitet, som han ikke kunne afvise eller forhandle. Staunæs kalder dette *interpellation*, hvormed det forstås, at Lars er blevet kaldet til en identitet, som har været tvingende for hans identitetsdannelse.

Jenkins beskriver, hvordan den sociale identitet består af tre ordener, hvoraf den første, *den individuelle orden*, skaber fundamentet for ens sociale identitet grundet kropslige tegn såsom køn eller race. Som en af pædagogerne fremhæver, har Lars, før han kom på institutionen, fravalgt venner og sociale aktiviteter. Man kan have en hypotese om, hvorvidt den sociale angst delvis er resultat af ikke at have levet op til de institutionelle normer og forventninger til en dreng i de tidlige teenageår, hvilket igen har manifesteret sig i, at han isolerer sig og fravælger venner. Som konsekvens heraf skabes konflikter i den *interpersonelle orden*, som er baseret på relationer og samhandlinger med andre mennesker. Igennem relationen til det sociale indlejres rutiner og skabeloner i en forståelse af det kollektive, hvilket endvidere forudsætter en forståelse af den normativt forventede orden. Hvis individet ikke internaliserer og tilpasser sig denne orden, kan der opstå brud i det sociale møde, som resulterer i sanktionering og, som Goffman beskriver, stigmatisering. Hvis Lars ikke har lever op til det forventede, bliver han sanktioneret i forhold til den *institutionelle orden*, hvilket selvfølgelig kan ske på mange måder og med forskellige grader af alvorlighed. I sidste ende får det dog indflydelse på hans identitet. Ud fra psykologens beskrivelse omkring normer synes det at være i den forbindelse, at Lars har fået sin diagnose, fordi han med sin væremåde er faldet uden for det forventede, og hans sociale omgivelser har i den bedste mening ønsket at hjælpe ham.

Pointen i ovenstående dialog er, at når Lars' omgivelser har tilbudt ham en identitet som en dreng med social angst, og som han ikke har haft mulighed for at forhandle eller afvise, da kan pædagogerne også med deres måde at udgøre en ny social kontekst, påvirke ham til at være mere end dét. Pædagogerne kan ændre rammerne og derved skabe nye muligheder for Lars' identitetsforhandlingsproces. Her kommer formålet med den anerkendende pædagogik til syne, når tilgangen anvendes til at udvide rammerne for, hvordan man er barn, og som det fremgår i dialogen, har pædagogerne allerede til dels praktiseret det over for Lars. Psykologen beskriver, hvordan skiftet fra hjemmet til institutionen har betydet, at Lars har fået mulighed for ikke at fremstå som én med social angst, men i stedet kunne overskride den position, som han var tildelt, og hvordan det har haft indflydelse på hans adfærd og hans selvforståelse.

Til snakken om diagnosticeringen af Lars, siger en af pædagogerne, at hun faktisk ikke kan forstå, hvordan han i det hele taget har fået diagnosen social angst. Hertil forklarer psykologen:

”De [børnepsykiatrien] konstruerer, ligesom I [pædagogerne] konstruerer. Det er jo ikke noget inden i ham. Det var det, vi talte om. Altså hvis han allerede af moren og stedfaren er blevet italesat som en, der er syg og skal op på et hospital, og de [psykiaterne] måske kun har spurgt moren og ikke spurgt Lars. Og så skal han igennem alle mulige prøver og bliver sygeliggjort, når du er sygeliggjort i forvejen. [...] Det, der sker, når man kommer sådan et sted, det er, at ens frontallapper [peger på panden] de slår jo ned, de virker ikke. Så du kan ikke lave en prøve”.

I teorien om *Interaction Ritual Chains* beskriver Collins, hvordan ritualets udfald i sociale relationer er under indflydelse af både magt og statusforhold. Det påvirker deltagernes emotionelle op- eller afladning og kan derved få indflydelse på muligheden for at indgå i en identitetsforhandling eller ej. Ifølge psykologen er det sådanne magtforhold, der har været gældende for Lars. Han er blevet sat i situationer hos eksempelvis børnepsykiatrien, hvor han ikke kunne agere anderledes end at lægge sig under for magten – her forstået som de forventninger, der er til en dreng med social angst. Psykologen beskriver, at Lars blev sygeliggjort, fordi han var sygeliggjort i forvejen, hvorfor det blev hans sociale identitet. Dette vil han reproducere i mødet med andre, hvor det forventes, at de møder en dreng med social angst, eftersom det er den rolle, som han har erfaret at få respons på.

Ifølge Mead er roller noget, som individet skaber sin egen selvforståelse ud fra gennem leg, imitation og erfaring, alt efter hvilken respons der opleves, hvilken anerkendelse der gives, samt hvordan man forstår sig på og efterlever de specifikke normer, der følger med de afprøvede roller. Eftersom de normer, som Lars synes at

have afprøvet, ikke har levet op til og modtaget den rette anerkendelse fra sine omgivelser, er han med tilbuddet om en identitet som en dreng med social angst blevet fastholdt i denne. Dette giver ligeledes mening i relation til Blumsteins teori om selv-præsentation, hvor individet forsøger at opføre sig i overensstemmelse med sin egen opfattelse af sig selv, hvorfor Lars i sin ageren har efterlevet den selvopfattelse, som er blevet forventet af ham og af en dreng med social angst. Han har søgt role-support til den praktiserede identitet.

For at skabe yderligere bevidsthed hos pædagogerne om, hvordan konstruktioner sker, spørger psykologen dem, hvor meget de ville have tænkt over, at Lars har social angst, hvis de ikke havde fået det at vide, før han kom til institutionen. Til dette svares, at det havde de nok ikke, og hvis Lars eksempelvis havde fortrukket til sit værelse, ville de nok bare have troet, at han havde brug for lidt ro. Som følge heraf understreger psykologen, hvordan han selv i sin præsentation af Lars, som en dreng med social angst, har konstrueret ham over for pædagogerne, vel vidende at der var en risiko for, at de ville reproducere og derved fastholde denne konstruktion.

Udover psykologens egen forklaring på dette, bør det overvejes, om pædagogernes viden om Lars' sociale angst har bidraget konstruktivt til en endnu dybere forståelse af ham og hans problematikker. Det har fået som resultat, at han har haft ro til at kunne indgå i hverdagslivet på institutionen på sin måde og i sit eget tempo. Forventninger og respons på institutionelle kategorier set ud fra Jenkins' teori kan således have haft sine fordele, også selvom det i forhold til den anerkendende pædagogik i Villa Ville Kulla er en diagnose, der er med til at ekskludere Lars. Hvis diagnosen ikke havde været der, kunne det i stedet være andre normative tilgange til Lars, som trådte i kraft. Eksempelvis, som det diskuteres i flere af supervisionerne, samt som det fremkom af analysens første del, har nogle af pædagogerne en opfattelse af, at børnene skal have det liv og den omsorg i institutionen, som de ikke har fået hjemmefra. Det indebærer eksempelvis struktur og gennemsigtighed i hverdagen samt en opdragelse efter forestillingen om, hvad man normalt gør i en familie, herunder faste spisetider, sengetider etc. Jenkins beskriver det i overensstemmelse med Schutz som den commonsense opfattelse, der udgør den institutionelle orden og er en kollektiv enighed om, hvordan tingene gøres. Men disse normative forventninger kan for nogle af børnene måske være mere intimiderende end fremmede for deres udvikling og tilstedeværelse i institutionen, hvilket der senere i analysen kommer eksempler på. For Lars synes pædagogernes viden om hans sociale angst at have resulteret i, at han har fået en ro til at falde på plads. Psykologen siger selv, at det var en risiko han løb, ved at viderebringe sin viden om Lars diagnose, hvilket kunne ende ud med en reproduktion af hans udsatte position. Men det kan også ses som givtigt, fordi pædagogerne får noget konkret at forholde sig til og

grundet deres faglige viden er bevidste om, at de skal tage den med ro over for drengen. Igen kan vi drage paralleller til drøftelserne om viden om børnenes forhistorie i analysens del 1, hvor viden om barnets historik var et af de elementer, som særligt trådte frem i analysen af den anerkendende pædagogik og forventningen om at den kan skabe udvikling for barnet. Omvendt kan det også blot skyldes pædagogerne normative erfaringer om, at børnene har brug for ro til at falde til, når de ankommer til institutionen.

Dilemmaet i denne case er snakken om konsekvenserne ved at fortælle pædagogerne om Lars' diagnose. Set i lyset af den tænkning, man er ved at implementere, er diagnoser som social angst eller ADHD et negativt og ekskluderende element for barnet, men er det af den grund ensbetydende med, at det ikke er en viden som skal overbringes pædagogerne? Spørgsmålet om, hvorvidt pædagogerne ville have tænkt over Lars' adfærd, eller det at fremhæve risikoen for, at den ekskluderende diagnose bliver reproduceret, er på en måde hypotetiske spørgsmål, fordi pædagogerne skal selvfølgelig vide, hvad det er for et barn, de har med at gøre – Dette blev i høj grad fremhævet af den daglige leder i de foretagne interviews. Dilemmaet kredser derfor om balancen mellem at arbejde anerkendende uden at det bliver for anerkendende, og at være en døgninstitution, som kan samarbejde med andre sociale institutioners systemer. Pædagogerne kan ikke i anerkendelsens tegn se bort fra Lars' diagnose, både fordi de skal kunne arbejde med denne dreng, og fordi at de har en forpligtigelse til at samarbejde med de systemer, som er omkring Lars med at sikre at han trives og udvikles.

Til trods for snakken om at den sociale angst er socialt konstrueret, da rejser en af pædagogerne en bekymring for, hvornår og om de kommer til at se den anden side af Lars – den side, der har social angst, og som ifølge Lars' forældre kan få ham til at gå amok. Til dette siger psykologen, at alle har forskellige historier med sig, men at det kommer an på, hvilken historie der bliver dominerende. Psykologen fortsætter med, at hvis den historie, som Lars' familie ønsker at fortælle, er én, hvor han går amok, så vil han også komme til at gøre det. Med reference til positionsteorien fremhæver psykologen, at konstruktionen sker i italesættelserne, hvor der skabes en reproduktion af både fortælling og handling. Psykologen siger derefter med reference til den anerkendende pædagogik, at pædagogerne skal hjælpe med at fortælle nogle nye historier om Lars, og om alt det han er god til, og ligeledes fortælle det til hans familie, så de også får andre billeder af deres dreng. Hans ressourcer og evner ses i hverdagen i institutionen, og derfor er det pædagogerne opgave at fastholde og genfortælle dette for både Lars selv og for hans relationer uden for institutionen.

Hermed vejledes pædagogerne til en praksis, som i høj grad er funderet i en anerkendende pædagogik og i arbejdet med Lars position, samt i dekonstruktionen af de diskurser, som han er underlagt. Der vil teoretisk set ske en anerkendelse af nogle andre sider hos Lars, som forholder sig til ham som menneske med værdier og forståelse for det sociale, men også for hans bidrag til fællesskabet, når han eksempelvis beskrives af pædagogerne som en empatisk og god ven. Men pædagogens spørgsmål om, hvornår de kommer til at se andre sider af Lars, er ikke uden berettigelse, og handler som beskrevet om, hvorvidt de i realiteten kan tillade sig at se bort fra det faktum, at Lars har diagnosen social angst. En anden af pædagogerne siger, som nævnt i starten af dette afsnit, at hun slet ikke synes, at de i personalegruppen har fokus på den sociale angst. Dette besvares af psykologen med forklaringen om, at det er en social konstruktion, og at det kræver en ændring i Lars' sociale kontekst at bryde med den og med den forståelse af Lars, der ligger indlejret heri. I relation til poststrukturalismen som den inspirerende teori samt til den forståelse af det konventionelle diagnoseperspektiv, er diagnoser et redskab til at kategorisere og ekskludere medlemmer i samfundet, som har en afvigende eller alternativ adfærd set i forhold til normen. Derfor er det også den forståelse, der videregives til pædagogerne, at en diagnose er et element til fastholdelse i en ekskluderende position, hvilket ikke giver barnet mulighed for at kunne udfolde sig frit. Heri ligger den ønskede anerkendelse, der skal praktiseres som den overordnede pædagogiske tilgang: Et fokus på ressourcer og værdier. I relation hertil kan henvises til Bente Lynges beskrivelse af den anerkendende samtale, hvori formålet er at finde frem til det enkelte individs bidrag til det sociale system, som han eller hun indgår i.

Skyggesiden af anerkendelsen er, som Willig fremhæver, at det kan blive et ubevist, kvælende fokus på det positive, hvilket kommer frem i denne supervision, når det eksempelvis bliver italesat som et faktum, at Lars har fralagt sig store dele af den sociale angst blot ved skiftet i den sociale kontekst – fra hjem til institution. Dertil kommer, at børnene kan have nogle dybereliggende problematikker med sig, som måske er blevet diagnosticeret som et, men som i virkeligheden blot er et udtryk for noget andet. I supervisionen tales blandt andet om sammenhængen mellem den sociale angst og at har Lars haft problemer med at gå i bad, men der tales også om, hvorvidt der er andet til grund for den sociale angst og som kommer til udtryk i ikke at ville i bad. Som kommentar hertil fremhæver psykologen, at pædagogerne skal være opmærksomme på ikke at skabe fortællinger eller forståelser om årsager, der måske ikke er virkelige. De skal selvfølgelig være opmærksomme på børnenes trivsel og åbne for, at børnene kan komme til dem med problemer, men selv at begynde at stille spørgsmål frarådes. Psykologen siger følgende:

”Vi skal i hvert tilfælde passe på med at skabe noget. Det kan godt være, at han [Lars] har oplevet nogle ting, men det er ikke sikkert, at han har lyst til at snakke

om det lige nu. [...] Vi skal passe på, at vi ikke gør de problemer, som der nu en gang måske har været, dominerende. Ja det er store krav, der bliver stillet til jer. I skal til at reflektere”.

Pædagogerne rådes til at være åbne, men ikke konstruerende af fortællinger, om, hvorfor Lars ikke vil i bad, eftersom de, ifølge psykologen, ubevidst kan skabe noget hæmmende hos Lars i stedet for at fremme et fokus på ressourcer og værdier. Bente Lyngé beskriver som det essentielle ved den anerkendende samtale, at pædagogen kan finde ud af at være til stede og lytte til barnet på hans eller hendes præmisser, frem for at udspørge og undersøge. Som det fremgår af beskrivelsen af Villa Ville Kulla, er det ikke en behandlingsinstitution, på trods af at de arbejder med udvikling af det enkelte barn med afsæt i den anerkendende pædagogik og tillige har en professionel opgave i at skulle underrette kommunen, hvis de har mistanke om at en adfærd skyldes afdækkede problemer hos barnet – eksempelvis oplevelser af vold eller seksuelle overgreb. Hertil kommer, som Nørsgaard tilsvarende beskriver, en forventning til professionalismen hos pædagogerne, at de ikke forsøger at lave psykologisk arbejde, men i stedet er aktive i deres relationsarbejde. Den professionelle pædagog skal være sig bevidst om, at han eller hun er ansvarlig for relationen og for den andens udvikling, men ikke for traumebehandling, hvorfor det er i relationen, at pædagogerne kan arbejde med at møde og anerkende Lars, frem for at gætte og gisne om årsager og tidligere forhold.

I casen om Lars beskrives den opfattelse af den konstruerede position, som kombinationen af at være refleksiv i sin anerkendende og i positionsarbejdet. Det understreges løbende, hvordan den social kontekst kan være ødelæggende for børnene, men ifølge psykologen har pædagogerne i arbejdet Lars formået at bryde med den position, som han har været underlagt. De har givet ham muligheder for at forhandle sin egen identitet og afprøve roller ved at lade en ny social situation definere relationen. Swanns teori om selvopretholdelse beskriver vanskelighederne ved at ændre en allerede internaliseret identitet, men som det kommer til udtryk i supervisionen, synes Lars at have fået ro til at finde ind i en ny social situation uden pres og forventninger til hans adfærd. Derfor er forandringen blevet initieret af ham selv, og ikke udefra, og har efterfølgende mødt opbakning fra omgivelserne, hvilket kan have gjort udslaget.

Dog trækker den sociale angst stadig spor, når pædagogerne stiller spørgsmålstejn ved, hvornår den vil komme til udtryk, hvorfor der ikke er fokus på det, og hvorfor han nogen gange ikke vil i bad. Ifølge psykologen har Lars haft en konstrueret social angst, og pædagogerne skal derfor arbejde på at møde Lars, hvor han er nu, og lade ham få ro til både at være del af institutionen og til ikke at skulle opretholde, forsvare og efterleve en identitet som en dreng med social angst.

Dette bringer igen casens dilemma frem i lyset, da det forventes, at pædagogerne kan se bort fra diagnosen og i stedet forstå motivet for handlingen ud fra, som psykologen beskriver, at Lars stadig ser sig selv som en dreng med social angst. Nogle af hans handlinger bærer stadig præg af denne opfattelse, mens hans adfærd på andre punkter allerede er anderledes, bl.a. i hans daglige interaktioner med de andre børn, eller at han ikke sidder hele tiden på sit værelse, hvilket han ifølge sin mor gjorde før. Pædagogerne skal derfor kunne praktisere en forventet anerkendelse i overensstemmelse med Honneths retslige sfære. Inden for denne sfære opstår anerkendelse ud fra en gensidig forståelse af hinanden som moralsk tilregnelige samt evnen til at overholde samfundsmæssige normer og værdier, samtidig med at de er bevidste om, at han er blevet diagnosticeret.

Som det kommer frem i supervisionen, vurderer psykologen, at Lars har ændret adfærd til det bedre, men dermed kan det ikke konkluderes, at den sociale angst er forsvundet. Han synes at have fået muligheder for at indgå i en aktiv proces omkring sin egen identitet uden forcering fra familie eller pædagoger. At have givet ham ro til at finde på plads må have haft en indflydelse på den måde, Lars har oplevet at blive mødt på – han har ikke skullet leve op til forventninger om at være social angst, på trods af at pædagogerne har været bevidste herom. Den identitetsforhandlingsproces, der er blevet initieret, og som der tales om i supervisionen, synes at være opstået hos drengen selv gennem den ændring i konteksten, som er foregået, og har således ikke været et aktivt arbejde om en ny position, men nærmere en anerkendelse af at have brug for at finde sig selv. Både i positionsteorien og i teorierne om forhandling af identitet er forventningen at den tilbudte identitet skal være ud fra en relationsbaseret invitation til at indgå i sin egen identitetsforhandlingsproces. Hvis det bliver et tilbud begrundet i magt eller tvang – en form for interpellation – da påbegyndes de overlevelsesmekanismer, som bl.a. Swann beskriver, hvor barnet i magtrelationer søger at opretholde sin identitet, uanset om denne er inkluderende eller ekskluderende. Der skal således være et fokus på, at relationen skal være givtig for den emotionelle energi, så både barn og voksen går fra situationen og tager energi med sig, hvilket selvfølgelig bliver udfordrende, hvis det drejer sig om meget isolerede børn, konkrete konflikter eller diagnoser.

Dilemmaet om håndteringen af konflikter, tilbud om identitetsforhandling og anerkendelse er også centralt for den næste case. Det handler om en supervision, der tager form med afsæt i en sjov anekdote fra hverdagen, hvorefter fokus bliver på pædagogerne rolle i forhold til at fastholde børnene i negative og ikke-udviklende roller.

5.4.4. AT VÆRE SUR, ELLER IKKE VÆRE SUR

Følgende case omhandler pigen Eva, som pludselig får meget opmærksomhed i en supervision, da en pædagog fortæller en lille historie fra hverdagen i institutionen (bilag 1.3). Historien omhandler et møde mellem Eva og psykologen en eftermiddag. Pædagogen fortæller, at fra det øjeblik psykologen trådte ind i huset, da begyndte Eva at skælde ham ud, kalde ham navne og bande og svovle over hans tilstedeværelse. Til pædagogens forundring og fornøjelse, som hun siger, reagerede psykologen ikke med at blive sur over Evas fornærmelser, men ved at svare igen og gå med på legen. Omkring denne respons siger psykologen: *"Det handler jo om, hvordan man møder hende [Eva], når hun er vred, hvor jeg bare lavede sjov med hende"*. Hertil siger pædagogen: *"Ja, og så blev hun endnu mere vred, jo mere sjov du lavede med hende"*, hvortil psykologen svarer: *"ja men så grinte hun også samtidig – og så til sidst var hun jo en dronning, der var vred"*.

Genfortællingen af denne episode giver psykologen anledning til at bringe supervisionen ind på, hvordan pædagogerne ofte, men sikkert ubevidst, omtaler Eva som sur. Han siger følgende:

"Det er nok det meste, jeg har hørt om Eva, det er, at hun er sur. Og tit når man [pædagogerne] møder hende, så siger man: "Hvis du vil med et eller andet sted hen, så vil vi ikke se den der mund". Eller: "Så skal du være glad". Og så gør man hende netop til sur. Jeg lavede bare sjov og provokerede hende, og så til sidst så får hun lov til at være sur. For det er ok at være sur, og så er der ikke noget ved at være sur. Så leger hun bare sur, og så ville hun lige pludselig vise billeder".

Psykologen fremhæver, hvordan han oplever pædagoger stille som konsekvens over for Eva, at hvis hun vil være med til en aktivitet i institutionen, skal hun holde op med at være sur. Og som han siger, da identificeres hun netop som en, der er sur. På den måde bliver relationen mellem pædagogerne og Eva baseret på en selvopretholdende ubalance, og den anerkendende pædagogik ignoreres. Pædagogernes erfaringer med Eva, hvilket Jenkins betegner som definerende for sociale situationer og for forventninger til identitet og adfærd, er baseret på oplevelser af, at hun er sur – og endda aggressiv, hvilket en senere historie fra supervisionen vidner om. Eva får af den grund ikke mulighed for at tilpasse eller forhandle sin identitet, fordi de forudindtagede erfaringer træder i forgrunden for relationen. Som Swann beskriver i teorien om selvopretholdelse, er en selvbekræftende respons i interaktionen lettere at acceptere og tage med sig videre, uanset om det bekræfter en normativt positiv eller negativ identitet. Det betyder, at både pædagogerne og Eva selv er med til at opretholde hendes identitet, eftersom de bekræfter den måde, hun ser sig selv. El-

lers ville hun, teoretisk set, ifølge Goffman, forsøge at ændre og tilpasse sig situationen.

Som beskrevet i teori afsnittet om forhandlede identiteter, er der forskelligt fokus hos de fremhævede teorier, da henholdsvis Mead, Jenkins og Goffman beskriver identitetsdannelseprocesser, mens Swanns teori er baseret på selvopretholdelsen, efter at en identitet er internaliseret. Det giver forskellige forudsætninger for identitetsforhandlingen, men er ikke desto mindre relevant for mange af casene, fordi de ofte både handler om at forandre internaliserede identiteter og udvikle nye. For Evas tilfælde handler det mest om, at psykologen skal have pædagogerne til at forstå, hvad det gør ved hende, at de også identificerer hende som sur og på den måde ikke åbner op for forhandlingsmuligheder. Der er heri, at Villa Ville Kullas anerkendende pædagogik ligger, og dermed det, som skal implementeres. I situationen der refereres til, brugte psykologen sit anerkendende værktøj til at lade Eva udvikle sin rolle. Som den anerkendende samtale foreskriver, tog han udgangspunkt i det sted, hvor barnet var, samt den adfærd, det evt. medfølger, og anskuer det som den nuværende overlevelsesstrategi. Ifølge Lyngé handler det om at byde modstand velkommen og undersøge, hvad der ligger bag uden at negligere. Derfor refererer psykologen til sin egen håndtering af Eva for at eksemplificere måder at håndtere hendes surhed på. Han udfordrede hendes adfærd og går med på legen, hvilket ændrer hendes forhandlingsmuligheder og giver hende muligheden for at komme i en positiv relation til ham. Her ser vi den anerkendende pædagogik i sin mest kreative udfoldelse, hvor en situation der kunne føre til konflikt, blev håndteret med stor overensstemmelse til Joas teori om den situationelle og kropslige håndtering af brud på det forventede. Dette er endvidere en løsning, som endda kan eksemplificere fremtidige tilgange til lignende situationer med Eva eller andre af børnene.

Psykologen beskriver, hvordan han i stedet for at reproducere opfattelsen af Eva, gjorde det til en leg. Herefter fremhæver pædagogen, der fortalte historien, at Eva senere på dagen gik i gang med at lave en gave til psykologen, og hvordan hun lige efter episoden ville have ham med ud og kigge på heste. Til dette siger psykologen, hvordan Evas handlinger ”viser, at det er en position. At Eva har positionen som vred, og hvor hun faktisk tager den op. [...] Man har næsten en forventning om, at hun er vred, og hun lever jo op til den. Og så når man giver hende lov til det, så bliver det jo bare sjovt”.

Ved at understrege den ændrede tilgang til Eva prøver psykologen at få pædagogerne til at reflektere over, hvordan de selv fastholder hende i at bruge rollen som sur som primær identitet. I sidst ende er det den opfattelse, hun tager med ud i sine øvrige relationer, hvorfor den bliver endnu sværere at ændre grundet den selvopretholdelse, som ifølge Swann sætter ind, når ens indlejrede identitet udfordres.

Samtalen om Eva er interessant i denne sammenhæng, eftersom det er et eksempel på, hvordan hun aktivt afprøver roller for at opnå anerkendelse og komme i relation. I stedet bliver resultatet, at pædagogerne fastholder hende i rollen som sur, hvorved hun ingen anerkendelse opnår og kun oplever negative relationer. Mead beskriver, hvordan rolleafprøvning sker hos individet for at undersøge omverdenens reaktion på ens adfærd. Hans teori går således på tværs af både anerkendelse og forhandling af identitet, fordi individet gennem leg og senere mere seriøst identitets-rollespil søger at indgå i sociale interaktioner og derved opnå en indsigt i og erfaring med forskellige rollers tilpasning til forskellige situationer. Det er samlet set Meads teori om udviklingen af det bevidste selv, og denne erfaring sker, alt efter om der opnås anerkendelse eller eksklusion. Ud fra supervisionen om Eva kan det ses, at hun gør det samme. Rollen som sur er åbenbart én, som Eva ofte benytter sig af, endda så ofte at psykologen fremhæver, hvordan pædagogerne allerede ved henvendelse til hende siger, at hun ikke må være sur. Det er et eksempel på en rolle, som har fået lov til at gro, selvom der ikke opnås anerkendelse, men i stedet krænkelser. Ifølge Mead er fastholdelsen af en rolle tegn på, at man har opnået en forståelse af, hvad der fungerer i hvilke situationer – en tilpasning, hvorfor det i relation til Eva, må betyde, at hun ved at være sur opnår en opmærksomhed, som hun måske ellers ikke ville have fået. Dilemmaet er, at fællesskabet faktisk ligger i det at afvige, for teoretisk set burde hun, som Honneth fremhæver, kæmpe om at opnå en anerkendelse fra pædagogerne og på den måde efterstræbe den uafhængighed, som anerkendelse også fremmer. Men det synes hun ikke at gøre. I stedet bruger hun aktivt rollen som sur, og set i en institutionssammenhæng kan det skyldes, at pædagogerne er meget opmærksomme på risici i deres hverdag, hvorfor eksempelvis vrede eller aggressiv adfærd får meget opmærksomhed. Dette handler følgende historie om Eva om, hvilken blev fortalt af en anden pædagog i forlængelse af ovenstående.

”Den anden dag tog hun [Eva] også nogle blomster [...] og så gik hun hen til mig. Helt hen i hovedet af mig. Og jeg tænkte: ”Hvad har hun nu i hånden?” Men det var bare de der blomster. Så sagde jeg: ”Ej Eva, jeg ku godt have tænkt mig at have duftet til de blomster i stedet for bare at få dem smidt i hovedet, men det må jo så blive næste gang”. Så vidste hun bare ikke, hvad hun skulle sige. [Eva siger efterfølgende]: ”Åh skal vi ikke gå ind?”. ”Jo” sagde jeg [pædagogen], og så gik vi ind, og så var der ikke noget. Vi gik ned og tog nattøj på lige så stille, og jeg tænkte bare: Åh nu vil jeg bare få en sviner, da hun smed de der blomster i hovedet af mig. Og XX [pædagog] hun sad der og sagde: ”Gud, jeg troede det var sten, hun ville smide i hoved af dig”. Det var bare blomster”.

Denne lille fortælling er med til at tydeliggøre, hvordan de konstruktioner, der er om nogle af børnene, er blevet så almene, at de fungerer og tales om som små finurlige episoder. Og det er denne italesættelse, som psykologen gør opmærksom på

ved at henvise til, at pædagogerne selv er med til at positionere børnene gennem konstruktioner, som også kan være negative. I kraft af den anerkendende pædagogik som Morsø Kommune ønsker, at pædagogerne skal arbejde ud fra, da tydeliggør episoderne om Eva, som psykologen også fremhæver, ikke en særlig nuanceret opfattelse af hende. Pædagogen, som fortæller om interaktionen mellem Eva og psykologen, er mere interesseret i, og finder det underholdende, at psykologen håndterer Eva, som han gør, med smil, grin og ”legen med”. Hertil fremhæver psykologen, at Eva selvfølgelig har lov til at være sur, og derfor møder han hende anerkendende, men tydeliggør efterfølgende, hvordan han lader hende lege med rollen. På den måde får hun mulighed for at prøve af, om det virkelig er den rolle, der passer i situationen, og han giver hende mulighed for at tilpasse sig, hvilket også er med til at ændre interaktionen. Han anerkender hende både i mødet og i hendes vej ud af den afprøvede rolle som sur, uden at skælde ud, sanktionere eller ignorere og derved krænke hendes proces. Samtidig understreger han at pædagogerne ikke gør det samme, men at de i stedet fastholder hende i positionen og endda sanktionerer hende for det.

En anden problematik, som opstår i casene om Eva er, at det er en balance at finde en passende mængde anerkendelse. Som det fremgår af supervisionen, skal psykologen finde sig i at blive kaldt alskens grimme og nedladende ord, og i anerkendelsen af Eva kommer det på en måde til at gå på kompromis med, hvad man nok normativt vil finde sig i at blive kaldt af andre. Spørgsmålet er i den forbindelse, hvor meget man som ansat skal kunne rumme for at kunne efterleve den anerkendende pædagogik. I flere af supervisionerne kommer det til udtryk, at pædagogerne bliver kaldt alskens ukvemsord, men at det i anerkendelsens tegn skal opfattes som udtryk for noget andet og som børnenes måde at håndtere følelser på en uhensigtsmæssig måde. I dette eksempel kalder hun blandt andet psykologen for bøsse. Anerkendelsens skyggesider omhandler i høj grad denne ”over-rummelighed”, og man kan stille spørgsmålstejn ved, om det i sidste ende gavner Eva i denne sammenhæng, at hun ikke bliver stoppet i at tale så grimt og nedladende. Det er ikke i alle sociale sammenhæng, at det vil blive accepteret, hvorfor det her synes relevant at inddrage Braithwaites teori om skam. Over-rummeligheden, eller det som Scheff teoretisk betegner som *opslugte sociale bånd*, er ikke med til at skabe forståelse for det sociale, ej heller for sig selv. I stedet ville det, at man sagde fra i forhold til at blive talt sådan til, for så efterfølgende at tilbyde et fællesskab, ifølge Braithwaite være endnu mere udviklende for det enkelte individ. For ja, Eva skal selvfølgelig have lov til at være sur, men hun skal vel også vide, hvor grænsen går for, hvad man vil finde sig i. Udfordringen i forhandlingen om den anerkendende pædagogik er således at skabe en forståelse af, hvordan pædagogerne kan være anerkendende og reflekteret, men uden at fremsætte anerkendelse og grænsesætning som modsæt-

ninger. Dette bliver ikke helt tydeligt i supervisionen, da det at sætte grænser slet ikke berøres.

Historien om Eva og psykologen blev fortalt som en lille, sjov hverdagsfortælling i supervisionen til at bløde op efter en lang og intens snak om et andet af institutionens børn. Det er således et lille intermezzo, som blev brugt til at puste ud og lade op i forhold til den emotionelle energi, hvor den sjove historie fungerer som et fælles samlingspunkt. Eftersom historien også omhandler psykologen ude i praksis, kan det anskues som en form for udfordring af hans magtstatus som ordregiveren og udstille ham lidt på en sjov måde. Det interessante ved genfortællingen af denne episode er, at den på den ene side kommer til at være krænkende over for Eva, da det er hendes forsøg på at skabe en relation, som bliver udstillet. Det er selvfølgelig ikke noget, som pædagogen gør bevidst, men det bliver en anledning for psykologen til at fremhæve pædagogernes deltagelse i børnenes rolleafprøvning og dermed også deres identitetsproces samt at få det konkretiseret i forhold til at arbejde anerkendende og med inspiration i poststrukturalismen. På den anden side bliver dette et eksempel på, at man som pædagog skal finde sig i selv at blive skældt ud og krænket af børnene, idet eksemplet bruges til at understrege, hvordan den anerkendende pædagogik fungerer ved at man leger med og ikke siger fra overfor børnene.

Der opstår ligeledes en høj grad af emotionel energi, fordi den rituelle historieudveksling skaber grin og gruppesolidaritet omkring de små anekdoter. Ser man teoretisk på dette i forhold til Collins' teori om emotionel energi, er den fælles bevidsthed, som pædagogerne går fra supervisionen med, skabt ud fra et sammenhold om de gode grin over Evas handlinger – og selvfølgelig psykologens respons i den konkrete situation. På den måde kan man sige, at historierne fungerer efter hensigten, men at det er på bekostning af Eva, da det også er forventningerne omkring hende og hendes adfærd, som bliver dét, der opstår en fælles følelse omkring. Det er som fremhævet ikke en bevidst handling fra pædagogernes side, og jeg opfatter det som udtryk for et behov for at tilføre en ret omfattende og vidensmættet supervision nogle grin og lidt lethed.

Når jeg fremhæver dette, er det ikke for at klandre pædagogerne for at fortælle disse historier, og heller ikke for at fremme et forbud mod at fortælle små historier til hinanden og om hinanden. Jeg vil faktisk argumentere for, at det netop er disse erfaringer samt den formidling, vi har til hinanden, som er med til at fremme en bevidst refleksion over sociale situationer, hvis man ser på det i forhold til Meads teori om det bevidste selv. Men det altafgørende er, om der er bevidsthed om, at når pædagogerne står over for Eva, er det en anden social situation, hvilket fordrer en anden relation, når de i deres dagligdag skal arbejde med anerkendelse. Forventningen om, at Eva handler og optræder sur eller aggressivt, er et problem, da det

hæmmer hendes muligheder for at afprøve andre roller, når hun netop oplever at få en form for relation til pædagogerne, om end den er negativ. Det kan få konsekvenser i forhold til Evas indtryksstyring, da hendes udtryk både verbalt og kropsligt udtrykker vrede og afvisning. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at hun taler meget grimt eksempelvis over for psykologen eller i en aggressiv fremtoning, som i historien om blomsterne i hendes hånd. Ydermere er det de erfaringer og den emotionelle energi, som pædagogerne tager med videre ind i nye relationer med Eva og således også deler mellem hinanden både som hverdags-sjove-episoder, men også som noget man skal være opmærksom på i den daglige omgang med hende.

Historierne omkring Eva er inddraget som en del af at beskrive, hvordan man i supervisionen også arbejder med pædagogernes forståelse af, hvordan de er med til at konstruere børnene. Det skyldes, at når de i institutionen vil arbejde anerkendende og med at tilbyde børnene nogle andre positioner end dem, som bidrager til deres eksklusion, da finder jeg det relevant også at fremhæve, hvordan identiteter, som også kan ekskludere, er til stede i hverdagen på institutionen, og særligt hvilke dilemmaer det skaber. Villa Ville Kulla er med andre ord ikke et konstruktions-frit rum, hvilket ingen sociale situationer er, men særligt her bliver det en udfordring for pædagogerne, fordi forståelser af og forventninger til børnene bygger på deres erfaringer, og hvis erfaringen med Eva netop er, at hun er sur, eller aggressiv, så er det også den forventning, man har til hende i kommende interaktioner.

Et andet barn i institutionen har også problemer med at styre sin aggressivitet, men modsat den netop analyserede case om Eva, bliver der i en supervision snakket yderst konstruktivt og udviklende om, hvordan pædagogerne hjælper ham med at blive sit monster kvit. Det handler næste case om.

5.4.5. ANDERS OG MONSTERET

Anders er en dreng på omkring 10 år, der bor på Villa Ville Kulla. Nogen gange bliver han så rasende, at han er aggressiv, voldelig og truende. Efter et sådant raserianfald et par dage tidligere, havde hans kontaktpædagog fået sig en god snak med ham. Her havde han sagt, at der var som om der var et monster inden i ham, der overtog ham, når han blev gal (bilag 1.3). Dette tages op til supervision, da Anders kontaktpædagog gerne vil vide, hvordan hun får talt med Anders om monsteret, og hvordan de sammen eventuelt kan finde en måde at udrydde det. Pædagogen har talt med psykologen om Anders og monsteret tidligere for at få nogle gode råd og vejledning. Derfor starter samtalen med en henvisning til en tidligere snak om at arbejde med at få puttet monsteret i en kasse, når det bliver nødvendigt:

Psykolog: Det der trick med kassen, det handler jo om, at man eksternaliserer det her monster, som han snakker om. Og det betyder, at det er en ting, der ikke er inden i ham, men at det er noget, der kommer til ham udefra. Det er ikke noget, der er inden i ham. Og det gør det mere håndgribeligt for ham og gør det meget lettere for ham at handle. For eksempel at han kan putte det ned i en kasse. Men den måde man skal tale om den her ting på, det er i et eksternaliserende sprog. Det vil sige, at man taler om den, derude. Så når man italesætter det, er det ikke "monstret inden i dig". For hvis det er noget inden i en, så kan det være rigtig svært at gøre noget ved. Man kan også prøve at male den – hvordan ser den ud? Så han får et billede på den, og det gør det meget mere håndgribeligt for ham. Og jo mere håndgribeligt det er, jo lettere er det at gøre noget ved det. Så tal eksternaliserende om den: "Hvilken farve har den?" "Når den kommer til dig, kan du så mærke, at den er ved at komme?" Så han får fornemmelsen af, at det er noget, som kommer, når det er, at han bliver ked af det.

Pædagog1: At det ikke er en del af ham selv.

Psykolog: Ja. Tal der her sprog om det her monster. Altså: "Hvornår kom den første gang på besøg?"

Pædagog1: Jamen det var jo dengang, han var baby. Jeg spurgte ham jo, hvor længe den havde været der, og det var dengang, han var baby, at den kom.

Psykolog: Ja og spørg: "Hvordan kom den? Hvordan mærkede eller opdagede du, at den var der? Hvordan får du den til at forsvinde?" Det er også vigtigt med hans erfaringer i forhold til, hvordan han får den til at forsvinde.

Pædagog1: Det var det, han ikke rigtig kunne.

Psykolog: Men hvis man virkelig går ind og spørger: "Den er der ikke hele tiden vel? Den forsvinder en gang i mellem, så hvad er det, du kan gøre for at få den til at gå væk? Hopper du i sengen, skal du ud og spille fodbold eller se tv?" Sådan hele tiden, hvad han gør, og hvad hans handlinger er. Men det er vigtigt, at I taler det her sprog.

Psykologen forklarer, at eksternalisering er en tilgang, som bruges meget i den narrative terapi-psykologi, hvorfor det, ifølge ham, er en metode, pædagogerne kan bruge på alle børnene og på andre former for udtryk. Han uddyber med forklaringen, at "det er ikke en del af tænkningen i samfundet, at man eksternaliserer det. De sidste mange år har det jo været sådan, at "det er inden i dig og så skal du gå i terapi i 30 år, og så har du det godt nok, når du kommer igennem det". Som eksempel fremhæver han dét at give en fuck-finger. Det er pædagogernes opgave, siger psykologen, at tænke over og reflektere sig frem til, hvorfor børnene udtryk-

ker sig ved at give pædagogerne fingeren. I overensstemmelse med den anerkendende pædagogik skal pædagogerne være bevidste om, at det ikke er noget inden i børnene, eller fordi de ikke kan lide pædagogerne, men i stedet forstå, at fuck-fingeren er udtryk for noget andet såsom vrede, ked-af-det-hed, ensomhed etc.

Bente Lyng skriver om den anerkendende samtale, at præmissen for at kunne arbejde anerkendende er at forstå sig på og arbejde med at anskue barnets handlinger som udtryk for, hvor de er, og hvordan de håndterer forskellige situationer – også de konfliktfyldte. Lyng skriver også, at arbejdet med den anerkendende samtale handler om at fremhæve og forstærke oplevelser af positive situationer for på den måde at genskabe barnets tanker, følelser og kropslige erindringer. Dette er med til at fremme barnets oplevelse af tryghed og udvikle selvværd og kan derfor også anskues som en slags affektiv anerkendelse i relation til Honneths terminologi.

Anskues dette i forhold til Anders' monster og om at tale eksternaliserende, gives der et råd til pædagogerne om ikke at tale væk fra monsteret, men om at tale om monsteret. Her handler det om at anskue Anders' vrede som en måde til at forstå, hvordan han kæmper med noget. Set i forhold til det arbejde pædagogerne rådes til at gøre ved Lars eller Ole, hvor det handler om at flytte fokus væk fra det negative og hen imod de positive historier, da rådes pædagogerne her til at forholde sig til monsteret også i forhold til mere negative følelser og oplevelser. Denne forskel kan måske skyldes, at det ved Anders ikke synes at handle om, at han afprøver roller, og at monsteret er en del af hans identitetsforhandling, men i stedet om nogle emotionelle udtryk, der er resultatet af det omsorgssvigt, han har været udsat for. Det ændrer situationen for pædagogernes anerkendende arbejde, hvilket psykologen selv understreger ved, hvordan pædagogerne skal arbejde eksternaliserende. Hvor det anerkendende arbejde hos Ole og Lars handler om at få dem til at internalisere det positive og ressourcestærke omkring sig selv, er det pædagogiske arbejde med Anders baseret på, at det er en udtryksform, han anvender, men at monsteret ikke skal gøres til en del af ham – og mere vigtigt til en del af ham, som er forkert. Som psykologen siger, så *”kan det [monsteret] også godt være hans ven nogle gange. Fordi hvis det er fuldstændig forkert, og monsteret slet ikke må komme der, så bliver det en kamp for ham, og så kan man komme til at gøre det sværere, end det var i forvejen”*.

Af den grund, siger psykologen, skal pædagogerne møde Anders, hvor han er: han siger, at han har et monster inden i og ikke ved, hvad han skal gøre ved det. Dét skal pædagogerne hjælpe ham med gennem eksternalisering og eksempelvis finde frem til monsterets oprindelse. Men det skal efter psykologens vejledning gøres på en sådan måde, at pædagogerne ikke laver terapi på Anders eller i den bedste mening konstruerer et problem. Derfor råder psykologen pædagogerne til at bruge

Anders' fantasiverden, og helt konkret kommer psykologen med råd om eksempelvis at indlede små rollespil med dukker eller en bamse, hvis det passer i situationen:

"Det, der nogle gange kan være svært for børn, det er jo at tale om monsteret. Men det kan være lettere for børn at tale om, hvis det eksempelvis er en bamse, der er monsteret. Jeg gør tit det, hvis jeg arbejder med børn, så siger jeg: "Jeg har en bamse her, som har oplevet lige præcis det samme som dig, og jeg tror faktisk, at monsterets bror bor hos bamsen. Kan du ikke lige passe bamsen lidt", og så kan bamsen fortælle lidt om, hvordan det er at blive passet hos Anders. Og så tager de bamsen med næste gang, og så spørger jeg barnet, hvad bamsen gjorde, når monsteret kommer. Fordi så kan barnet tale igennem bamsen, og det er meget lettere, fordi barnet fortæller sin egen oplevelse af, hvad barnet gør, men taler igennem bamsen. Det kan jo også godt være bamsen, der er monsteret, og så kan man lave et teaterspil ud af det. Jeg har eksempelvis med en dreng at gøre, der havde diagnosen ADHD, så gjorde jeg bamsen hyperaktiv, og som piskede rundt. Jeg spurgte: "Hvad skal vi så gøre ved bamsen?" Hvertil barnet siger, at vi skal æ den. Jeg sagde så, "Nå ok. Så når du også har meget krudt i røven, skal vi så også æ dig?"

Psykologen foreslår efterfølgende, at de kan forsøge at male monsteret, så Anders får et mere håndgribeligt billede af det. Til dette siger Anders' kontaktpædagog at det kunne være spændende at se, hvordan han tegner monsteret. Hun refererer efterfølgende til, hvordan hun selv har brugt tegning som udtryksform med Anders tidligere, da hun kom til institutionen som pædagogstuderende. Sammen tegnede de et selvportræt af ham, og efter et par måneder gentog hun det, for på den måde at se på forskellen eller udviklingen i hans måde at opfatte sig selv.

Generelt for supervisionen omkring Anders er interaktionen mellem pædagogerne og psykologen meget positiv og anerkendende. Pædagogerne er deltagende, og som social situation er interaktionerne med til at skabe en meget høj grad af emotionel energi. Årsagen er det fællesskab, der opstår i sammenhængen mellem den anerkendende pædagogik og arbejdet med Anders og hans monster. Der forekommer en meget praksisnær vejledning, og psykologen deler ud af sine egne metoder og tilgange, hvilket inspirerer til at dele ud af egne erfaringer hos pædagogerne. Collins argumenterer for, at sociale situationer indeholder bestemte ritualer, hvis succes eller fiasko er med til at bestemme udfaldet og graden af den emotionelle energi, der enten oplades eller aflades. I denne interaktion består ritualet i at finde frem til en konkret løsning i den anerkendende pædagogik, som pædagogerne kan gå tilbage i institutionen og omsætte. Responsen på at arbejde eksternaliserende – at tegne monsteret eller lege sig til samtaler med Anders, vækker en forståelse hos pædagogerne og opbygger et selvværd i forhold til at kunne udføre opgaven. Handlingsanvisningen er konkret, og det er tydeligt for pædagogerne, hvilken anerkendelse af

Anders der ligger i at være eksternaliserende, når det eksempelvis fremhæves, at monsteret ikke skal være en del af ham, men skal forstås som noget, der ”overtager” ham, når han bliver vred. Pædagogerne får mulighed for at arbejde konstruktivt og ikke-sanktionerende over for Anders ved at bruge leg og fantasi som redskab. Her ses igen en anderledes tilgang end til eksempelvis Ole, som lyver. For selvom det i udgangspunktet ikke er Anders’ rolleafprøvning, som pædagogerne skal forholde sig til, vil det alligevel ligge latent i identitetsarbejdet, når monsteret skal opleves som et udtryk af følelser eller traumer frem for noget forkert hos Anders.

En teoretisering om rolleafprøvning, der kan vise hen mod Meads teori, er således in mente, når psykologen opfordrer pædagogerne til at se og spejle Anders og hans monster frem for at flytte fokus som hos Ole. Spejlingen kommer, når pædagogerne arbejder eksternaliserende, fordi de her møder Anders i hans måde at håndtere verden på. Her vil de få adgang til motivet bag, og på den måde både være åbne for at anerkende Anders handling, men også arbejde med denne indirekte rolleafprøvning. Psykologen siger, at pædagogerne ikke kan gøre noget galt, så længe de italesætter og forstår monsteret eller andre udtryk i et eksternaliserende sprog. Omvendt, fremhæver psykologen, skal de derfor heller ikke blive forbavsende, hvis Anders pludselig vil tale om monsteret, mens de laver noget helt tredje. Det er den tryghed, som Lyngø også fremhæver, der vil opstå gennem den anerkendende samtale, hvis pædagogen kan finde ud af at møde barnet på barnets præmisser.

Opladningen af den emotionelle energi i supervisionen synes også at få betydning for magt- og statusbalancen, hvilket Collins fremhæver i sin teori, da psykologens handlingsanvisninger ikke fremstår eller opleves af pædagogerne som ordrer. I stedet er der dialog omkring praksis, som udvikles i en vekselvirkende erfaringsdeling. Psykologen fremhæver sin egen praksis og faglighed ved at fortælle om sin måde at arbejde eksternaliserende, hvilket synes at ændre i magtbalancen og bringe de deltagende personer tættere på hinanden i et udviklende fagligt fællesskab. Der er ikke en person, som er i en højere magtposition, men i stedet er alle en del af kollektivet og af dialogen, også selvom det er et hårdt emne at snakke om. Anders’ vredesudbrud påvirker selvfølgelig pædagogerne i hverdagen, men måden at blive vejledt i at håndtere hans monster opleves som en opløftning af situationen.

I løbet af supervisionen bringes spørgsmålet om, *hvornår* de skal indlede en samtale med Anders om monsteret, på banen. Anders’ kontaktperson fremhæver, at hun er lidt betænkelig i måden, hun skal gribe det an på, og spørger derfor henvendt til psykologen: *”Hvilken rækkefølge skal jeg gøre det i? Er det bedst at snakke med ham om det først og måske få ham til at tegne monsteret, og så lave den der kasse bagefter, eller hvad tænker du?”* Til dette svarer psykologen, at der ikke skal fastsættes en rækkefølge, men at det skal komme naturligt i forhold til Anders.

Psykologen lægger ansvaret og ejerskabet for relationen over til pædagogen, men søger at gøre det på en sådan måde, at hun får mulighed for at opbygge et selvværd og et ansvar for at tage det med ud i institutionen. Han spejler hende i forhandlingen om rollen som professionel, hvilket hun skal agere efter i det daglige, og forventer derfor, at hun kan favne dette ansvar. Det udfordres dog af en anden pædagog, som anbefaler en bestemt rækkefølge, hvorefter psykologen gentager:

”Hvis du gør det omvendt, så er det også fint nok. Når jeg siger, at du skal tage det, som det kommer, så er det, for at du ikke skal stå og tænke for meget over det. For så kan det være svært at høre, hvor mulighederne er”. [...] Man skal hele tiden finde [...] zonen for nærmeste udvikling, hvor man finder det sted, der passer til barnets niveau. [...] Det er os, der har opgaven med at rykke os”.

Psykologen fremhæver, at situationen er altafgørende for interaktionen og dens udfald, og at det ikke skal overtænkes eller planlægges. For meget planlægning kan resultere i, at pædagogerne overskrider situationens orden ved at forcere en samtale omkring monstret. De kan i værste fald krænke Anders, hvis de i den bedste mening bryder med den forventede interaktion i eksempelvis en lektielæsnings-situation eller over computerspillet. De krænkelser, som kan forekomme, vil primært være på det emotionelle plan, hvilket skyldes, at Anders’ monster er et udtryk for nogle følelser, som er opstået på baggrund af omsorgssvigt, og at han er blevet krænket tidligere. I Honneths teori er den emotionelle sfære præget af intime og følelsesnære relationer, som dem man ser i familien, i parforhold og venskaber. Det er i den emotionelle sfære, at individet udvikler selvtillid, hvilket er forudsætningen for overhovedet at kunne indtræde i relationer med andre mennesker. Krænkelserne beskriver Honneth blandt andet som omsorgssvigt i form af ydmygelse, fornærmelser, fysiske overgreb etc., og at det er selvet, som bliver ringeagtet. Honneths fremstilling er selvfølgelig en teoretisk konstruktion og skal anskues med forbehold, men har en relevans i forhold til, at pædagogerne forventes at skulle arbejde med at anerkende og udvikle. Et yderligere tab eller krænkelse af denne selvtillid og tilliden til andre er således på spil, når pædagogerne skal forholde sig til Anders’ monster. Det essentielle i den anerkendende pædagogik er derfor at møde Anders og lade ham styre snakken om sit monster, og derigennem anerkende og give Anders tillid til, at pædagogerne bliver i relationen. Hermed får han mulighed for at udvikle en tryghed til at kunne beskrive og konfrontere dette monster, og måske i sidste ende være i stand til at putte det i en kasse.

Supervisionen omkring pædagogernes arbejde i praksis med Anders er yderst konstruktiv og udviklende for både pædagogernes ejerskab over deres egen praksis, men også for det faglige fællesskab blandt deltagerne. Dilemmaet omkring implementeringen drejer sig i denne sammenhæng om, hvorfor pædagogerne i forhold til

Anders rådes til at forholde sig til og arbejde aktivt med Anders monster og samtidig lade Anders selv være den, der styrer relationen, mens det i casen om Ole og hans løgnehistorier er handlingsanvisninger om at flytte fokus og lade pædagogerne styre identitetsforhandlingen frem for Ole selv.

Pædagogerne vejledes i to forskellige måder at arbejde efter den anerkendende tilgang, hvor det i arbejdet med Anders er inkluderende af barnet i processen, mens det i Oles tilfælde skal ske ud fra pædagogens vurdering af, hvor fokus skal flyttes hen. Dette giver to forskellige former for fællesskab eller sociale relationer, som i Anders' tilfælde skaber en inklusion af ham i identitetsforhandlingsprocessen, selv om monstret gør ham afvigende, mens det i Oles tilfælde bliver en overanerkendelse, hvor løgnene ikke må beskrives som afvigende. Derfor har det tilbudte fællesskab omdrejningspunkt i at få Ole til at være tilpas i nuet, men uden at inddrage drengen i sin identitetsforhandling. Det foregår i stedet ud fra pædagogerne vurderinger og, kan man sige, tilbudte positive konstruktioner. Formålet med implementeringen af en tilgang, som har fokus på at anerkende, er at udvikle en praksis med fokus på børnene, og at de får nogle ressourcefulde selvforståelser. Disse selvforståelser skal selvfølgelig også være gangbare i samfund uden for institutionen. Dilemmaet er, at Anders sandsynligvis bliver rustet til dette, mens Ole ikke gør, fordi der er en forskel i, om pædagogerne vejledes i at inddrage barnet eller ej.

Udover det daglige arbejde med børnene, som er bosat på institutionen, da ligger der også i målsætningen for arbejdet et fokus på relationen til børnenes forældre. Følgende case omhandler dette forældresamarbejde, og hvordan der i supervisionen diskuteres den bedste måde til at møde og skabe relationer til et af børnenes mor.

5.4.6. NÅR MOR ER GRAVID

Supervisionen tager sit afsæt i en pædagogs beskrivelse af ændringer i adfærden hos drengen Tom, og at hun har tænkt over, om det kunne skyldes, at hans mor skal have barn igen (bilag 1.2). Efter at have talt med Tom har pædagogen erfaret, at moren har sagt til ham, at nu hvor der kommer en baby, kan hun ikke tørre ham, når han har været på toilettet, og hvis han har uheld i bukserne, må han selv klare det. Tom har problemer med renligheden og har derfor brug hjælp til at blive ren, særligt hvis han har gået med afføring i bukserne i et stykke tid. Moren har givet udtryk for, at hun grundet graviditeten ikke kan klare lugten af afføring, for så kaster hun op. Pædagogen fortæller i supervisionen, at hun oplever, at Tom bliver straffet, fordi der kommer en ny baby, og hun siger ”så han står med det hele selv, hvor det ligesom bliver lagt over til, at nu kommer der en ny, så nu ”kan jeg ikke være her

for dig””. Pædagogen vil derfor gerne vide, hvordan de i personalegruppen skal gribe denne problematik an, men udfordringen er, som pædagogen siger: ”at få det sagt til mor, sådan at det er til gavn for alle, altså for relationen – at man ikke ødelægger noget”.

Psykologen spørger herefter ind til, hvordan pædagogerne har det med moren, hvilket afføder lidt småfnisen rundt om bordet, mens pædagogen, som bragte emnet på banen, siger: ”[...] Jeg synes ikke, at det er ok at sætte ham [Tom] i sådan en situation. At det er ham, der står med ansvaret, fordi der kommer en anden en – for det er ikke hans valg.” Til dette siger psykologen:

”Når vi sidder sådan samme her, så kan man godt tænke: åh fuck! Og det kan godt have betydning for vores arbejde med moren. Men hvad er det, der skal være vores fokus? Det er det jo det, som jeg har snakket om, med de her diskurser. At vi har en diskurs om, at en mor ikke skal være sådan her. At det er forkert at ”gøre mor¹⁵” sådan her. Og hvis vi møder moren med den her diskurs, og Tom med den her diskurs, så har det en betydning. Så den bliver vi nødt til at lægge bag os”. [...] det er jo tit det interessante med forældrearbejde. Fordi man har en forventning om, at det er nogle voksne mennesker, og så kommer vi med nogle bestemte måder, man skal være voksen på [...]”.

Opgaven for pædagogerne bliver ifølge psykologen at finde balancen i at anerkende de problematikker, som moren har, og at skulle have et nyt barn kan være svært for hende. Samtidig, siger psykologen, kan pædagogerne snakke med moren om, at Tom ikke er gammel nok til selv at tage ansvar for sin renlighed. Men, som han understreger efterfølgende: ”fokus på relationen mellem mor og barn er det aller-vigtigste. Og så må I [pædagogerne] tænke – reflektere – hvordan skal vi så møde moren, for at vi kan arbejde med det? [...] Så hvordan kan man gøre det i praksis?”.

Som kommentar hertil fremhæver en af pædagogerne, at hendes tilgang til moren altid er ud fra en positiv indgangsvinkel, og ved at spørge ind til, hvordan det går, hvilket gør det lettere at identificere, om det er en god eller dårlig periode for moren, og på den måde kan de ruste Tom til samvær med hende. En anden af pædagogerne siger tilsvarende, at det er vigtigt at opbygge en tillid mellem pædagogerne og moren, og på den måde vise at de ikke er ligeglade med hende.

¹⁵ Når psykologen siger ”gøre mor”, er jeg af den opfattelse, at han refererer til en fælles, normativ forståelse af, hvordan man er en god versus en dårlig mor. Den gode mor er arketypisk opfattet og beskrevet som varm, omsorgsfuld og beskyttende over for sine børn, mens den dårlige mor er det modsatte. Og det er dette modsætningsforhold psykologen henviser til som den diskurs, der bliver brugt som målestok hos nogle af pædagogerne.

Mead beskriver, hvordan individers normative forventninger til hinanden udvikles gennem roller, som afprøves og tilpasses, hvilket får konsekvenser for måden at begå sig på i sociale situationer, og dermed er afgørende for andres spejling og anerkendelse. Det afgørende i sociale relationer er, om individet kan forstå sig på samfundet, på de sociale relationer man er i, samt leve op til de forventninger, der er til adfærd på baggrund af indlejrede erfaringer. I disse erfaringer findes de normative forventninger, forstået ifølge Jenkins' teori som indlejrede forståelser af sociale kategorier, hvorfor vi forstår det at være mor ud fra historiske og sociale beskrivelser samt erfaringer. Hertil kommer det essentielle for den anerkendelse, der ifølge Honnet opstår i den *retslige fase*, hvilket er en forventning til en moralsk tilregnelighed og overholdelse af de samfundsmæssige normer og værdier om det at være mor. Omvendt vil afvigelser fra dette medføre krænkelser fra det omkringværende samfund eller fællesskab, og i værste fald kan det føre til, som Goffman beskriver, afvisning og stigmatisering. I denne case er dilemmaet, at denne mor ikke lever op til det normativt forventede af en god forælder, hvilket er sket allerede ved, at hendes børn er fjernet hjemmefra – og at hun nu endda er gravid med et nyt barn. Hun bryder af den grund med principperne for at opnå en anerkendelse baseret på det moralsk fornuftige, og derfor er relationens og anerkendelsens byggesten meget svage eller måske slet ikke til stede.

Psykologen fremhæver, at pædagogerne er nødt til at lægge eventuelle normative forståelser og forventninger til en *rigtig mor og far* fra sig, fordi det gør dem blinde i forhold til at møde forældrene på en god måde. Forældrene har ingen mulighed for at indgå i identitetsforhandlinger eller opnå anerkendelse, hvis der allerede eksisterer forventninger til deres afvigende måde at være forældre på. I teorien om sociale bånd beskriver Scheff yderpolerne af en relation som enten opslugte eller isolerede, hvor det beskrevne forhold mellem pædagogerne og Toms mor viser tendenser til at være isolerende. Kendetegnet ved isolerede bånd er ifølge Scheff, at hver af de involverede parter fremhæver sine egne synspunkter over den andens, og i stedet for at komme til enighed opstår der misforståelser, og man tager afstand fra hinanden. Der er med andre ord ingenting, der binder relationen sammen, hvorfor samarbejde og forståelse er svært. Derfor er udfordringen i at skabe en relation til denne mor det større, fordi det først og fremmest handler om ikke at reproducere en identitet som ”forkert mor” i det pædagogiske arbejde. Dertil kommer ikke at lade en uligevægtig magt-relation blive styrende for relationen, hvor pædagogerne kommer i magtpositionen som ”opdrageren”, mens moren skal opdrages. Denne balance er ifølge Collins yderst vigtig for den sociale situation og for, om personerne i interaktionen føler sig mødt og set, og dermed opbygger en emotionel energi, eller om der i stedet sker en afladning og måske en krænkelser, som det Heidegren beskriver som

nægtet anerkendelse. Dette er udtryk for, at man ikke respekterer eller ser nogen værdi i det andet menneske.

Ifølge psykologen skal der gælde samme ressourcefokus for forældrene som for børnene, og derfor handler det om at møde og anerkende forældrene, hvor de nu er. Det afgørende for den anerkendende relation er derfor, hvordan pædagogerne forholder sig til forældrene og tøjler egne normative forventninger. Det anerkendende perspektiv, som skal træde til, beror på pædagogernes evne til at reflektere over, hvordan de på bedste vis kan møde forældrene, hvilket fremhæves flere gange af psykologen. Pædagogerne skal gennem deres tilgang til Toms mor – og de øvrige forældre selvfølgelig – efterstræbe at komme frem til, hvad Heidegren i sin teori kalder *en passende mængde anerkendelse* i relation til den pågældende situation. Anskues dette i forhold til Honneths retslige fase, hvori anerkendelse gives i gensidig respekt for hinanden som moralske individer, da er dette efterstræbelsesværdigt. Men det vil også være en udfordring, så længe de grundlæggende normative forudsætninger for at opnå denne respekt er for indflydelsesrige på relationen. Pædagogerne tager – hvilket de på en måde også skal – børnenes parti og træder ind i rollen som deres beskyttere. Det danner et magtforhold, hvor forældrene udgør en potentiel risiko for børnenes fysiske og psykiske trivsel, som det eksempelvis fremhæves ved Tom. Herved udfordres refleksiviteten i den anerkendende pædagogik, som hæmmes af ønsket om at skabe en god tid for børnene i institutionen, hvilket beskrives i mange af supervisionerne, og også blev tydelig i typologien over pædagogernes tilgang til den anerkendende pædagogik præsenteret i analysens del 1.

Psykologen vejleder efterfølgende pædagogerne til at håndtere Toms toiletbesøg og morens afvisning af at hjælpe til. Et forslag fra ham er, om det vil hjælpe på problematikken, hvis pædagogerne er til stede, når Tom er sammen med sin mor. Det afviser pædagogerne og fremhæver, at problemet først opstår, når han er hjemme i weekenderne. I stedet foreslår den pædagog, som bragte emnet på bane, at samværret for en periode kan foregå i institutionen, hvilket afføder følgende dialog:

Pædagog1: Noget af det som jeg har synes har været så fint, er, når hun har været heroppe, for hun har faktisk været heroppe mange gange, inden hun blev gravid. Og der kan vi jo gå ind omkring det rent praktiske. Der kan vi sørge for, at han er ren og har været på toilettet.

Pædagog2: Kunne det være en løsning i en overgang?

Psykolog: Det skal du skrive [til pædagog3, som fører logbog oversupervisionen].

Pædagog1: Ja, at samvær foregår her, ved at vi henter hende, og hun så er her nogle timer sammen med børnene og kan have gode, sjove timer med dem. Og så

kan vi så tage os af det rent praktiske. Fordi det oplever jeg da også, at Tom har syntes var dejligt. Det er ikke altid, at han er sammen med hende 100 %, når hun er her. Men det synes jeg heller ikke nødvendigvis, at han behøver. Bare det, at han ved, hun er her, og at han kan gå hen til hende, og de skal spise sammen, og han gør meget ud af, at han får sagt farvel til hende, inden hun skal af sted. Så han er opmærksom på, at hun er her og vil gerne have hende med i de lege, han er med i. Så det synes jeg måske godt kunne være en mulighed, at hun så er her, så hun ikke bliver sat i den situation, at hun skal tørre ham, når det er.

Pædagog2: Man kan jo også spørge pænt ind til, hvordan hun har det med de forskellige ting og så måske sige, at: "Hvis det er for hårdt ved dig, så kan vi måske lave det sådan i en periode, indtil du kommer over de værste graviditetsgener, så måske lave det om igen".

Pædagog3: Men det er ikke nemt at få sagt.

Pædagog2: Jamen det kommer lidt an på, hvordan vi spørger ind til hende, og hvordan tonen den er.

Psykolog: Hvorfor bliver det ikke let? Hvad er det, der ikke kan gøre det let?

Pædagog3: Jeg ville synes, at det var svært at sige: "Jeg synes ikke, Tom skal hjem til dig, fordi du ikke kan klare at tørre ham i røven".

Pædagog2: Jamen det behøver du da ikke sige.

Psykolog: Jeg tænker lidt, at hun har selv sagt de her ting, så [...] det handler om at møde hende med de ting, hun har sagt, og sige: "Hvordan kan vi løse det?" Og det er jo også derfor, hun fortæller det. Altså, hvorfor er det, at hun siger det? Siger hun det for at være ond?

Pædagog1: Hun siger det vel også for at få en respons på en eller anden måde.

Pædagog2: Jeg kan ikke se noget problem med at snakke med hende om det.

Pædagog1: Men det kunne også være fint, hvis hun kunne opfatte det, som om at vi vil hjælpe hende.

Pædagog2: Det synes jeg faktisk godt, at man kan. Og så anerkende det behov, som hun har også. Det kunne måske også gøre det lidt nemmere i relation til babyen fremover – at hun har tryk til at henvende sig til os, hvis hun har problemer.

Pædagog1: Det er i hvert tilfælde vigtigt, at vi har en fin relation til hende også.

I dialogudsnittet diskuterer pædagogerne, hvordan de kan møde moren på den bedst mulige måde og samtidig få præsenteret et løsningsforslag til hende, så relationen mellem hende og Tom ikke lider skade. Resultatet bliver en beslutning om at få hende til at komme mere i institutionen, så pædagogerne kan håndtere Toms toiletproblemer, og moren føler sig imødekommet ved, at de anerkender hendes udfordringer under graviditeten. Herigennem kan pædagogerne praktisere en anerkendelse, der handler om at acceptere, at moren er gravid, og at det har nogle følger, men møde hende i dette og lade det være udgangspunktet for situationen, frem for at se hende i forhold til hvad hun burde gøre ift. Tom. Som en af pædagogerne siger, er det også en måde, de kan skabe tillid mellem moren og institutionen, hvorfor hun ved eventuelle problemer vil havde det bedre med at henvende sig til dem. Mere teoretisk kan det formuleres i henhold til den anerkendende samtale som, at pædagogerne skal arbejde for at se om bag handlingen og forstå motivet herfor ud fra morens syn og ikke så meget ud fra deres eget normative blik. Når de således i supervisionen bliver enige om at imødekomme Toms mor og derigennem tilbyde en relation baseret på forståelse og anerkendelse, da skifter vægten fra den isolerende og over mod en mere ligeværdig relation jf. Sheffs teori om sociale bånd.

Interessant er det, at den konstruktive sammenkobling mellem den anerkendende pædagogik og den konkrete praksis ikke kommer fra psykologen, men primært foreslås og udvikles af pædagogerne selv. Med dette får de ejerskab over egen praksis, og selvom en enkelt af dem finder det vanskeligt at skulle snakke med moren, er der en positiv tilgang til denne opgave. Med ejerskabet kommer derfor også en følelse af at blive og være anerkendt som professionel. Det kommer yderligere til syne i psykologens tillid, når han godkender handlingsanvisningen ved at understrege, at det skal skrives ned i deres logbog. På den måde aftales direkte, at dette er planen for pædagogernes arbejde med moren, og herigennem anerkendes de som del af, hvad Honneth betegner som den solidariske sfære. Fællesskabet anerkender den individuelle præstationer og bidrag, som skal forstås ved at pædagogerne udvikler på hinandens forslag, og psykologen bidrager som en overordnet sparringspartner, der godkender planen. På den måde udvikles selvværd, hvilket ifølge Honneth giver mennesker positive erfaringer med solidarisk deltagelse, hvorfor det at løfte en fælles opgave, eller have en refleksionsproces med hinanden som kolleger i institutionen, bidrager til en høj grad af emotionel energi jf. Collins, og som får mulighed for at flyde over i nye sociale situationer. Dette kunne bestemt være i relationen til moren.

Samtalen omkring denne forældre-problematik afrundes med et eksempel på morens gode relation til både institutionen og sin søn, da en af pædagogerne fortæller:

”Der var en aften, hvor Tom ringede hjem. Der havde vi leget krig. Vi havde en god leg, men hun [moren] ikke måtte være med, fordi hun har fået en operation i maven. Og der sagde hun til mig i telefonen, at hun havde købt kridt og alverdens ting, så de skulle ud og lege, når det var [næste gang Tom kom hjem]. Og det synes jeg jo var fedt, at hun kan se deres interesser, og hun kan møde dem også. Så det er jo virkelig stort [...] Det lader jo til, at hun virkelig har lagt mærke til, at de havde det sjovt med det. Og Tom han glædede sig helt vildt til, at han skulle hjem og lege det – og de havde også leget det, da han kom hjem”.

Som kommentar hertil siger psykologen, at det netop er pædagogernes opgave at skabe relationer mellem barn og forældre, hvilket de blandt andet gør ved at give forældrene nogle kompetencer, de kan tage med sig.

Anerkendelse handler filosofisk set om gensidige forhold, men som casen omkring Tom og hans mor tydeliggør, er det en svær balance for pædagogerne at være i. Det er således ikke kun i forhold til de børn, som de til dagligt er i relation til, men også børnenes forældre, der til tider er lige så stor en del af institutionens pædagogiske arbejde som børnene selv. Fælles for dette er, at der i supervisionerne bliver tydeliggjort konkrete vanskeligheder ved at forholde sig til forældrenes måde at være forældre på. Dette har indflydelse på den anerkendelse – eller mangel på samme – som pædagogerne har med ind i relationen til disse forældre.

I flere af supervisionerne var omdrejningspunktet således konkrete børn eller som i ovenstående case: forældre til børnene. Men i andre supervisioner var fokus mere på indlæringen af den anerkendende pædagogik og den underliggende inspirationen i poststrukturalismen, frem for måder at omsætte det på i praksis. Følgende case handler derfor om, hvordan psykologen og den daglige leder søger at få pædagogerne til at italesætte og forklare essensen af institutionens anerkendende pædagogik.

5.4.7. HVORDAN VIL DU FORTÆLLE DETTE TIL EN NY?

I en supervision beder psykologen de tilstedeværende pædagoger om at reflektere over, hvordan de ville formidle den anerkendende pædagogik og den teoretiske inspiration fra poststrukturalismen til en ny kollega eller vikar (bilag 1.1). Som eksempel på dette beskriver en pædagog to hverdageksemppler dels om Eva og dels om børnenes adfærd en eftermiddag:

”Hvis nu Eva kalder én for fede luder, og så de [vikaren eller en ny kollega] siger ”det må du fandeme ikke”. Så kan jeg godt sige ”det må hun gerne”. Så ja, der gør jeg. Og der var også en dag, hvor de [børnene] råbte og skreg, og ja, det må de så

gerne. Så snakkede vi [pædagogen og vikaren] lidt om det, vi har snakket om her, og så siger jeg: ”Det må de [børnene] gerne, det skal vi ikke gå og skælde ud over””

Dette lille eksempel viser den hårfine grænse mellem anerkendelse og en misforstået anerkendelse både i forhold til børnene i institutionen og til vikaren. Hvis man tænker tilbage på analysen af casen om Eva (afsnit 5.4.4) og hendes måde at anvende rollen som sur til at komme i relation med pædagogerne på, er pædagogen her igen med til at reproducere denne rolle. Det bliver gjort legitimt i praksis, hvis nyansatte får at vide, at det er ok, at Eva kalder andre for fede luder. Tilsvarende kan man spørge, hvor anerkendelsen ligger i forhold til de andre børn i pædagogens andet eksempel, som får lov til at løbe rundt og råbe og skribe. Velvidende at børn til tider render rundt og råber og skrider, er der selvfølgelig en grænse. Udfordringen er, hvis den anerkendende pædagogik praktiseres på en sådan måde, som pædagogen fortæller om i eksemplet, hvor det bliver en ubalanceret version. Overvægten falder på en overdreven rummelighed over for børnenes adfærd, hvilket i sidste ende kan komme til at være krænkende over for både pædagogerne, men faktisk også for børnene. Dilemmaet i implementeringen af den anerkendende pædagogik er at finde en balance mellem det at kunne rumme og anerkende og ikke at være *for* rummende og i sidste ende krænkende. Ifølge Heidegren kan for meget anerkendelse ende op i en utilsigtet ringeagt, hvis der konstant må være råb og skrig. Det skal de ikke gå og skælde ud over, siger pædagogen, som kommer med eksemplerne, eller hvis Eva godt må kalde andre mennesker for *fede luder*. Det er en fejlslagen anerkendelse, og denne rolle er næppe gangbar i mange andre sociale situationer, hvilket Eva efterlades helt uvidende om.

Her tydeliggøres den kondenserede, men også unuancerede praksis omkring anerkendelse, der italesættes som en del af institutionslivet. I overensstemmelse med både den anerkendende pædagogik og den teoretiske inspiration i poststrukturalismen, som de retter sig efter i Villa Ville Kulla, skal pædagogerne selvfølgelig ikke gå og skælde ud, men det er vel deres opgave at trække grænser. Det kunne eksempelvis være ved at gå i relation til børnene og find frem til, hvad deres adfærd er et udtryk for. Det fremhæver Bente Lynges også vedrørende den anerkendende samtale, at alle handlinger er et udtryk for et bagvedliggende motiv, og netop i sådanne udfordrende eller konfliktfyldte situationer må anerkendelsen i praksis stå sin prøve, både når det videreformidles til andre og udføres. Lynges advarer derfor mod at tage skyklapper på i vanskelige situationer, fordi det i sidste ende er en fejltolkning af anerkendelsen.

Pædagogens eksempel bliver et billede på anerkendelsens skyggesider, og på det som Rasmus Willig beskriver som den triste og unuancerede udgave af anerkendel-

sesteoriene, hvor kritik og irettesættelse er bandlyst. Willig fremhæver, hvordan der bør være grænser for rummeligheden og måden, hvorpå man behandler hinanden. Udfordringen er som i alt andet at have en balance med sig i relationen, men som det er tydeligt i mange af supervisionerne, er snakken om, hvad man skal kunne rumme og tolerere, fuldstændigt fraværende.

Psykologen spørger efterfølgende de øvrige pædagoger om, hvordan de tager imod nye og får dem forklaret om den anerkendende pædagogik. En svarer, at man skal være åben og imødekommende over for de nye, fordi de også har meninger og erfaringer med sig, der kan være til gavn. En anden beskriver, at hun benytter eventuelle frirum i hverdagen til at fortælle om pædagogikken, og hvordan ”*de plejer at tackle børnene*”. Hun synes, det er rart med nye ansigter, men ikke i forhold til børnene, fordi det efter hendes opfattelse giver meget uro. Hun siger efterfølgende omkring den anerkendende pædagogik: ”*Jamen vi skal da fortsætte med at gøre det bedste for børnene. Så er det sådan set lige meget, hvordan vi tænker. Først og fremmest skal børnene jo have det godt [...]*” En tredje pædagog bakker op om opfattelsen af uro hos børnene, når der kommer nye, og uddyber at det særligt sker, hvis de nye gør tingene anderledes end de vante rutiner. Psykologen påpeger i den forbindelse pædagogernes ansvar for at få den nye introduceret, mens den daglige leder, som også er til stede i supervisionen, reagerer på pædagogens udtalelse om ”plejer”:

Daglig leder: Ja men den er altså lidt farlig den der med at sige, hvordan man gør det. Fordi jeg har den helt klare opfattelse af, at lige så snart der kommer et nyt menneske ind i en gruppe, så er det en ny gruppe. Uanset om det er et barn eller en voksen, der kommer til eller går fra, så er det noget nyt. Så hvis man har den holdning i en personalegruppe, at man så snart der er nogle nye der kommer ind, så skal de melde sig ind i gruppen.

Pædagog1: Nej nej, sådan er det ikke.

Daglig leder: Nej men det er sat på spidsen. Men det er sådan, det lyder, når I siger, at ”så fortæller vi, hvordan vi plejer at gøre”. Eller når børnene kommer, og I siger ”sådan er reglerne”. Så man kunne vælge at sige, at lige så snart der kommer en ny medarbejder, så sige: ”Det, der har været, det er ikke mere, fordi nu er vi nogle nye. Nu er vi en ny gruppe, og vi sidder nogen med nogle erfaringer, og det skal vi blive ved med at bruge”. Så vedkommende skal ikke melde sig ind.

Psykolog: Ja, alting vil altid være til forhandling. Og hvis det ikke bliver forhandlet på en god måde, så vil man få modstand eller frustrationer hos den nye medarbejder. For det her, det er magt – også på en produktiv måde. Der vil altid være magt på spil, og den vil altid forhandles.

Pædagog2: Øh... jeg kan slet ikke følge det her længere? For det vi gør, når der kommer nye, det er bare at fortælle, hvordan vi gør – ikke hvordan de skal gøre. Men hvis nu Eva hun kalder os det værste, så var der den episode, hvor der var én, som irretesatte hende ved at sige: "Det må du ikke". Hvor jeg sagde: "Jo det må hun faktisk godt". Og så fortæller dem det og det. Vi er nødt til at fortælle den viden, vi har.

Psykolog: Det er slet ikke det, jeg mener.

Pædagog2: Vi er nødt til at fortælle, hvordan vi får at vide det, vi skal gøre.

Psykolog: Nu bruger du ordet "vi skal gøre"...

Pædagog2: Jamen jeg ved ikke, om vi "skal gøre", men vi har ligesom aftalt, at vi skal møde dem på den her måde.

Psykolog: Men kan du se forskellen i, at man siger "vores tænkning er sådan her", eller at man kan forhandle om det og sige, hvordan det kan være, og hvordan kan man gøre det anderledes, og så sige at "vi skal gøre sådan her".

Pædagog2: Ja selvfølgelig kan man godt sige det på en ordentlig måde.

Pædagog3: Men der er ikke nogen, som står med negative korslagte arme.

Psykolog: Nej det ved jeg godt, men det har faktisk betydning.

Pædagog2: Men det var også det, jeg sagde. Jeg er ikke så god til at fortælle nye folk, hvordan tingene de er, og til at sætte dem ind i tingene og fortælle dem alle de ting der. Det var rart, hvis der var en fra personalet, som skulle tage sig af at sige velkommen til nye medarbejdere og fortælle dem alle tingene.

I ovenstående samtaleuddrag tydeliggøres forskellen i den måde, som nogle af pædagogerne tænker, i modsætning til psykologen og den daglige leder. Magtperspektivet i at fortælle om sine erfaringer er slet ikke til stede i pædagogernes bevidsthed, men er til gengæld meget aktuelt hos psykolog og leder. Pædagogerne fortæller blot om deres erfaringer, hvilket de benytter sig af i hverdagen og i relationerne til børnene. Som Jenkins beskriver, er interaktioner både bestemt af tidligere erfaringer, men også af normative forventninger, som pædagogerne har med sig fra deres liv, og fra det som er opstået i den institutionelle kontekst. Som hos ethvert andet menneske er det derfor disse erfaringer, de bringer med sig ind i nye situationer og ligeledes formidler til nyansatte, og som derfor også bliver det umiddelbare svar, på hvordan de formidler den anerkendende pædagogik til nyansatte. I relation hertil er det deres tilgang og forståelse af anerkendelse og positioner, som bliver ramme om disse erfaringer – eller i hvert tilfælde relateret hertil som en slags teoretisk over-

bygning eller legitimering af handlinger. Dette er forståelsen af *plejer* hos pædagogen. Men hos psykolog og leder giver det en anden klang, da *plejer* bliver noget, som nyansatte skal indordne sig under. Magtperspektivet ligger således i prædefinerede forventninger til praksis hos nyansatte, som i psykologen og ledelsens ører bliver til forventninger om en tilpasning uden forhandling.

Magt bliver også interessant når pædagog² i ovenstående dialog siger, at de som pædagoger er nødt til at fortælle, *hvad de får at vide, de skal gøre*, eller som han retter det til: *at skulle gøre det, der er aftalt i supervisionen*. Her kommer det usagte magtperspektiv mellem psykolog og leder i forhold til pædagogerne til syne. Som beskrevet tidligere i relation til Collins teori, er supervisionerne i sig selv et magtrum. Pædagogerne befinder sig nederst i hierarkiet som dem, der skal lære at arbejde efter den nye tilgangs anerkendende pædagogik og teori gennem dialog og forhandling med psykolog og leder, der kan betegnes som ordregivere. Der er selvfølgelig forskel på at kalde det *at skulle gøre* og *en aftale*, da graden af medbestemmelse og mulighed for indflydelse på resultatet er forskelligt. Uanset sprogbrug gives der udtryk for en oplevelse af, hvad der sker i supervisionen. Det er en oplevelse af, at pædagogernes praksis bestemmes i en ydre kontekst og af nogle andre end dem selv. Dette får også pædagogen til at tvivle på sine egne evner til at formidle tænkningen bare i denne lille forsamling.

Endvidere er der i ovenstående dialogudsnit tegn på, at ritualerne i supervisionen er svære at overføre til andre situationer, selvom supervisionerne handler om at få pædagogerne til at forstå og kunne arbejde reflektivt. Der opnås altså ikke det, Collins beskriver som spill-over af den emotionel energi, og en årsag hertil kunne være, at pædagogerne har svært ved at omsætte den anerkendende pædagogik i sammenhæng med de meget teoretiske perspektiver i positioner og diskurser, eller når der efterspørges definitioner af begreber og måder at arbejde på. Eksemplet fra pædagogen og efterfølgende dialog viser netop, at diskussionerne fra supervisionen gennemgår en udvikling, når de bevæger sig fra supervisionen og ud i praksis. De bliver kondenseret til en mere praksisvenlig version, hvor eksempelvis den anerkendende pædagogik bliver til en overdreven rummelighed, hvis man skal tolke ud fra ovenstående eksempler.

Flere gange i indeværende supervision er der tegn på, at pædagogerne har svært ved at beskrive deres arbejdsopgaver i relation til både den anerkendende pædagogik og de teoretiske forståelse hentet fra poststrukturalismen. Det kom lidt til syne i ovenstående, men i følgende dialog bliver det mere tydeligt, når psykologen og den daglige leder søger at få pædagogerne til at komme helt ind til kernen og formålet med den nye og videreudviklede pædagogik.

Psykolog: Hvem kender de her børn bedst?

Pædagog1: Det gør vi.

Pædagog3: Jeg tænker lige en helt masse. Jeg tænker bl.a., at hvis vi fortæller om vores tænkning i stedet for, hvad det er, der er reglerne [henvisning til samtalen om "plejer"], så tænker jeg umiddelbart, at vi kan inkludere flere medarbejdere og flere børn. Fordi det skaber noget rum til at være forskellige, og det skaber noget rum til at kunne handle ud fra, hvad den enkelte mener, der styrker et selvværd. Fordi det behøver jo ikke være ret, fordi det er en regel.

Psykolog: Jamen hvis vi tager eksemplet op med Eva, hvordan kunne man så gøre det i stedet for at sige "jamen hun må gerne gøre sådan her, og vi gør sådan her. Altså når hun siger de her bandeord, det må hun gerne, og vi siger så det og det til hende". Hvad kunne man så sige i stedet for til den nye medarbejder?

Pædagog2: På VVK må man gerne være anderledes? Eller et eller andet...

Psykolog: Hvorfor må man gerne være anderledes?

Pædagog2: Jamen det ved jeg ikke. Det står vel i konceptet.

Psykolog: Jamen hvad gør det ved Eva, når det er legitimt at være sur. Nogen gange kan hun virke sur eller sige nogle sure ting. Hvad er det, man gør ved hende, når man siger til hende: "Du er sur, lad vær med det, vi gider ikke se på det". Hvad er det, vi gerne vil sige? Du ved det jo godt [henvendt til pædagog2].

Pædagog2: Det er noget med at møde hende der, hvor hun er, og vi skal ikke give hende noget negativ opmærksomhed.

Psykolog: Ja, og hvad er det, vi gerne vil have, at Eva får mulighed for?

Pædagog2: For at udvikle sig.

Psykolog: Ja. Det er det, der er tænkningen. Så det er det, vi gerne vil bringe i spil, når der er en ny medarbejder. Hvad er det, vi gerne vil ha' med Eva? Vi vil gerne have, at hun udvikler sig. Og vi tænker, at hvis det er, at vi siger til hende, at hun ikke må de her ting, så tænker vi, at det gør det her ved hende, det skaber de og de positioner.

Pædagog2: Jo. Og derfor skal der være tid til, at den nye medarbejder kan få alt det at vide.

Psykolog: Og så var det, som jeg har spurgt jer alle sammen om i den her runde her: Hvordan tænker I, at den her medarbejder skal tænke de her ting ind, altså

lære den her tænkning. Pædagog3 snakkede noget om, at for at I får en fælles kultur. Men hvad er din konkrete opgave? [henvendt til pædagog2]

Pædagog2: Det har vi bare snakket så meget om.

Psykolog: Jamen jeg vil gerne høre det igen, fordi du stiller det spørgsmål selv igen. Så når der kommer en ny ind, hvordan skal vi møde den her medarbejder? Hvordan skal den her tænkning blive implementeret?

Pædagog2: Det ved jeg ikke...

Med psykologens hjælp kommer pædagog2 frem til, at det er udviklingsperspektivet, de skal have for øje i arbejdet med børnene, og at det er institutionens hovedfokus, hvorfor det også er det, pædagogerne skal formidle videre til nye medarbejdere. I processen søger psykologen at få pædagogen til at reflektere over egen praksis og udviser på den måde en anerkendelse og tillid til pædagogernes bevidsthed om egne evner og professionalisme. Anerkendelsen bevæger sig fra Honneths forståelse af den *retslige anerkendelse* og over mod den *solidariske*, da psykologen vil gøre den enkelte pædagog bevidst om den rolle, han eller hun bidrager med til det fælles. Det betyder i udgangspunktet en opfattelse af pædagogerne som moralske og fornuftige individer, til en anerkendelse af dem som værende en del af at opretholde og udvikle det sociale gennem deres bidrag og deres unikke egenskaber. Her svarer det både til at kunne bidrage til børnenes udvikling, men i særdeleshed også til at få formidlet den anerkendende pædagogik i sit hele til nyansatte. Pædagogens svar på psykologens forespørgsler og vejledningsforsøg forekommer dog ret u-entusiastisk, og anerkendelsen samt forsøget på at skabe indsigt i egen rolle synes at prelle af på pædagogen.

Dilemmaet i denne supervision er forskelligheden i pædagogernes tilgang til at skulle lære noget nyt og måden at forholde sig til viden om den anerkendende pædagogik. Der er forskel på niveauet i gruppen af pædagoger i forhold til at kunne forstå og tale med om de mere teoretiske aspekter ved både poststrukturalismen som inspirerende teori og anerkendelsen. Det har betydning for deres måde at besvare og forklare til hinanden, hvad konceptet går ud på, hvordan det praktiseres i hverdagen, og hvordan der responderes på at skulle redegøre for denne praksis. Som et eksempel på denne niveauforskel er i ovenstående dialogudsnit to forskellige måder at beskrive forståelsen af tænkningen i forhold til den anerkendende pædagogik som, *at det står vel i konceptet* (pædagog2), og til at forklare, *fordi det skaber noget rum til at være forskellige, og det skaber noget rum til at kunne handle ud fra, hvad den enkelte mener styrker et selvværd* (pædagog3).

Forskelligheden i refleksionsniveauet hos pædagogerne er en udfordring for psykologen, når han skal arbejde med at implementere en anerkendende pædagogik og et nyt teoretisk grundlag til en gruppe ansatte med vidt forskellige forudsætninger. Som fremhævet i problemstillingen var omkring 11 af de ansatte på tidspunktet for empiriindsamlingen uddannet inden for et pædagogisk område. Dermed ikke sagt, at ansatte med andre uddannelser eller under uddannelse ikke kan være gode til deres arbejde, men det er et dilemma i forhold til at skabe det ønskede niveau af kompetencer både i supervisionen, men også – og endda mere vigtigt – at kunne omsætte det anerkendende arbejde i praksis gennem gode og velafbalancerede relationer. Kompetencer var også et af de fremhævede generelle begreber hos ledelsen i analysens del 1.

Indlejret i dette dilemma er også den rolleforhandling, som foregår i selve supervisionen mellem pædagogerne og psykologen. Jævnfør ovenstående dialog bliver det tydeligt, at identitetsforhandlingen i denne supervision handler om at være i stand til at kunne forklare og vise forståelse af pædagogikken – en forventning som pædagogerne ikke synes forberedte på. Pædagogen kan herved over for psykologen og den daglige leder tydeliggøre sin berettigelse til at blive anerkendt i rollen som pædagog i institutionen. Men når dette ikke sker, opstår en usikkerhed hos pædagogen, hvorfor den forventede professionalisme og viden om sin egen rolle som medarbejder flere gange resulterer i frustrationer. Det sker blandt andet, når psykologen griber fat i konkrete udsagn, som vedkommende skal uddybe og reflektere over. Denne frustration bliver tydelig i nedenstående, ret omfattende samtaleudsnit, hvor en dialog udvikler sig til en regulær gætteleg om ord og begreber. Det sker, selvom det muligvis er tænkt som en måde til at skabe refleksion og sætte ord på fundamentet for pædagogernes arbejde og dermed på den anerkendende pædagogik. I stedet afsløres pædagogerne eller bliver usikre på deres forståelse, hvorfor processen med at opretholde den sociale situation, ikke tabe ansigt og gennemføre ritualerne i den givne supervision også tydeliggøres. Udgangspunktet er stadig, hvad pædagogerne skal formidle til nye medarbejdere, og hvad der er hovedfokus i institutionens pædagogik.

Daglig leder: Det er jo rigtig spændende det her. Og det der er spændende, det er jo, at hvis jeg nu sad som ny medarbejder og spurgte: "Kan I ikke lige bare sådan overordnet fortælle mig, hvad er kerneopgaven ved at arbejde her" [...] Hvis nu jeg skulle udvikle mig, og du er til stede, hvad kræver det så?

Pædagog1: Fleksibilitet.

Daglig leder: Så jeg kan udvikle mig i kraft af, at pædagog3 hun er fleksibel?

Pædagog4: Ja det kan du vel.

Pædagog1: Nej men nu skal vi heller ikke [sukker]

Daglig leder: Hvad med dig [henvendt til pædagog2] – du er ellers skide god til det.

Psykolog: Hvad gør du med XX, når du arbejder med ham?

Pædagog2: Jamen jeg ved ikke, hvad jeg gør?

Pædagog4: Kunne det ikke være noget omsorg?

Pædagog3: Anerkendende?

Pædagog2: Jeg hygger mig bare med ham. Det kræver vel bare, at jeg er på hans niveau – at jeg taler til ham. [...] Jamen jeg møder ham.

Daglig leder: Og hvad kalder man det?

Psykolog: Det er noget med ind...

Pædagog2: Og så kan jeg rumme ham... Jeg ved det ikke.

Pædagog4: Men børnene de er jo også så forskellige – de bliver jo puttet...

Psykolog: Nå, så de er forskellige?

Pædagog4: Ja meget forskellige.

Psykolog: Og hvad kræver det så for at kunne arbejde med det enkelte barn?

Pædagog4: Jamen det kræver da sådan... Tålmodighed.

Psykolog: Hmm. Hvad kræver det mere?

Pædagog3: Indsigt.

Psykolog. Ja også indsigt.

Pædagog2: Hvor er det ord, som jeg ikke kender, som I vil have os ...

Psykolog/Daglig leder: I kender det godt.

Pædagog4: Vi gør det nok ikke godt nok, det er nok det.

Psykolog: I gør det rigtig godt. Vi prøver bare ...

Daglig leder: Det, der er vigtigt for en vikar, der kommer ind ... For selvfølgelig vil der komme andre ansigter ind, og det kan ungerne sgu sagtens holde til.. Men de der kommer, de skal bare vide ... Den der viden der ...

Psykolog: I skal kunne italesætte det ...

Pædagog4: Det er jo, at vi skal anerkende dem, som de er.

Psykolog: Og hvordan gør man det?

Pædagog4: Jamen det gør man jo på mange forskellige måder.

Psykolog: Jamen så fortæl mig det, for jeg er så nysgerrig.

Pædagog4: Jamen vil du have for hvert enkelt barn, for de er simpelthen for forskellige til ...

Psykolog: Og hvad kræver det så, når hvert enkelt barn er forskelligt ...

Pædagog4: Jamen det kræver godt nok mange forskellige ting ...

Psykolog: Jamen dem vil jeg også gerne høre.

Pædagog4: Ja det vil du garanteret. Men vi har nok ikke forstand på det rigtige ...

Psykolog: I kender det, men nu er jeres hjerner slået ned, og så kan I slet ikke komme på det rigtige ord. Det er sådan her, at der er nogle af børnene der, når de skal ud og lave en test eller et eller andet, så kan de ikke svare på noget som helst, fordi de skal svare lige præcis på noget bestemt. Og det er bare så enkelt. Og I ved det godt, og I gør det hele tiden. Det håber jeg i hvert tilfælde. Jeg vil gerne have, at I selv kommer på det, fordi I vil huske det her lang tid frem. Så hvis jeg siger det til jer, så glemmer I det hurtigt. Du var inde på noget med indsigt – prøv at tænke videre i de baner. Hvordan får man indsigt? Hvad er det for noget?

Pædagog4: Jamen indsigt det får man vel ved at lytte til børnene. Kigge på de handleplaner de har, og handle derudfra. Lytte til hinanden også. Men primært at lytte til børnene og kigge på deres handlemåder.

Psykolog: Og kigge på deres handlemåder... Hvad kræver det, når du kigger på deres handlemåder? For at kunne forstå de handlemåder, hvad kræver det af dig? Fordi en ting er, at du kan se "ok xx han gør det og det". Det er jo så fint nok, men hvad kræver det så af dig, for at kunne møde xx, så du skaber en overskridende position for ham.

Pædagog 4: Det kræver da, at jeg accepterer xx, som han er.

Daglig leder: De vil bare ikke sige det [henvendt til psykologen med et smil].

Pædagog3: Er det refleksion over egen praksis eller hvad?

Psykolog: For at kunne få en forståelse af den her person i mødet... Hvad kræver det? Hvad skal man hos personen?

Daglig leder: Hvis jeg skal kunne forstå, hvordan du tænker, og hvordan du har det med det ene og det andet. Hvad kræver det så?

Pædagog2: Relation.

Psykolog: Relation og indlevelse

Pædagog4: Nå så det var bare det...

Daglig leder: Hvis ikke man kan være i en relation med et andet menneske... Man kan kun flytte sig i relation til andre... Så hvis barnet ikke er i en relation til dig, så skal der fandeme mange regler til.

Ovenstående samtaleudsnit eksemplificerer en forhandlingssituation mellem på den ene side pædagerne og på den anden psykologen og den daglige leder. Det fremlægges som en kreativ og reflektiv proces, men ender op med at være en interaktionsbrud. Forhandlingsobjektet er som udgangspunkt ikke direkte en identitetsforhandling, men en forhandling om at kunne leve op til forventningerne om bevidsthed i forhold til den anerkendende pædagogik. Gennem en form for strategisk spil søger psykologen og den daglige leder at fremprovokere eller kickstarte en refleksion over det at arbejde i og med relationer og indlevelse. Resultatet bliver, at pædagerne melder ind med forskellige begreber som anerkendelse, omsorg, at rumme børnene, tålmodighed, indsigt, at børnene er forskellige, lytte til børnene, refleksion over egen praksis, indtil en af dem siger relation.

Gennemførelsen af ritualen om at opnå en fælles refleksionsproces skulle, set ud fra Collins' teori, munde ud i en høj kollektiv bevidsthed samt en opbygning af emotionel energi og dermed selvværd hos pædagerne. I sig selv kan dialogen endvidere opfattes som en anerkendende samtale jf. Bente Lynge, hvor pædagogernes ressourcer og værdier – her forstået som evnen til at kunne formidle fundamentet for den anerkendende pædagogik i institutionen – tales frem. Formålet er at gennemføre et læringsritual, idet psykologen blandt andet siger, at ved at komme frem til begrebet selv, vil pædagerne aldrig glemme det, og at det er vigtigt, at pædagerne selv kan forklare det, fordi det er deres opgave at videreformidle deres viden.

Problemet er, at forventningerne til pædagogernes refleksionsniveau og evner til formidling bringer en usikkerhed ind i relationen mellem de tilstedeværende, når de ikke kan finde frem til de helt korrekte begreber. Det får som konsekvens, at pædagerne giver udtryk for deres usikkerhed og kommer med udsagn som: ”Vi gør det nok ikke godt nok”, ”Men vi har nok ikke forstand på det rigtige”. Det ændrer situa-

tionen fra at have fokus på begrebsafklaring og til at være en identitetsforhandlingsproces. Pædagogernes tvivl på egne evner øger den magtmæssige ubalance i supervisionen, og i stedet for gennemførelsen af ritualer, så der oplades en emotionel energi, synes der at opstå en oplevelse af krænkelser i den retslige sfære, der både går på pædagogernes erfaringer og professionalisme, når de ikke kan finde frem til begrebet og i stedet bliver i tvivl om, hvad der forventes af dem i situationen. Derfor kan pædagogerne heller ikke forhandle deres egen identitet i rollen som pædagog på Villa Ville Kulla, fordi misforståelser i forhold til forventningerne skygger herfor. Man kan med Goffmans ord sige, at pædagogerne føler sig afsløret i deres forsøg på at passere i den sociale situation ved at afvige fra det forventede, og som resultat heraf er interaktionen flere gange ved at bryde sammen. I stedet for udvikling bliver der behov for genopretning, som iværksættes af psykologen og den daglige leder. Definitionen af situationen bliver en kamp om at opretholde og genetablere en udviklende relation mellem de tilstedeværende, hvilket eksempelvis sker ved at psykologen logisk søger at forklare, hvordan pædagogernes hjerne er gået i sort.

Da begreberne endelig bliver sagt, er svaret fra en af pædagogerne: ”*var det bare det*”. Et udsagn som både kan udtrykke en lettelse over, at det ikke var mere eller andet end det, men måske også en undren over, hvorfor de så skulle igennem denne begrebs-budrunde, når svaret var så ligefrem. Man kan efterfølgende stille spørgsmålstegn ved, om læringsteknikken har virket på en sådan måde, at pædagogerne aldrig vil glemme begreberne, når ritualer synes fejlslået og opladningen af den emotionelle energi nærmest ikke eksisterer.

I forlængelse af ovenstående dialog og som afslutning på supervisionen tales der kort om, hvordan de i institutionen fremtidssikrer samarbejdet i personaleflokkene både i forhold til at inkludere nye pædagoger, og for at tale om og anvende denne anerkendende pædagogik i praksis. En af pædagogerne tydeliggør sin holdning om, at fremtiden for personalegruppen ligger i at arbejde efter fælles retningslinjer. Hun mener, de bør efterstræbe en fælles tænkning i forhold til, hvordan de griber tingene an og møder børnene. Dertil siger hun: ”*Og der er vi ikke alle sammen enige i, hvad der skal ske. Det vil vi aldrig nogensinde være, fordi vi er forskellige mennesker, men bare at man får den der åbenhed, så man kan gå i dialog*”. Og hun uddyber med, at der ikke bliver noget rigtigt og forkert, når alle er enige om, hvordan praksis skal se ud. Psykologen kommenterer herpå:

”*Jo jo men der bliver bare nødt til at være fokus på barnet. For hvis der er en eller anden problematik, som I skal ind og diskutere, jamen hvad er det så? Er det jeres holdninger, der er væsentlige, eller er det barnets mulighed for at overskride den her position, som den nu har siddende. [...] Problemet er, når man skal diskutere to*

forskellige synspunkter, så bliver fokus måske mere på jer, og på hvad I mener. Så bliver det på et personligt plan. Og du [henvendt til pædagogen] sagde jo selv, at det skal være fagligt, og at det er det faglige, man vil udvikle”.

Hertil svarer pædagogen at fokus også skal være på pædagogerne selv, hvad man gjorde i situationen, og hvad der kan ændres, for at børnene måske får en anden oplevelse af de ting, der sker. Dialog for hende handler om, hvad der er sket i den respektive situation, og stemmer meget overens med lederens forståelse omkring dialog og det at erfaringsdele, som kom frem i analysens del 1. Ifølge pædagogen er det vigtigt, at man åbner sig for de øvrige pædagoger, så man både kan lære af hinanden og rådgive hinanden. Endvidere, fremhæver hun, vil det blive lettere for nye at komme ind i institutionen, fordi når alle arbejder efter samme målsætning, vil det smitte af på nye – både børn og ansatte. Hertil afslutter psykologen med at sige, hvordan det er vigtigt, at alt foretages med barnet for øje.

Samlet set er der i denne case en diskrepans i måden, som implementeringen sker på, da psykologen og den daglige leder på den ene side bruger lang tid på at få pædagogerne til at sige de korrekte ord og redegøre for, hvordan de skal forklare praksis til nyankomne. På den anden side opfordres der ikke til dialog omkring praksis i hverdagen, men i stedet til dialog og fokus på børnene. Dette på trods af at den daglige leder i det foretagne interview med ham, er meget tydelig omkring den faglige udveksling af viden og erfaringer. Dialog kunne netop bidrage til at udligne nogle af de niveauforskelle blandt medarbejderne, så resultatet ikke bliver en overlevering af, hvad *vi har aftalt i sessionerne*, eller *det står vel i konceptet*, som en af pædagogerne sagde, eller den kondenserede version som de indledende eksempler viser. At have barnet for øje er grundtanken i institutionen, og arbejdet med anerkendelse er i dette eksempel kondenseret til kun at handle om barnet. Pædagogen lægger an til at skabe et fundament for den spill-over effekt som Collins beskriver, når hun opfordrer til, at man sammen kan have dialoger omkring praksis, der hvor praksis faktisk udspiller sig. At dette bliver lukket ned med forklaringen om, at pædagogerne kan komme til at diskutere personlige standpunkter frem for at lære af hinanden, fremstår som det Heidegren kalder *ubevidst nægtet anerkendelse*, eller som en konkret krænkelse af pædagogens professionelle værdi, i henhold til at *den solidariske sfære påvirker individets sociale status*. Psykologen kommer ubevidst til at give indtryk af, at pædagogerne vil være mere tilbøjelige til at blive personlige end at kunne have en faglig diskussion omkring praksis – hvilket jo indirekte også vil være med børnene for øje. Netop fordi at ovenstående supervision viser en tendens til usikkerhed omkring forståelsen af den anerkendende pædagogik hos pædagogerne, synes der at mangle reelle diskussioner af, hvad de begreber, som remses op i en lind strøm, betyder. Dertil kommer den manglende opfordring til at tage snakken med ud i praksis, og der kan stilles spørgsmålstejn ved den egentlige læ-

ring, hvis implementeringen ”bare” foregår ved at man snakker om hverdagen, hvorefter psykologen trækker tråde mellem den anerkendende pædagogik, til den poststrukturalistiske teori og tilbage til praksis og hverdagen i Villa Ville Kulla. Dertil kommer yderligere den manglende dialog i hverdagen, der synes at afspejle samme konfliktskyhed som Willig betegner anerkendelsens skyggesider.

Manglende dialog mellem pædagerne om, hvordan de hver i sær arbejder efter at være anerkendende eller være i relation, og hvordan de reflekterer over deres praksis i relation til den poststrukturalistiske teori, medfører et manglende fællesskab, som kan resultere i, at alle gør deres arbejde på deres egen måde – og ingen tør tage diskussionen om, hvorvidt en pædagog bør gøre noget anderledes. Dette er netop hvad analysens del 1 viser, at selvom typologien med redebyggeren, aktivisten og udvikleren til sammen udgør en konstruktiv helhed, da er den daglige pædagogik forskellig, og kan i værste fald resultere i at man kommer til at modarbejde hinanden.

Ser man tilbage på ovenstående supervision, bærer den også præg af en manglende og dybdegående forståelse for det vidensgrundlag, som ligger til grund for implementeringen af nogle teoretiske begreber; position, diskurs, konstruktion – og endda anerkendelse, som har fokus på overordnede samfundsdefinerende principper. Dette skaber udfordringer i forhold til at tage denne tænkning med fra supervisionen og ud i praksis på en sådan måde, at det bliver gavnligt for både børn og voksne og ikke resulterer i relationelle ubalancer både mellem børnene og pædagerne, men særligt også indbyrdes mellem pædagerne.

Følgende og sidste case fortsætter i samme dur som foregående, når den anerkendende pædagogik diskuteres ud fra et fokus på struktur og rammer for hverdagen.

5.4.8. SKAL MAN SPISE AFTENSMAD?

Casen tager afsæt i en konflikt mellem en dreng og en pædagog, som den daglige leder for institutionen tager op til diskussion (bilag 1.1). Supervisionen kommer af den grund til at handle om, hvordan struktur og rammer for hverdagen i institutionen er hæmmende eller gavnende for den anerkendende pædagogik. Den daglige leder fortæller følgende om konflikten:

”Men nu var der det eksempel med Peter, hvor han ikke fik aftensmad. I har hørt historien? Men altså det, jeg er optaget af, i den historie er, hvorfor han SKAL spise aftensmad? Hvorfor han ikke må få frugt? Og hvorfor han ikke må komme over i gymnastiksalen, fordi han ikke har spist aftensmad? Fordi det er meget regler og rammer. Og så er det svært at se, hvad der er ideen i det. Det synes jeg kunne

være spændende at diskutere ud fra det værdigrundlag og det syn, der er på det [den anerkendende pædagogik]. Hvad er det, man vil opnå ved det? Fordi, man får det, man beder om. Børn, der smadrer vinduer, og han fik ikke noget aftensmad. Og det synes jeg er spændende at diskutere. Hvordan fik man lige styrket hans selvværd der?”

Ifølge den daglige leders fortælling om episoden, da optrappedes konflikten, fordi en pædagog anvendte sin magt til at sætte sig igennem over for Peter, hvilket resulterede i en voldsom modmagt, hvor Peter smadrede nogle af institutionens ruder. Historien blev dog korrigeret af pædagogerne til, at den pågældende medarbejder var en vikar.

Ovenstående episode fra institutionens hverdag er en eksemplificering af Collins' teori om magt og statusritualers indflydelse på det emotionelle udbytte i interaktioner. En vellykket social interaktion sker ifølge Collins på baggrund af balance og forståelse for interaktionen og dens sociale orden. Heri oplades den emotionelle energi, og jo mere vellykket og solidarisk en interaktion ender med at være, jo mere tager individet med fra den som erfaring til nye situationer. Det får således en *spill-over* effekt. Omvendt kan tilstedeværende magt- og statusritualer også påvirke balancen i en negativ retning, og fejlslagne sociale situationer kan ende op med, at en eller flere af de involverede oplever følelsen af mindreværd, depression eller skam, når den emotionelle energi aflades. Dette er omdrejningspunktet for konflikten mellem Peter og vikaren. I den omtalte situation tager vikaren rollen som ordregiver, der søger at opretholde den sociale orden, som normativt er forbundet med at spise aftensmad: Man sidder sammen, spiser ordentligt, snakker med hinanden om dagen, der er gået, og dagen, der skal komme. Dette er forventninger, som institutionelt og erfaringsmæssigt er indlejret i sådanne situationer. Men i den konkrete situation vil eller kan Peter ikke indordne sig og efterleve disse forventninger, og som Collins beskriver, bliver konsekvensen, at Peter som ordretageren oplever at blive drænet for og måske helt miste den emotionelle energi. For at skabe en slags modmagt eller oprør har Peter muligvis følt sig nødsaget til at afreagere på noget, hvilket blev institutionens vinduer.

Den daglige leders spørgsmål til pædagogerne i supervisionen om, hvordan Peters selvværd blev styrket i denne situation, gør det tydeligt for alle tilstedeværende, at Peter blev krænket. Vikaren bevæger sig fra at være professionel til at handle i affekt, når Peter ikke opfører sig, som det forventes. Dette fjerner hans mulighed for at opnå anerkendelse i den retslige sfære, og interaktionen falder derfor ned på det affektive niveau og hvor Peter i stedet oplever følelsen af mindreværd, depression eller skamopstår af denne emotionelle afladning, og kan sættes lig med Honneths beskrivelser af konsekvensen af *krænkelser i den affektive sfære*. Her resulterer

krænkelserne i en form for manglende fysisk integritet. Det kan eksempelvis være omsorgssvigt i form af ydmygelse, fornærmelser, fysiske overgreb etc., hvor selvet bliver ringeagtet og krænket. Denne form for ringeagt resulterer i, hvad Honneth kalder *psykisk død*, da individet mister både selv- og omverdenstillid og reagerer med social skam. Peter tvinges til at gøre noget, som han ikke har lyst til eller kan magte i den givne situation, og da han siger fra og reagerer imod dette, bliver han ekskluderet fra fællesskabet grundet sin aggressive udtryksmåde. Her ses essensen af det, der skal undgås med anvendelsen af den anerkendende pædagogik, som med relationen som redskab skal skabe tillid mellem barn og voksen. En tillid, som for Peter bliver udfordret, når han forsøges underlagt normative forventninger, han ikke kan leve op til.

I supervisionen indledte episoden om Peter en snak om, hvorvidt regler og rammer bidrager til hverdagen for børnene, eller om det blot er et redskab for pædagogerne til at skabe struktur i deres arbejdsdag. Omkring dette siger en pædagog, at der skal være en form for struktur i det daglige, og hun uddyber dette udsagn efterfølgende, hvilket starter nedenstående dialog.

Pædagog1: Jamen jeg tror faktisk, at børnene vil synes, at det er lidt frustrerende, hvis det er sådan, at der ikke er nogen ting, som... Altså hvis nu de alle sammen kom i tanke om, at de ikke ville i bad i en uge, er det i orden?

Psykolog: Jamen vi har hele tiden for øje, at vi skal tænke på børnenes udvikling, og hvilke positioner vi skaber for dem. Så det handler ikke om, at vi skal tage regler væk. Men når man tænker regler, så skal det være i forhold til børnenes udvikling. Det skal ikke være en regel f.eks., at Peter skal spise aftensmad. For skaber det en udvikling? Det handler ikke om, at vi ikke skal have regler. Det, der skal være for øje, det er børnene, og hvilke positioner vi skaber for dem. Så når jeg spørger om det frustrerende ved, at der ikke er nogle regler, er det så for børnene, eller er det for dig?

Pædagog1: Jamen jeg synes også, at det er for børnene, hvis det er sådan, at der ikke er lidt struktur. Det er der da også for mig, hvis de får lov til at hænge oppe i lysekronen altid. Så kommer det jo til at sejle det hele. Og det er det, jeg tænker, hvis der slet ikke er noget struktur. For det er jo det, de ikke har haft derhjemme, så derfor mener jeg, at de har lidt brug for struktur her.

Psykolog: Jamen så bliver du nød til at forklare, hvad struktur betyder.

Pædagog1: Jamen det betyder f.eks. at have madpakke med, for det har de måske ikke haft derhjemme. Og det var måske også lidt lige meget, om de blev vasket der-

hjemme. Ja, det kan jeg skrive en hel bog om, tror jeg. Men jeg mener ikke, at der skal være firkantede regler, men jeg mener, at der skal være struktur.

Psykolog: Så strukturen er, at de skal have mad, tænker du?

Pædagog2: Ja eller sådan, at deres hverdag fungerer.

Pædagog3: Ja så den er genkendelig, er det ikke sådan noget?

Psykolog: Den er genkendelig. Prøv at forklare det?

Pædagog3: Jamen sådan at de tænker ... Ja hvordan skal jeg lige forklare det ...

Pædagog2: At de ved på forhånd, at de får morgenmad, de bliver rolige, de får tillid, de får tryk. Hvad er det, du vil have at vide?

Psykolog: Jamen jeg er bare meget nysgerrig, når I siger det. For hvad er det, der er vigtigst for børnene?

I supervisionen bliver både psykolog, den daglige leder og pædagogerne enige om, at det ikke var den optimale løsning på det tidspunkt at sætte sig igennem og trække på regler over for Peter. Men de er uenige om, hvilken rolle struktur skal have i institutionens hverdag. Ifølge en del af pædagogerne er struktur en nødvendighed for, at hverdagen fungerer, og børnene oplever den kontinuerlighed, de måske ikke har fået hjemme fra.

Supervisionen kommer på den måde til at handle om noget mere grundlæggende for den anerkendende pædagogik, nemlig de normative opfattelser af struktur, der er hos pædagogerne, og som de konfronteres med af henholdsvis psykologen og den daglige leder. Når en pædagog argumenterer for, at børnene har brug for struktur, da institutionen ellers ville ligne de familier, som børnene kommer fra, giver pædagogen udtryk for en opfattelse af, hvad der gør sig gældende i henholdsvis en vel-fungerende og en ikke-vel-fungerende familie. Samtidig indlader hun sig på en forhandling om den rolle, pædagogerne efter hendes mening skal udfylde i deres daglige arbejde, hvilket er at være tryksskaber – eller redebyggeren jævnfør typologien i analysens del 1. Flere af pædagogerne bakker hende op ved at fremhæve, hvordan hverdagen i institutionen skal være tillidsskabende, der skal være gennem-sigtighed, og ting som at få madpakke med eller huske gymnastiktøjet er essentielt. I relation til Jenkins teori om den sociale identitet kan man sige, at den professionelle identitet udgøres af de rutiner, skabeloner og vanedannelser, som følger med i den normative opfattelse af, hvad børnene skal have, og er baseret på erfarede og internaliserede institutionelle kategorier om den gode familie. Det skaber orden i hverdagslivet på institutionen for samtidig at tilbyde en identifikation til pædago-

gerne, når de kan tilbyde tryghed og rammer som i en rigtig familie. Ved at psykologen og den daglige leder stiller spørgsmålstejn ved legitimiteten af struktur, da udfordres de institutionelle kategorier, som ifølge Jenkins er indlejret i den institutionelle orden, da pædagogerne normative værdier pludselig ikke er nok. Det får indflydelse på de interpersonelle relationer mellem de tilstedeværende, og som Collins beskriver det, begynder magt og status at få indflydelse på den sociale situation, hvilket kan ses i følgende samtaleudsnit:

Daglig leder: Jamen hvis det er så simpelt, hvorfor forklarer I ikke bare, hvad det [struktur] er?

Pædagog1: Ja du [henvendt til psykologen] skulle prøve at have vagt dernede i otte dage, så kan du se hvad...

Psykolog: Ja nu siger jeg det igen. Jeg har siddet med gadebørn i Sydafrika.

Pædagog3: Ja, det er ingenting!

Psykolog: Jeg har også arbejdet på sådanne institutioner. Jeg kender godt jeres praksis, så det er ikke det. Men hvad er det, der er vigtigt?

Pædagog1: Ja, det er da vigtigt, at børnene har det godt. Men det er også vigtigt – synes jeg – at de har lidt struktur.

Psykolog: Jamen jeg bliver nødt til at få noget forklaring på, hvad struktur er. For jeg forstår det ikke, når I siger struktur. Hvor er strukturen henne? For struktur er noget fast, der...

Pædagog1: Ja det er fast, at de får deres gymnastiktøj med, når de skal det, og får deres madpakke med hver dag, og at de får... Jamen er det ikke en form for struktur? Det, de ikke har fået derhjemme. At de får eftermiddagshygge, altså det er jo en form for struktur. At de ved, når de kommer hjem, så er der saftvand. Men er det ikke en form for struktur, at de ved, hvad det er?

Psykolog: Og hvad gør man med sådan en struktur, er den altid...

Pædagog1: Det er jo ikke, at den er fast.

Psykolog: Okay, det er ikke noget fast.

Pædagog3: Det er jo ikke sådan, at den er slået fast med syvtommersøm. Men struktur, er det ikke også, at de skal i seng på det og det tidspunkt? Det er vel også struktur, er det ikke? Men så er der jo nogen børn, som selv må bestemme, hvornår de går i seng, det er heller ikke lige godt altid? Faste rammer... Er det ikke det sammen?

De normative forståelser hos pædagogerne bliver i supervisionen udfordret, når både psykologen og den daglige leder vil have dem til at redegøre for, hvad struktur er. Det giver afsæt til en magtkamp i forhold til forståelse og definition af ordet, men også til en forhandling om identitet, da struktur, som beskrevet af pædagogerne, indgår som en vigtig del af den professionelle rolle. Pædagogerne oplever, at den identitet – eller rolle med Meads ord – som de hidtil har haft og påtaget sig, pludselig ikke bliver accepteret eller anerkendt på samme måde som tidligere. Det fører til frustrationer, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i kommentaren om, at psykologen skulle prøve, hvordan det er at arbejde i institutionen. Hertil må han forsvare sin egen identitet og status ved at henvise til både erfaring med gadebørn i Sydafrika og på tilsvarende institutioner. Kommentaren kan opfattes som et forsøg på at ændre magtforholdet i situationen ved at udfordre ham som ordregiveren i forhold til viden og erfaring. For det er netop på disse punkter, at nogle af pædagogerne føler sig krænket. Deres erfaring og indblik i børnene og strukturen i hverdagen er fundamentet for den identitet, der nu udfordres og skal forandres med implementeringen af den anerkendende pædagogik. Pædagogernes forventninger til den sociale situation skal i nye rammer, og det er ikke længere nok bare at være tryghedsskaber og omsorgsperson jf. typologien om redebyggeren i del 1 af analysen. Som Swann beskriver det, sker der en forhandling og kamp om selvopretholdelse, idet den pædagogiske praksis er under forandring.

Dialogen omkring regler og struktur står på et stykke tid, hvor pædagogerne, psykologen og den daglige leder diskuterer frem og tilbage, hvad strukturer er, hvorefter en fjerde pædagog siger:

”Jamen jeg vinkler det på en anden måde. Jeg synes, at noget af det vigtigste, det er, at vi giver børnene en oplevelse af sammenhæng i deres hverdag, og det er med udgangspunkt i dem – individuelt. Og forudsigelighed og tryghed”.

Hun uddyber efterfølgende, at hun ikke ser det som regler og struktur, men om at se det enkelte barns behov og arbejde derudfra. Dette tager psykologen op og beder om en uddybelse, hvortil pædagogen siger, at det handler om at se på, om der eksempelvis er behov for, at barnet kommer en halv time senere i seng, fordi der er nogle ting, man derved får mulighed for at tale om. Eller vurdere om der er behov for, at barnet sidder for sig selv og spiser aftensmad, fordi han eller hun ikke lige kan rumme så mange mennesker på det tidspunkt. Som kommentar til dette siger en anden af pædagogerne: *”Jamen vi putter dem da heller ikke ens. På den måde kan man da ikke sige, at der er ens regler. Selvfølgelig er der ikke det”.*

Når struktur bliver italesat som evnen til at se behovet hos det enkelte barn, og på den måde tilpasse sig situationen og relationen, tydeliggøres en indsigt i barnet, som

yderligere tillader ham eller hende at indgå aktivt i en identitetsforhandling. Det enkelte barns behov får lov til at komme til udtryk, hvilket i høj grad er i overensstemmelse med den anerkendende pædagogik. Som Lyngre fremhæver omkring metoden i den anerkendende samtale, bør dette ske, uanset hvilken måde behovet kommer til udtryk på. For det kan være gennem en fuck-finger, ved at smide med maden eller være utrøstelig ked af det. Pædagogen skal bryde med sine egne indlejrede forståelser af, hvordan noget burde være i den enkelte situation, da barnet ikke altid kan leve op til forventede og indlejrede normer. Dette kan skyldes barnets overlevelsesmetoder, som er indlært grundet en historie af omsorgssvigt, overgreb og mishandling. Men det kræver et højt niveau af refleksion omkring forventningen til den sociale situation, og at pædagogerne tager ejerskab og ansvar for relationen, selvom de ligeledes bliver tvunget til at skulle forhandle deres identitet med barnet.

Det dilemma som bliver synligt i indeværende supervision er, om pædagogerne ikke både skal kunne sikre madpakker og møde det enkelte barn der, hvor han eller hun er. Det bliver af pædagogerne opfattet som, at det de gør på nuværende tidspunkt, og den måde, som de forstår og praktiserer struktur på, er forkert. Og det er psykologen og den daglige leder, som giver dem denne opfattelse. Interaktionen udfordres grundet manglende nuancer dialogerne så struktur komme til at fremstå som noget forkert, hvor det i virkeligheden burde handle om at se det enkelte barn. Psykologen sagde selv i starten, at det handler om at have børnenes udvikling for øje, men ikke om at tage regler væk.

Der er en sandhed i, at struktur kan være et redskab for pædagogerne til at fralægge sig ansvaret eller gennemtrumfe en fælles orden for børnene. Det gøres i den bedste mening, når den som beskrevet stammer fra pædagogernes normative forståelser af, hvad børnene har manglet og derfor skal have indlært. Det er et element af en socialisering, som kommer til udtryk hos pædagogerne igennem måske lidt for firkantede forståelser, men ikke desto mindre har sin berettigelse. Dette så vi tilsvarende i analysens del 1. Men som eksemplet fra denne supervision viser, kan opretholdelsen af struktur også bidrage til konflikt, fordi disse børn ikke altid er parate til at indordne sig under givne normer. Det er her, pædagogerne i kraft af deres professionelle egenskaber må og skal kunne forholde sig refleksivt til det enkelte barn, og derfor er kommentaren fra den ene pædagog om at se strukturen i forhold til det enkelte barn yderst relevant. Hun formår at tage diskussionen væk fra, at det kun handler om struktur og regler, og om madpakker og forældrelignende omsorg, hen til at strukturen faktisk kan og skal have et individperspektiv og indgå i det kollektive. Hun tilbyder samtidig en tydelig handlingsanvisning til de øvrigt tilstedeværende, når hun selv eksemplificerer, hvordan hun tænker, det kan gøres i det daglige.

For at understrege pædagogens pointe tager psykologen tråden op ved at beskrive, hvordan de hele tiden skal gennemtænke deres relation til barnet. Han henviser til episoden med Peter og understreger, at drengen blev mødt med regler og struktur, hvor han hellere skulle have haft en relation og herigennem være anerkendt. Dertil pointerer den daglige leder, at problemet for så vidt ikke er strukturen, men at de involverede pædagoger ikke mødte Peter, hvor han var:

”[...] Vi kan sagtens være enige om, at der skal være en forudsigelighed og genkendelighed i hverdagen, som alle andre mennesker også har brug for. Men der hvor pointen er, er at vores kernestruktur jo i virkeligheden er relationen. For det, der går galt den aften, er jo, at han eller hun [henviser til den vikaren] går fra en relation og ind i en regel. [...] Hvis strukturen havde været i det, kunne man sige til den ansatte/vikaren: Vores struktur, det er relationen [...] Men hvis du må give op og sige, at nu må jeg lade mig styre af regler – og sige: Når du ikke har spist aftenmad, så må du ikke få et glas mælk og noget frugt. [...] Hvis barnet ikke er i en relation til dig, så skal der fandeme mange regler til”.

Dette får psykologen til at sige:

”Man kan være lidt fræk og sige, at de steder, fx en institution, hvor der virkelig er meget struktur og mange regler, og hvor personalet ser på tingene ved, at én gør sådan, så skal jeg gøre sådan. Der er jo ikke nogen relation. Og det betyder jo, at personalet ikke skal reflektere – det er typisk steder, hvor personalet de er der bare, de skal ikke bruge sig selv. De skal ikke bruge deres faglighed”.

Fundamentet for den anerkendende pædagogik i Villa Ville Kulla bliver hermed fremhævet for pædagogerne. Det handler ikke om regler og rammer, men om at børnene kan stole på relationen og på at blive anerkendt. Hvis pædagogerne derimod tyr til regler, så har de tabt og vil i stedet møde modstand. Som en af pædagogerne siger slutteligt: *”Jamen vi skulle bare have sagt: ”Skide være med den aftenmad, tag du bare noget frugt – gå i gymnastiksalen og tag et æble med”.*

Da supervisionen afsluttes, spørger den daglige leder pædagogerne, hvem strukturerer hjælper mest, hvortil en pædagog siger, at det jo er personalet, fordi så kan de tjekke én af dagens opgaver af og gå videre til den næste.

KAPITEL 6. KONKLUSION

Den foreliggende afhandling har haft til formål at undersøge, hvordan udviklingen af en anerkendende pædagogik afstedkommer forhandlinger om den pædagogiske praksis, og de dilemmaer som opstår gennem disse forhandlinger. Casen er en døgninstitution for anbragte børn, og gennem interviews og observationer er der dels analyseret de forskellige tilgange og forventninger, som er blandt pædagoger og ledelsen til indholdet og udførelsen af den anerkendende pædagogik. Dels er der analyseret den sociale situation, hvori disse forhandlinger foregår, hvilket er pædagogernes supervision, og slutteligt er der analyseret, hvad den anerkendende pædagogik orienterer sig i mod af teoretiske perspektiver samt hvilke mulige konsekvenser denne pædagogiske tilgang hypotetisk kan få for børnene på institutionen.

Det overordnede formål med at udvikle institutionens pædagogiske tilgang er et ønske om at skabe en døgninstitution for anbragte børn, hvor man arbejder pædagogisk med at styrke disse børns selvværd gennem anerkendelse og fokus på ressourcer hos det enkelte barn. Man vil arbejde med inklusion for øje gennem barnets opfattelse af sig selv og på den måde tage afstand fra negative samfundsmæssige diskurser og positioner, der synes påhæftet disse børn. Den anerkendende pædagogik blev med inspirationen i poststrukturalismens positionsteori samt forståelsen af diskurser og konstruktioner, rammen om et børnesyn og en forståelse af, hvordan individet diagnosticeres og konstrueres af sine omgivelser, hvordan positioner til tider er belastende for individet og derfor må dekonstrueres, og hvordan normative diskurser kan være mere hæmmende end fremmende for individets udvikling. Opgaven med den anerkendende pædagogik er således at fokusere på ressourcerne hos barnet eller barnets forældre og arbejde aktivt og reflektivt med at tilbyde andre positioner og måder at være i livet på.

Undersøgelsen er foretaget ud fra følgende problemstilling:

Hvilke dilemmaer opstår, når en pædagogisk praksis skal udvikles mod en mere anerkendende pædagogik – og hvordan forhandles rammer, forventninger og forståelser for denne tilgang mellem pædagoger, ledere og kommune?

I første del af analysen er problemstillingen undersøgt gennem en række interviews, hvor institutionens ledelse og pædagoger italesætter, hvordan de hver i sær forstår og arbejder efter den anerkendende pædagogik. Disse udsagn førte til en typologi over pædagogernes forståelse og italesatte udførelse, mens analysen af ledelsesniveauet resulterede i tre generelle begreber, som forklarer de forventninger, ledelsen har til pædagogerne og deres arbejde med den anerkendende pædagogik. Som af-

slutning på analysens første del analyseres typologier og generelle begreber til sammenhængen og forståelsen mellem den anerkendende pædagogik og relationen til henholdsvis positioner, diskurs og konstruktion.

Pædagogernes supervisioner har fungeret som kontekst for den anden del af empiriindsamlingen, og analysen er funderet i udvalgte cases herfra, som analyseres i relation til en mangfoldighed af teorier om anerkendelse, forhandling af identitet og det interaktionistiske ritual. Gennem disse cases analyseres anerkendelse som genstand for at udviklingen af den pædagogiske tilgang gennem samtale, forhandling, dilemmaer og løsninger i supervisionerne af pædagogerne. Her anvendtes dagligdagens udfordringer, oplevelser og problematikker som afsæt, og gennem dialog, argumentation og erfaringsdeling samt råd og vejledning søgte man at skabe et fagligt fundament hos pædagogerne til at arbejde anerkendende og skabe udviklende positioner.

I det følgende afsnit konkluderes på analysens første del om typologier og de generelle begreber vedrørende den anerkendende pædagogik for pædagogerne og ledelsen samt relationen til den poststrukturalistiske tilgang. Senere følger konklusionen om det interaktionistiske ritual og på hvilke dilemmaer som opstår, når den pædagogiske praksis skal udvikles mod en grundlæggende anerkendende pædagogik.

6.1. FORSTÅELSE OG FORVENTNINGER TIL DEN ANERKENDE PÆDAGOGIK

Med afsæt i analyse af udsagn fra pædagoger og ledelsen i Villa Ville Kulla, om hvordan de forstår og omsætter de overordnede ideer og målsætninger bag den anerkendende pædagogik, kan der konkluderes at pædagogerne forstår anerkendelse i tæt sammenhæng med både den gode relation samt en social og geografisk nærhed. Ifølge pædagogerne skabes relationer hele tiden i alle sammenhæng med børnene, hvorfor anerkendelse i det daglige, pædagogiske arbejde grundlæggende handler om at møde børnene der, hvor de er, gennem accept og fokus på den enkeltes værdier.

Pædagogerne forstår den anerkendende pædagogik som alt fra ros til at lave aktiviteter med børnene, og til at inddrage forældre mere i barnets liv, og denne meget brede forståelse afspejler sig også i beskrivelser af, hvordan den pædagogiske tilgang omsættes. Pædagogerne fortæller om en praksis, som trækker mest på den enkeltes erfaringer med børnene, og beskrivelserne bliver mere normative end reflekterende. Med dette menes, at beskrivelser af den anerkendende pædagogik er til stede i pædagogernes udsagn, men når det kommer til at forklare, hvordan den

omsættes i praksis, sættes egne personlige kompetencer og fokusområder som udgangspunkt. Forskelligheden i disse udsagn resulterede i en typologi med tre underliggende typer: *Redebyggeren, aktivisten og udvikleren*.

Hvor *redebyggeren* tager sig af barnets basale behov i form af familielignende omsorg og tryghed i rammerne for Villa Ville Kulla, er *aktivistens* vigtigste egenskab at få barnet i gang med at lave berigende aktiviteter, såsom at komme ud af huset, lave aktiviteter som giver succesoplevelser etc. Således skabes kontakt til verden udenfor, ligesom det sikres, at barnet også får nogle gode relationer til både børn på institutionen og udenfor gennem succesoplevelser og et normalt børneliv. *Udvikleren* arbejder ud fra et ønske om at forberede barnet mod den verden, som kommer efter Villa Ville Kulla. Dette gøres ved at lære barnet selv at opfylde de basale behov og at have selvværd til at deltage i aktiviteter samt at tage ansvar for eget liv og handlinger.

Med typologien konkluderes hvordan redebyggeren, aktivisten og udvikleren til sammen bidrager til at opretholde den sociale orden i Villa Ville Kulla, idet alle tre typer afspejler vigtige egenskaber i den pædagogiske strategi og dermed for børnenes velfærd i institutionen samt deres udvikling.

I interviewene med ledelsen i Villa Ville Kulla kom det til udtryk, at den anerkendende pædagogik fordrer nogle pædagoger, som er bevidste om, at de har det fulde ansvar for børnene. Det betyder, at pædagogen på den ene side skal være den indlevende, menneskelig og omsorgsfulde person, som børnene har brug for i det daglige. På den anden side skal den enkelte pædagog også agere professionelt i sit arbejde ved at være reflektiv over for egne pædagogiske handlinger i arbejdet med at udvikle barnets selvværd.

Ud fra analysen af ledelsens forventninger til udførelsen af den anerkendende pædagogik viste der sig særligt tre krav til institutionens personale: *ansvar, refleksion og faglige kompetencer*, som skal anvendes af den enkelte for at leve op til den pædagogiske linje. Den daglige ledelse efterspørger en professionel tilgang, som er karakteriseret ved, at man som pædagog på den ene side konstant reflekterer over sit pædagogiske arbejde, for på den måde at sikre barnets udvikling. På den anden side forventes det at pædagogerne har kompetencerne til at håndtere de udfordringer som uundgåeligt ligger i at være pædagog på en døgninstitution, og have ansvaret for børnenes udvikling. Dette er eksempelvis udfordringer i at tilbyde nye og positive positioner i konfliktsituationer eller at kunne finde balancen mellem egne normative forståelser og forventninger.

Det kan på baggrund af ovenstående derfor konkluderes, at ledelsens forventninger til pædagogens kompetencer er at kunne balancere mellem at arbejde med børnenes problemer, men uden at stigmatisere i henhold til egne normer, og i stedet finde potentialerne hos det enkelte barn gennem medmenneskelighed og relationer. Altså at se det normale i det unormale.

Afslutningsvist blev typologien over pædagogerne samt de generelle begreber fra analysen af interviewene med ledelsen sat i relation til den poststrukturalistiske tilgang, herunder positionsteorien, samt diskurser og konstruktioner.

På baggrund af analysen kan det konkluderes, at fokus på positioner hos *udvikleren* sker med afsæt i barnets forhistorie, eftersom den danner en generel forståelse for barnets problematikker og dermed grundlag for det pædagogiske arbejde. *Udvikleren* omsætter den poststrukturalistiske tilgang ved konstruktivt at føje til barnets nuværende position, og tilbyder herigennem en udvikling. Dette har den fordel, at barnets forhistorie tænkes med ind i dets udvikling, hvorfor de tilbudte positioner ikke betyder en afvisning af tidligere positioner, men i stedet tager afsæt i barnets sociale, psykologiske etc. forhistorie. Denne praksis kan dog have den ulempe, at pædagogikken bliver meget udviklingsorienteret, og måske for meget behandlingsfokuseret, således at det omsorgsorienterede arbejde skubbes i baggrunden.

Ud fra de to øvrige typer, viser analysen et større fokus på at praktisere en anerkendende pædagogik målrettet det at tilbyde *nye positioner*. *Aktivisten* søger at skabe kontakt til og skabe en relation mellem det normale samfund og barnet, hvilket barnet ellers anskues som ekskluderet fra. Dette har den fordel, at barnet lærer de sociale koder, der skal til for at begå sig i omverdenen, hvilket dermed er en mere direkte måde at inddrage barnet i sociale situationer, hvor nye diskursive praksisser og positioneringsmuligheder er tilgængelige. De mange aktiviteter kan dog resultere i manglende fordybelse i barnets indre velfærd. Den sidste type, *redebyggeren*, synes fortrinsvist at have fokus på forældrene og på den hjemlige kontekst i Villa Ville Kulla. Denne tilgang til den anerkendende pædagogik synes at have den fordel, at barnets sociale netværk inkluderes i institutionens hverdagsliv, hvormed der aktivt udfordres de positioner, som barnet er tildelt grundet forældrenes afvigeridentitet. Men det kan også have den ulempe, at *redebyggeren* får skabt en så tryk sfære i Villa Ville Kulla, at barnet i for høj grad bliver afhængigt af pædagogernes omsorg.

Ud fra de forskellige perspektiver fra analysen af interviewene med ledelsen og pædagogerne, blev det tydeligt at der er en diskrepans i at arbejde aktivt med positioner, og i måden man som pædagog og ledelse ønsker at anvende den eksisterende

viden om barnet i det anerkendende arbejde. Udviklerens perspektiv på og anvendelse af barnets forhistorie synes i høj grad at stemme overens med forventningerne fra institutionens ledelse ved, at den tilgængelige viden bruges aktivt til at forstå barnet og dets handlinger. De skal kende barnets fortid for at kunne give den rette omsorg i dag. På den anden side, og i overensstemmelse med de italesatte forventninger fra kommunen, da findes aktivisten og redebyggeren, som italesætter børnenes forhistorie som noget, man vil tage afstand fra - man ønsker at tilbyde barnet en normal hverdag med aktiviteter og oplevelser, så barnet ikke skal føle sig unormalt. Derigennem efterstræber de at udvikle barnets selvværd, så det kan klare sig efter opholdet på Villa Ville Kulla.

Fælles for arbejdet med den anerkendende pædagogik i relation til at forstå og arbejde med positioner kan det således konkluderes, at der blandt pædagogerne er lige så meget tale om en afvisning af barnets eksisterende positioner og tilbuddet om nye, som det er en overbygning på eller videreudvikling af barnets egenskaber gennem anerkendelse og relationen. Den italesatte udførelse af arbejdet med positioner er derfor dybt afhængig af hvor meget eller hvor lidt pædagogerne har fokus på barnets fremtid, hvilket i høj grad ses ved udvikleren og institutionens ledelse, men i mindre grad ved redebyggeren og aktivisten.

Ud fra analysen af pædagogernes måde at forstå og beskrive deres tilgang til den anerkendende pædagogik i relation til den poststrukturalistiske tænkning, opstod endvidere spørgsmålet om, hvorvidt pædagogernes anvendelse af egne normalitetsforståelser blot er en anden måde at stigmatisere børnene. Det fremhæves både af ledelsen og af nogle af pædagogerne, at de ser sig nødsaget til at måtte fralægge sig egne normative opfattelser af disse børn, for at være i stand til at arbejde med dem. Dette synes at matche de italesatte forventninger fra kommunen, men som argumenteret for i analysen, da synes det utopisk at man som menneske kan afskrive sig sin normative viden. Selvfølgelig skal relationerne til det enkelte barn ikke konsekvent bero på egne følelser og forståelser, eftersom der forventes en yderst refleksiv og professionel tilgang fra ledelsen til pædagogerne, hvilket også er overensstemmende med kommunens forventninger. Den anerkendende pædagogik og arbejdet med positioner fordrer dog en grundlæggende støtte til pædagogerne i forhold til at være mere refleksive omkring deres egen normative forståelse, så de undgår at blive for affektive eller for ureflekterede. Som det fremhæves i positionsteorien er det netop i samtale og interaktion at man både positionere sig selv, men også den anden, hvorfor det synes som et vigtigt formål at selve guidningen af pædagogerne beror på at understøtte deres evner til at arbejde med balancen mellem menneske og professionel helt ned i mikrosituationer og på den måde få italesat nogle mere anvendelige rammer omkring det at tilbyde udviklende positioner.

Som analysen af typologi, generelle begreber og den anerkendende pædagogik med sin poststrukturalistiske inspiration viser, forventes der en høj grad af refleksion hos pædagogerne. I sammenhæng med typologierne og den ureflekterede tilgang til især arbejdet med positioner kan det konkluderes, at pædagogerne ikke bruger eller kender den poststrukturalistiske tilgang særlig godt, hvorfor der er behov for nogen, som i langt højere grad kan oversætte forventninger til den anerkendende pædagogik og de underliggende teoretiske begreber til en anvendelig praksis. Det kunne som eksempel være en tydeliggørelse af, hvad det er for positioner, som det enkelte barn skal tilbydes. Omvendt indebærer den anerkendende pædagogik i sin helhed mange konstruktive elementer, der kan anvendes i forhold til den bærende idé for Villa Vile Kulla, nemlig at udvikle en pædagogik, der modvirker stigmatisering og giver børnene muligheder for at få nye måder at agere på. Udfordringen ligger som beskrevet i at fortsætte arbejdet med at omsætte dette komplicerede udgangspunkt til en anvendelig ramme for den pædagogiske praksis.

I analysens anden del er netop denne del af problemstillingen blevet undersøgt, og i det følgende konkluderes på forhandlinger og dilemmaer fra supervisionerne. Dette gøres ud fra følgende to dimensioner fra analysen:

1. Forhandlinger og interaktionistiske ritual
2. Dilemmaer i mødet med den anerkendende pædagogik

Til at kunne konkludere på de dilemmaer, som er opstået ud af det konstruktive, men til tider også udfordrende møde mellem institutionens pædagoger, ledelse og psykolog omkring den anerkendende pædagogik i sit hele, er det nødvendigt først at konkludere på forhandlingerne i selve supervisionen som social situation. Dette er analyseret frem gennem det interaktionistiske og rituelle aspekt ved de forhandlinger omkring forståelse og roller, som har været stadigt tilstedeværende i supervisionerne.

6.2. FORHANDLING OG INTERAKTIONISTISK RITUAL

Som baggrund for afhandlingen har det gjort sig gældende, at Morsø Kommune havde stor interesse i at skabe en anerkendende pædagogik, der understøtter en efterstræbelsesværdig vision om at arbejde endnu mere mod inklusion af børn, som afviger fra normen, og derved gøre oprør mod det man i kommunen beskrev som et *konventionelt diagnoseperspektiv*. Denne vision har således ligget som fundament for udviklingen af den anerkendende pædagogik, hvilket afhandlingen har haft mulighed for at følge og analysere. De spørgsmål fra problemstillingen som der i det følgende skal konkluderes på, er hvordan pædagoger, leder og kommune for-

handler rammer, forventninger og forståelser med fokus på supervisionerne som social situation.

Som understreget løbende gennem afhandlingen er den gode og konstruktive drøftelse en forudsætning for udviklingen af en fælles bevidsthed, og til at undersøge dette er Collins' teori om den emotionelle energi anvendt i analyserne af otte cases hentet fra pædagogernes supervision. Teorien om den emotionelle energi har bidraget til at analysere, hvordan pædagogerne får opladet eller afladet deres energi i forhold til at løfte opgaven i praksis, hvordan der opstår et fællesskab gennem forhandling af egne roller og handling, og hvordan magtforholdet mellem deltagerne har indflydelse på udfaldet af supervisionen. Den fælles forståelse, som også kan opfattes som en form for legitimering, og den emotionelle energi kommer derfor til at hænge uløseligt sammen med forståelsen og forhandlingerne af den anerkendende pædagogik, da det fællesskab, som kan – eller bør – opstå i den sociale situation, understøtter fundamentet for arbejdet i fremtiden.

På baggrund af analysen af de otte cases kan der konkluderes på forskellige resultater af denne forhandlingsproces. Det blev tydeligt, at der løbende var forskellige grader af det som Hans Joas betegner som *creative action*, hvor den sociale situation blev ramt af brud og uforventede elementer, og hvor deltagerne søgte at finde nye, kreative løsninger på dette. I nogle cases fungerede det godt, i andre knap så godt. I de cases, hvor interaktion og forhandling endte op med kreative løsninger, en udviklende social samhandling og hvor der opstod en emotionel energi, blev det tydeligt, hvordan der skabtes gode, fælles forståelser af, hvad der skal arbejdes efter og hvordan. Her er det fire cases, *Lars og den sociale angst*, *At være sur, eller ikke at være sur*, *Når mor er gravid* og – ultimativt – *Anders og monstret*, der fremstår som gode eksempler. Fælles for disse cases er, at pædagogerne syntes at opleve den spill-over effekt Collins beskriver som idealet ved det interaktionistiske ritual. Gennemførelsen af ritualen sker på en sådan måde, at den emotionelle energi oplades, hvilket tillader energien at flyde over og skabe ny energi for andre og i andre situationer.

I supervisionerne af de fire fremhævede cases kom denne energi-opladning til syne i den konstruktive erfaringsdeling og anerkendelse, i udvikling af ny viden eller i enigheden om, hvordan man forholder sig til et barn eller en forælder samt i små anekdoter fra hverdagen, som bragte deltagerne tættere på hinanden. På denne måde blev også de positive erfaringer opnået med solidarisk deltagelse, hvilket Collins beskriver som fundamentet for, at det enkelte individ tager sine positive erfaringer med videre i nye sociale relationer. Opladningen af den emotionelle energi har stor indflydelse for implementeringsprocessen, og det bør ikke undervurderes, hvor stor en indflydelse gennemførelsen af det interaktionistiske ritual har for forhandling-

ne og forståelsen af en ny måde at tænke og arbejde på. I disse fire cases er det lykkedes at skabe en fælles forståelse og bevæggrund for udviklingen af den anerkendende pædagogik, fordi både den pædagogiske og teoretiske ramme blev omsat til et sprog i forhandlingsprocessen, som kunne forstås og omsættes i praksis. Endvidere forekom der en anerkendelse af pædagogerne arbejde, da de accepterede grundlaget for at skulle arbejde anderledes som en mulighed for at udvikle sig professionelt.

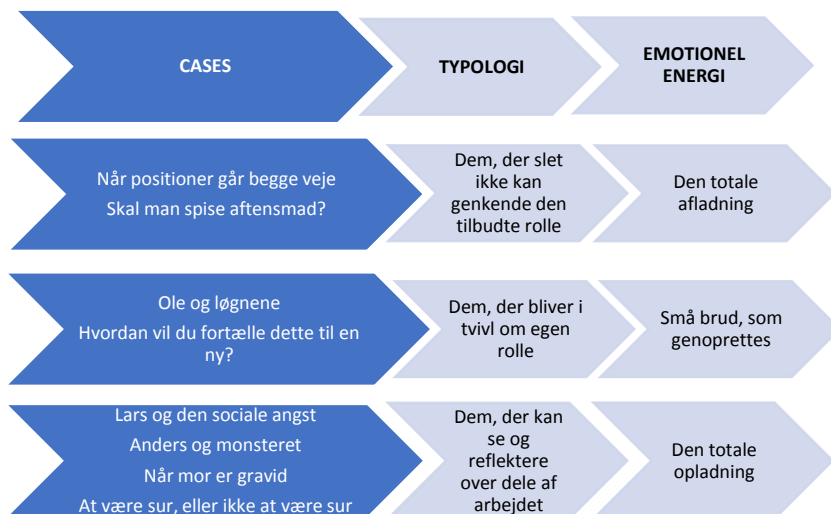
Med analysen af de øvrige cases kan det også konkluderes, at der som modsætning til ovenstående fire cases opstod en del flere konflikter og brud mellem deltagerne i andre cases, hvor interaktionerne var præget af misforståelser, følelsen af kritik eller forvirring omkring roller. Dette ses i særlig høj grad i casene *Når positioner går begge veje* og *Skal man spise aftensmad?* hvor konflikter og misforståelser medførte en afladning af energi og forståelse. Resultatet af sådanne brud er i overensstemmelse med Collins' teori en manglende solidaritet for at få det interaktionistiske ritual til at lykkes. Dermed opstår også en manglende tro på eller forståelse af den anerkendende pædagogik og arbejdet med positioner, diskurser og konstruktioner, fordi der skabes mere forvirring og tvivl hos nogle af pædagogerne, end der skabes afklaring.

Begge de fremhævede cases handlede om kontrol og regler, hvilket tydeligvis var med til at skabe konflikter mellem pædagogerne på den ene side og psykologen samt den daglige leder på den anden side. Dilemmaet i at skulle kontrollere, men samtidig være omsorgsperson, og at skulle opsætte regler, men samtidig kunne se det enkelte barns behov i den konkrete situation, ramte ned i spændingsfeltet mellem at være anerkendende og være kontrollerende. Endvidere kom regler og faste rammer til at symbolisere dét, man fra kommunens side gerne vil væk fra. Regler og rammer blev italesat som det ekskluderende element for børnene, og dermed blev også pædagogerne arbejde gjort til noget, der er forkert og skulle forandres.

Det kan konkluderes at konflikterne og bruddene i disse cases skete, fordi pædagogerne fik tilbudt nogle identiteter, som de ikke kunne identificere sig med. Disse identiteter satte lighedstegn mellem det hidtidige pædagogiske arbejde og de ekskluderende positioner, som man fra kommunens side ønsker at forandre. At skulle forhandle og legitimere årsagen til at forandre og udvikle den anerkendende pædagogik skulle således også betyde, at pædagogerne skal erkende, at deres arbejde hidtil har medført eksklusion af enkelte børn, hvilket en del af pædagogerne ikke kunne genkende. Derfor opstod sammenbrud og opfattelser af at være kritiseret og misforstået, når psykologen kom med løsninger og alternative handlemuligheder på situationer og dilemmaer i praksis, som pædagogerne slet ikke kunne vedkende sig.

Den sidste konklusion, som kan uddrages fra analysen af de enkelte cases med henblik på det interaktionistiske ritual, opstår i spændingsfeltet mellem forståelse og accept contra brud og afvisning. Her findes de cases, som balancerer mellem små brud og genoprettelse af det interaktionistiske ritual, hvilket er henholdsvis casen *Hvordan vil du fortælle dette til en ny?* og casen om *Ole og løgnene*. Begge har det til fælles, at forhandlingerne om forandring af den pædagogiske praksis ofte resulterede i, at pædagogerne kom i tvivl om deres egen rolle og egenskaber. Tvivlen affødte oplevelser af at blive kritiseret, og en tvivl fra pædagogernes side af, om de var gode nok til at kunne arbejde reflektivt efter den anerkendende pædagogiksk forskrifter. Disse tvivlsspørgsmål blev i supervisionerne mødt på en sådan måde, at dét som kunne resultere i oplevelser af at være kritiseret, i stedet blev italesat og accepteret som udfordringer, der skulle løses, eller som en viden pædagogerne allerede besad, men som blot skulle lægges i nye rammer. Dette blev særligt tydeligt i casen *Hvordan vil du fortælle dette til en ny?* hvor rituallet bølgede frem og tilbage mellem det konstruktive i anerkendelsen og det destruktive ved tvivlen i ordvekslingen om *plejer og struktur* eller *relation og indlevelse*. Det kan således konkluderes at forhandlingerne om at forandre den pædagogiske praksis var i disse cases tilknyttet måden, hvorpå denne tvivl blev elimineret af psykologen, situationen genoprettet, og at pædagogernes evner blev sat i relation til at kunne arbejde efter nye forskrifter. Det teoretiske blev italesat som noget, de kunne gøre eller allerede gjorde i praksis.

Konklusionen vedrørende de interaktionistiske ritualer og forhandlinger om den anerkendende pædagogik kan således illustreres ud fra tre typologier:



Det vellykkede ritual er uanfægtet forudsætningen for den gode forhandling og dermed også for en fælles forståelse og anvendelse af den anerkendende pædagogik. Det samme gør sig gældende for den forståelse, som psykologen skulle forhandle frem i implementeringen af den anerkendende pædagogik. Måden hvorpå ritualen er med til at skabe sammenhæng mellem praksis, den mere inklusionsfokuserede anerkendende tilgang samt anvendelsen af poststrukturalismen, var således afhængigt af pædagogernes deltagelse i ritualen.

Dertil kommer at der fra kommunes side var en klar forventning om, at der var behov for ændringer i det pædagogiske arbejde. I processen med at forhandle og skabe en fælles forståelse af grundtankerne for den anerkendende pædagogik og forståelsen af positioner, diskurser og konstruktioner, var der således behov for at placere skylden for det, der ekskluderer disse børn. Med inspiration i poststrukturalismen blev denne diskursorienterede og strukturelle eksklusion italesat som noget, der stammer fra samfundet og dem, der har den konstruerende magt, eksempelvis psykiatrien, det sociale system, specialsystemet etc. Men når denne tænkning skal kobles sammen med en anerkendende pædagogik, var der endvidere behov for at skabe en mere tydelig fælles forståelse, hvilket skete ved at gøre de ekskluderende elementer meget mere nærværende. Derfor blev det til tider i supervisionerne fremlagt som, at det er pædagogernes daglige arbejde med disse børn, som er ekskluderende af barnet. Pædagogerne blev således placeret som en del af det paradigme, man ønsker at bryde med, men alligevel ses balancegangen i, at pædagogerne skulle lære at arbejde reflektivt også med deres egne bidrag til at positionere, hvilket skulle ske uden at pædagogerne oplever, at deres daglige praksis var forkert eller ekskluderende. Dette var den største udfordring i forhold til forhandlingerne af den anerkendende pædagogik, og dermed også for pædagogernes deltagelse, lyst til at lære og i høj grad deres overskud til at tage det lærte med ud i praksis. I de tilfælde, hvor deltagerne blev hørt, set og anerkendt, hvor de accepterede den måde, hvorpå teori og praksis konstruktivt mødte hinanden, og hvor det fælles fundament blev etableret, voksede lysten til at deltage og sikre dermed ritualens gennemførelse. Det skabte en høj grad af emotionel energi, men betød også, at ritualens gennemførelse blev prisgivet måden, hvorpå interaktion, kommunikation og forståelse kom overens, og hvordan man i interaktionen forhandlede om den fælles forståelse af den anerkendende pædagogik: hvad man tager afstand fra, og hvad man søger hen imod.

Konklusionens sidste del forholder sig til de dilemmaer, der opstod i mødet og forhandlingerne mellem den anerkendende pædagogik i sit hele og pædagogerne. Dilemmaerne har, som fremhævet, rod i forhandlingerne og bruddene i det interaktionistiske ritual.

6.3. TRE DILEMMAER OM DEN ANERKENDEDE PÆDAGOGIK

I følgende afsnit fremhæves de dilemmaer, som blev identificeret gennem analysen af de otte cases. Således afsluttes konklusionen ved at svare på problemstillingens spørgsmål om, hvilke dilemmaer der opstår, når den pædagogiske praksis skal udvikles mod en grundlæggende anerkendende pædagogik.

Dilemmaerne har det til fælles, at de ikke nødvendigvis var konflikter mellem de deltagende, men i stedet viste situationer præget af problematikken omkring den anerkendende pædagogik, og hvor forskellige professioner, erfaringer, viden, normative forventninger eller socialiseringer skulle forhandles frem til en bæredygtig praksis. Dilemmaerne er som følger:

- *Dilemmaet om inddragelse i egen identitetsforhandling*
- *Dilemmaet om kontrol vs. relation*
- *Dilemmaet om det fraværende*

Disse dilemmaer har som fremhævet også rod i den diskrepans, som gentagne gange skabte brud i ritualer: uforeneligheden mellem den anerkendende pædagogik og forståelsen af, at alle problemer kan løses gennem anerkendelse, dekonstruktion af diskurser og nye positioner, hvilket igen stod i opposition til den mere praksisorienterede tilgang til, hvad der reelt kan løses i hverdagens pædagogiske arbejde.

6.3.1. DILEMMAET OM INDDRAGELSE I EGEN IDENTITETSFORHANDLING

Følgende dilemma er baseret på tre cases, som på hver sin måde eksemplificerede forhandlinger om tilgange til børnenes positioner. Fælles for casene omkring *Ole og løgnene*, *At være sur, eller ikke at være sur* og *Anders og monsteret* var et fokus på at ændre børnenes opfattelser af sig selv, og at børnenes måder at agere på kunne ændres gennem pædagogerens tilgang og relation til dem. Fælles for de tre cases var særligt, at børnene skulle anerkendes for deres ressourcer, fordi det var herigenem, de hver især kunne udvikle sig. Anerkendelse var baseret på den gensidige relation og på at se barnets adfærd som et forsøg på at udtrykke sig. Det kunne dog ske gennem handlinger, der ikke altid var så hensigtsmæssige, som eksempelvis løgne, aggressiv adfærd eller surhed. Ambitionen med at arbejde efter den anerkendende pædagogik var at kunne favne disse afvigelser.

På trods af disse fællestræk mellem de tre cases, eksemplificerede casene også tre måder, hvorpå pædagogerne blev vejledt i at arbejde anerkendende og med barnets position men med forskellige grader af inddragelse af børnene selv. Heri ligger dilemmaet om inddragelsen i egen udvikling, når der var forskel i den relation, som pædagogerne blev vejledt i at tilbyde børnene fra psykologens side, og dermed også i graden af anerkendelse, gensidighed og inddragelse af barnet i dets egen udviklings- og identitetsforhandlingsproces. Den vejledning, som pædagogerne fik i at møde og arbejde med børnenes problemer, kan anskues som et kontinuum, hvor graden af inddragelse hænger sammen med relationens styrke.



Ole er det barn, som efter anvisninger om at arbejde med hans løgnehistorier, kunne opleve at blive mødt med mindst mulig inddragelse og gensidighed i relationen. Med vejledningen om at flytte fokus blev det pædagogerne, som helt og holdent kunne ændre situationen og interaktionen, og graden af inddragelse i egen identitetsforhandling var minimal for Ole. Formålet med at flytte fokus var at bringe interaktionen hen til at tale om Oles ressourcer og væk fra løggen, med det formål at finde noget der kunne anerkendes. I praksis kunne det komme til at betyde, at Ole ikke oplevede at blive spejlet i relationen, men i stedet følte sig afvist eller krænket. Dertil kommer, at han ikke oplevede, at der blev sat grænser for ham, hvilket fratog ham muligheden for at skabe sig en social bevidsthed om kollektivets normer, som ville gøre ham i stand til at kæmpe for oprettelse og anerkendelse.

Dilemmaet om Eva og hendes identitetsarbejde var, at relationen og deltagelsen i fællesskabet kom til at ligge i det at afvige. Pædagogerne fastholdt hende i rollen som det sure barn, og fordi pædagogerne forventede hendes afvigelse, reagerede hun på denne forventning og levede op til rollen, hvormed relationen blev sikret, selvom den var negativ. Ligesom det var tilfældet i casen om Ole, var det en relation, som fratog hende muligheden for at tage del i sin egen udvikling. Derfor burde denne position ifølge psykologen ændres ved, at pædagogerne arbejdede med at tilbyde Eva nogle relationer, hvor de skulle tillade hende at være sur og lade hende lege med rollen og dermed delagtiggøre Eva i sin egen identitetsudvikling.

Den sidste case på kontinuummet står i kontrast til casen med Ole, da pædagogerne i casen om Anders blev rådet til, at hans udvikling skulle ske gennem hans verden og ved at bruge hans fantasi til at få bearbejdet den vrede, som monsteret er et ud-

tryk for. Her skulle Anders inddrages i sin egen udvikling, og pædagogerne skulle ifølge den givne handlingsanvisning tilbyde et fællesskab og en inklusion af ham og hans monster, selvom det til tider skabte masser af uro i dagligdagen.

Når inddragelse eller mangel på samme fremhæves som et dilemma, skyldes det, at anerkendelse, ifølge tankerne om udviklingen af pædagogikken for institutionen, skal ske med relationen som fundament og med anerkendelsen om formål. Spørgsmålet var derfor, om ikke relationen og den gensidige anerkendelse forsvinder, hvis børnene ikke inddrages aktivt. Den positionsforståelse, som blev italesat, havde som mål, at pædagogerne skulle foranledige et skifte i adfærden hos barnet ved at flytte fokus eller stoppe med at reproducere negative opfattelser. Samtidig fordrer tilgangen om at se det hele barn og det anerkendende element heri, at barnets adfærd opfattes som udtryk for noget større: en traumereaktion, en stræben efter et fællesskab, noget at høre til eller blot at få en respons fra pædagogerne – en relation. Her blev diskrepansen tydelig mellem forestillingen om anerkendelsens goder og den måde, det forventedes af pædagogerne, at de skulle arbejde med børnenes positioner og selvopfattelser. Dette var med til at skabe andre udfordringer i forhold til, at barnet kunne opnå en selvstændighed samt forståelse for det kollektive samfund, hvilket blev en vigtig del af identitetsforhandlingsprocessen og individets udvikling af både selvstændighed og forståelse af det sociale.

6.3.2. DILEMMAET OM DEN PROFESSIONELLE OG RELATIONEN

Dette dilemma er opstået ud af fire forskellige cases, hvori det fælles omdrejningspunkt er elementer, som syntes modstridende med anvendelsen af den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistiske teori. Dette er casen om *Lars og den sociale angst*, *Når positioner går begge veje*, *Når mor er gravid* og *Skal man spise aftensmad?* I de fire cases blev *diagnoser*, *normative forventninger*, *kontrol* og *struktur* alle diskuteret som en form for magt, der hindrer pædagogernes refleksionsproces, og som derfor blev fremhævet som forkert eller hæmmende for det anerkendende og relationsbaserede arbejde. Det blev tilkendegivet i supervisionen, at disse fire elementer burde begrænses eller helt fjernes fra det daglige arbejde for at kunne praktisere den anerkendende pædagogik.

I casen om *Lars og den sociale angst* mødtes pædagogerne med anerkendelsen af, at det lykkedes dem at bryde med en stor del af Lars' position som en dreng med social angst ved ikke at have baseret deres pædagogiske arbejde på Lars' diagnose. Dilemmaet mellem relation og professionalismisme var her, at diagnosen blev italesat som dekonstrueret, fordi pædagogerne ikke havde forholdt sig til den, men i stedet

havde vægtet relationen. Der blev i denne supervision skabt en succesfuld sammenhæng mellem forståelsen af, at diagnoser har en ekskluderende kraft, og at pædagogerne i praksis havde arbejdet med at inkludere og anerkende Lars uagtet hans diagnose. Denne kobling blev for psykologen et eksempel på den vellykkede implementering af den anerkendende pædagogik for Villa Ville Kulla. Den utilsigtede konsekvens var dog, at måden, hvorpå dette blev italesat, var ved at underminere andre professionelle myndigheder. Ved at fremhæve, hvor godt Lars fungerede, *fordi* pædagogerne *ikke* havde forholdt sig til hans diagnose, stemples den tilgang, der implementeres i Villa Ville Kulla som effektiv, og blev samtidig en understregning af, at samfundets eksklusionsmekanismer har spillet fallit.

Rollen som professionel i en døgninstitution og det ansvar, som følger med, var også det grundlæggende dilemma i casen *Når positioner går begge veje*. Pædagogerne betegnedes som omsorgspersoner, der gennem anerkendelse og relation kunne skabe udvikling hos den enkelte i institutionen, og derfor syntes det at skulle have en tilsynsfunktion at true omsorgsarbejdet. I supervisionen beskrives tilsynet i henhold til den anerkendende pædagogik som en kontrolfunktion og en magtposition, der ikke kan stemme overens med den anerkendende pædagogik. Dilemmaet mellem den professionelle og relationen forekom her i fornægtelsen af, at institutionens pædagoger er i en dobbeltrolle. På den ene side skal de være børnenes eller forældrenes i børnehusets fortrolige og på den anden være faglige omsorgspersoner med det ansvar at kunne træde ind i rollen som professionel og foretage kontrol, hvis det bliver nødvendigt. Ved at problematisere denne dobbeltrolle som professionel blev en del af pædagogernes fagidentitet også gjort til et problem. Det blev et billede på anerkendelsens skyggeside, at man i praksis frasiger sig dele af den professionelle rolle, fordi den ikke synes at kunne gøres anerkendende, frem for at forholde sig til kompleksiteten i den professionelle rolle. Dilemmaet blev derfor kun mere problematisk, da det blev italesat som en magtposition og sat i relation til den samfundsmæssige eksklusion, som man søger at tage afstand fra. Her blev pædagogerne tilbudt en rolle som dem, der er magtfulde og ekskluderende af denne mór – en rolle, som de ikke ville tage på sig.

Denne problematik gjorde sig også gældende i den tredje case vedr. den professionelle rolle og relationsarbejdet. I casen *Når mor er gravid* blev pædagogernes personlige og normative forventninger til den gode forælder, ifølge psykologen, et element, som hæmmede den udviklende relation. Pædagogernes dobbeltrolle som både professionel og menneske blev gjort uanvendelig, da det normative blev italesat som et magt- eller sanktionsmiddel til hinder for relationen, og som ikke må benyttes i hverdagen. Dilemmaet mellem det professionelle og relationen er, hvorvidt man kan bede pædagogerne om at se bort fra det normative i praksis, blot fordi

der abonneres på en opfattelse af det normative som tvingende diskurser? Igen handlede det om at skabe en fælles forståelse af den anerkendende pædagogik, men til dette var der behov for at placere skylden for eksklusionen et sted, hvilket i dette tilfælde blev pædagogerne anvendelse af socialt indlejrede opfattelser.

Den fjerde og sidste case, som eksemplificerer dilemmaet mellem det professionelle og det relationelle, var diskussionen af struktur i casen *Skal man spise aftensmad?* Struktur blev i supervisionen beskrevet som det magtmiddel, pædagogerne bruger til at tilgodese deres egne behov og til at fralægge sig ansvaret for at sætte grænser for børnenes adfærd. Som modsætning hertil beskrev pædagogerne selv struktur som en helt normal hverdagspraksis, der skaber gennemsigtighed, giver børnene tillid til pædagogerne og socialiserer dem. Dilemmaet omhandler igen denne dobbeltrolle, hvor den strukturerende del af rollen blev gjort forkert og omsluttet af magt i henhold til det anerkendende perspektiv i pædagogikken.

De konklusioner, der kan drages omkring dilemmaet om det professionelle og relationen, handler således om dobbeltrollens mange facetter. På trods af at man i institutionen implementerer en tænkning, som har sit fundament i at bryde med tvingende diskurser og magtfulde systemer gennem anerkendelse og nye positioner, kommer det til at ske ud fra en ensidigt teoretisk forståelse. Dilemmaerne opstår, når teorier og metoder skal overføres til praksis, og særligt når det forsøges i et *en-til-en* forhold. Teoretisk kan det eksempelvis lade sig gøre at dekonstruere diagnoser og føre problemet tilbage til den sociale konteksts magtmæssige konstruktion af den, som afviger. I praksis og i forhold til det ansvar, pædagogerne har over for børnene, bliver de nødt til at forholde sig til diagnoser og til at skulle have rollen som tilsynsperson, observatør eller opsynskvinde – eller som det kan reformuleres i mere positive fraser: barnets beskytter. Dette blev opfattet af pædagogerne som en del af den professionelle opgave, der i daglig tale kan betegnes som omsorgsarbejde eller relationsarbejde, men som ikke erstatter den professionelle rolle. Derfor opstod dilemmaet, da dele af de professionelle arbejder blev gjort synonym med de ekskluderende elementer ved det, man søgte at forandre, frem for at inddrage begge sider af denne rolle i både den anerkendende pædagogik og dennes teoretiske begrebsbrug. En utilsigtet konsekvens af denne manglende nuancering blev derfor, at man fik et for sort-hvidt mål for øje: at modarbejde magten, kontrollen eller diagnosen, hvorved disse faktorer blev opfattet som farlige og magtfulde, hvilket i sidste ende kunne få indflydelse på praksis og på den professionelle anvendelse af en anerkendende pædagogik.

6.3.3. DILEMMAET OM DET FRAVÆRENDE

Det sidste dilemma som opstod gennem analysen af de otte cases, og som bidrager til konklusionen om hvilke dilemmaer der opstår, når den pædagogiske praksis skal udvikles mod en grundlæggende anerkendende pædagogik, opstod fra case *Hvordan vil du fortælle dette til en ny?* I løbet af supervisionen blev der kort fremhævet nogle pointer, som efterfølgende ikke blev drøftet, eller som hurtigt blev afsluttet. Det drejer sig om episoden med pigen Eva, der kaldte en vikar for *fede luder*, og om at være i dialog med hinanden, som en pædagog fremhævede i casen. Begge eksempler havde det til fælles, at de beskrev *det, som var fraværende*. Fælles for supervisionerne var, at der blev talt meget om at anerkende og møde børnene der, hvor de var, i overensstemmelse med at der implicit i udviklingen af den anerkendende pædagogik er en tænkning med fokus på ressourcer og værdier hos den enkelte. I den forståelse som blev overleveret til pædagogerne, blev negative udtryksformer anskuet som reaktioner på, at barnet reproducerer de negative forventninger og kategorier, som han eller hun er underlagt. Dilemmaet udsprang af hele drøftelsen af, hvordan disse negative konstruktioner kan erstattes med positive og udviklende positioner igennem den anerkendende pædagogik. Det interessante var dog, at der på intet tidspunkt blev talt om, hvad man skal finde sig i som pædagog, eller hvordan man skal drøfte uenigheder i måden at håndtere den pædagogiske opgave på. Fraværet af dette tydeliggjorde dilemmaet omkring anerkendelsens skyggesider, og hvordan det at anerkende risikerede at ske på bekostning af barnets forståelse af grænser, af pædagogens egne grænser eller af hinandens måde at arbejde på.

I eksemplet om pigen Eva, der kaldte en vikar for *fede luder*, hvorefter vikaren sagde fra over for tiltalen, men efterfølgende blev irettesat af en anden pædagog, opstod et dilemma om, hvor meget man som pædagog skal kunne rumme for at opretholde den anerkendende tilgang til børnene. I henhold til den anerkendende pædagogik og den poststrukturalistisk-inspirerede tænkning skal tilsvarende udsagn eller gestusser opfattes som udtryk styret af den position barnet er konstrueret ind i. Dilemmaet er, om anerkendelse således er ensbetydende med, at man som pædagog ikke må sige fra eller sætte grænser, fordi det fastholder barnets position? Svaret til vikaren efter episoden var, at *det må Eva godt*, hvor dilemmaet igen optræder, når der i anerkendelsens tegn bliver skubbet til grænserne for, hvad børnene må sige og gøre, uden at de oplever en sanktion i form af irettesættelse eller markering af personlige grænser. Anerkendelsens skyggeside bliver tydelig, når passivitet vendes til at være anerkendelse eller bliver beskrevet som anvendelig til *ikke* at fastholde børnene i en negativ eller udsat position ved at sige fra. Den utilsigtede konsekvens heraf var i Evas tilfælde en misforstået anerkendelse, eftersom der ikke skete en udvikling eller var læring i situationen, som hun kunne tage med ud i andre sociale

situationer. Der opstod således en diskrepans mellem den ønskede praksis med fokus på at skabe inklusion af det enkelte barn ved at styrke dets indre selvværd og den teoretiske positionsnedbrydning, som kan gøre det vanskeligt at forstå sig på grænser og sanktioner i samfundet udenfor. Det er en del af den almene socialisering at tydeliggøre, hvornår en grænse er overtrådt, hvilket samtidig er den måde, man som menneske lærer at tilpasse sig den sociale situation. Ligeledes er det essentielt for den menneskelige psyke at lære at sætte grænser for, hvordan man vil behandles eller tales til, hvorfor pædagogernes velbefindende også er udfordret, hvis man skal kunne rumme alt.

I samme case opstod også dilemmaet om dialogen, der udebliver – et dilemma, som lægger sig tæt på ovenstående, når det bliver en misforstået anerkendelse, der fremhæves. I supervisionerne blev det gentaget mange gange, at pædagogernes evne til at reflektere over mødet med børnene er alfa og omega for at kunne arbejde efter den nye tilgang. Men hvor refleksion var det essentielle ord, var fremhævelsen af dialog totalt fraværende. Dilemmaet har således rod i modsætningen mellem, hvordan pædagogerne på den ene side forventedes at skulle udvikle sig og tage ejerskab over den anerkendende pædagogik, men på den anden side blev frarådet at drøfte hverdagens håndtering af børnene i relation til den anerkendende pædagogik. Når en pædagog fremhævede, at hun fandt det vigtigt, at de som professionelle fagfolk kan tale åbent og ærligt med hinanden om håndteringen af pædagogikken i praksis, var det med begrundelse i at styrke vejen hen mod et fælles sprog og tænkning – både til nyansatte, men også blandt de 'gamle'. Til dette kommenterede psykologen, at dialogen bør ske med børnene for øje, så det ikke bliver personlige diskussioner, der kan opleves som kritik. Dette synes at skabe et dilemma, når det på den ene side forventes, at pædagogerne kan arbejde refleksivt med at udvikle børnenes sociale position ud fra den teoretiske tilgang, mens der på den anden side ikke udvises tiltro til, at de kan have faglige drøftelser om egen praksis i hverdagen, uden at det bliver personligt. Dette er endvidere i modsætning til forventningerne om den anerkendende pædagogiks fordele i at man som pædagog også oplever anerkendende, hvilket fremhæves fra kommunens side. Dilemmaet ligger herved i den manglende sammenhæng mellem, at det forventes for, at praksis kan udvikles, og at pædagogerne i sidste ende ikke får tildelt et ejerskab over denne tænkning.

Fælles for dilemmaet om det fraværende er, at begge eksempler synes at trække skygger af manglende tiltro og anerkendelse ind over arbejdet med at implementere den anerkendende pædagogik. Udover at arbejde med at udvikle og ændre børnenes sociale position er formålet med at udvikle den pædagogiske praksis også at gøre pædagogerne aktive i deres arbejde og efterstræbe, at de tænker og reflekterer over, hvordan de møder børnene og tager ansvar for deres udvikling. Denne aktive delta-

gelse burde fordrø en daglig dialog med hinanden om gode og mindre gode måder at håndtere det enkelte barn. Dette ansvar bør derfor også indbefatte drøftelser om at trække grænser, så man ikke på forhånd blot opfatter anerkendelse og grænsesætning som modsætninger. Udfordringen er at have en balance med sig i relationen – både over for barnet og over for sine kolleger, da en overrummelighed af både kollegers og børns grænseoverskridende adfærd kan have negative konsekvenser. Derfor er dilemmaet også, at anerkendelsen kan risikere at blive en ny form for omsorgssvigt og professionel underminering, hvis den bliver en passivering af grænsesætningen eller af muligheden for at stille faglige spørgsmål. Hvordan skal man ellers adressere en kollegas handlinger over for et barn, hvis man ikke bliver støttet i at drøfte den faglige tilgang? Og hvordan skal man sætte grænser over for et barn, hvis man ikke kan være anerkendende samtidigt? Dette er anerkendelsens skygesider, som absolut ikke bør være fraværende, da rummelighed, faglighed, dialog og grænser vil være en eviggyldig del af den anerkendende pædagogik, som endda kan understøtte den grundlæggende satsning bag udviklingen af den pædagogiske praksis: at skabe et fælles sprog blandt pædagogerne.

Formålet med at tydeliggøre og skabe indsigt i dilemmaerne har været at blive kloge på udviklingspotentialer i den anerkendende pædagogik for derved at opnå en institution, som faktisk arbejder med at bryde de anbragte børns eksklusion i samfundet frem for blot at tale om den. At ville skabe et anerkendende modstykke til en samfundsmæssig overfokusering på adfærd og fejl og i stedet understøtte denne gruppe børn med et nærvær og en pædagogik, som skal give dem bedre muligheder for at blive en del af det samfund, er, som allerede beskrevet, et omsorgsfuldt og medmenneskeligt foretagende. Udfordringen er at finde en balance i praksis af denne modreaktion, så man ikke får gjort alt, hvad der ikke passer direkte ind i den anerkendende pædagogik og forståelsen af positioner, diskurser og konstruktioner, til det onde.

Afhandlingen, dens analyser og de fremkomne typologier, begreber og dilemmaer har været et forsøg på dels at fremhæve det fundament, som den anerkendende pædagogik skal stå på og vokse ud af, med redebyggeren, aktivisten og udvikleren på den ene side og forventningerne til pædagogerne som ansvarlige, reflektive og kompetente på den anden. Dette har givet et afsæt til at forstå de dilemmaer, som opstod i supervisionerne, hvor eksempelvis det normative blev sat som modstykke til det udviklende, plejer blev gjort til noget forkert, og der blev sat fokus på at både barn og pædagog er en del af arbejdet med den anerkendende pædagogik, dog med vidt forskellige grader af inddragelse. Her kom også det eksisterende magtforhold til at gøre sig gældende, som det blev tydeligt i de forskellige måder, som det interaktionistiske ritual blev gennemført, eller ikke gennemført på.

Formålet med at undersøge udviklingen af den anerkendende pædagogik og inspirationen i den poststrukturalistiske teori ud fra forskellige vinkler og tilgange har været at fremhæve nogle af de nuancer, som er i fare for at forsvinde i et for snævert blik på anerkendelsen, eller som gør blind på nogle af de uundgåelige dilemmaer, der ligger implicit i det pædagogiske arbejde med anbragte børn. Afhandlingen bør derfor læses som en tydeliggørelse af balancen mellem på den ene side at være støttende uden at blive grænseløs anerkendende og skabe nye stigmatiserende udfordringer for børnene, og på den anden side at kunne sætte grænser uden at fastholde barnet i sin afvigelse, men skabe forståelse for det sociale samfund.

En frisættelse fra de samfundsmæssige forståelser af rigtig og forkert adfærd behøver ikke blive en ophævelse af den sociale orden og forståelsen af det kollektive, eller til en opofrelse af personlige grænser og indlærte, måske normative, erfaringer. Som det er fremhævet i analysen af de foretagne interviews, interaktionen og i de tre dilemmaer, er det altafgørende, hvordan der bliver bygget bro mellem forventningerne om de kompetencer som pædagogerne har, jf. typologien, og den høje grad af refleksion det kræver at kunne arbejde med den anerkendende pædagogik. Dette kom netop til syne gennem dilemmaerne om pædagogernes dobbeltrolle, hvor der i høj grad er behov for et kompetenceløft, særligt en tydelighed i hvad der forventes af den enkelte pædagog, og herunder hvordan dette både favner deres professionelle, men også mere normativt og omsorgsfunderede identitet.

Derudover handler det om at skabe nogle betingelser for børnene, så de bliver en større og mere aktiv del af deres egen identitetsforhandlingsproces. Dette blev tydeligt i pædagogernes forskellige tilgange til at skabe udvikling og selvværd hos det enkelte barn. Forhandlingerne i supervisionen viste, at dette blev gjort på meget forskellige måder og med forskellig grad af inddragelse af barnet. Position handler derfor i høj grad om forhandling, hvis praksis skal leve op til den anerkendende grundsætning om, at gensidighed er nøglen.

Sidst men ikke mindst handler forståelserne og forhandlingerne af den anerkendende pædagogik om at give pædagogerne det fuldgyldige, professionelle ansvar, som indbefatter en mulighed for både at kunne trække grænser og opsætte struktur, uden at det bliver anskuet som magt, samt at få dialogen om praksis helt ud i hverdagens små interaktioner, så der opstår et professionelt og kompetent sprog omkring den anerkendende pædagogik. Det kræver et stort stykke arbejde at få pædagoger med forskellige forudsætninger, normative forståelser, alder, erfaring og uddannelse til at skabe en fælles forståelse. Man kan ikke blot overlade ansvaret til dem, for så at tro, at de finder en fælles løsning. Dette blev tydeligt i supervisionerne, hvor den alt for frie tænkning skabte usikkerhed og manglende ejerskab, hvorfor der er behov

for en tydelig retning og kompetenceløft, hvis pædagogerne skal kunne løfte den opgave, der forventes af dem.

I sidste ende er den anerkendende pædagogik ikke en let opgave, fordi den kræver et kontinuerligt højt niveau af refleksion, selvværd, opgaveforståelse og fundament i egen rolle. Afhandlingen har vist, at det i visse tilfælde kan lykkes at opnå et fælles sprog og en fælles retning, men at den fælles forståelse bør funderes i at håndtere det, som blev tydeligt i analysen: at der mangler dialog, at der mangler kompetencer til at forstå den komplicerede pædagogik, og at der mangler klare forventninger og drøftelser om, hvad den inkluderende og den anerkendende position er, hvordan man inddrager børnene, og hvilke erfaringer der allerede er i den pædagogiske praksis, for derved at arbejde på at finde frem til den passende mængde anerkendelse, som både børn og pædagoger fortjener, men som de også skal inddrages i at stræbe efter og kæmpe for.

KAPITEL 7. LITTERATURLISTE

A

- Andersen, Flemming (2010): "Forord – Om forskellen på koncentration og fokusering" i Søren Hertz (2010): *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder*. 1.udg. 4. oplag. Akademisk Forlag
- Andersen, D., M.D Mortensen, A.S. Perthou & M.N. Neerbek (2008): *Anbragte børns undervisning. En sammenfatning af tre delrapporter*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Andersen, Heine (2013): "Jürgen Habermas og Axel Honneth" i Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red) (2013): *Klassisk og moderne samfundsteori*. 5. udgave, 1 oplag. S.387-416. Hans Reitzels forlag
- Ariès, Philippe (1962): *Centuries of Childhood – A social history of familylife*. New York: Vintage Books

B

- Bauman, Zygmunt og Tim May (2003): *At tænke sociologisk*. Hans Reitzels Forlag
- Bekendtgørelse af lov om social service (2010): *Service-loven kap. 11. LBK nr. 1096 af 21/09/2010 Gældende*.
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=133043#K11>
- Berg-Sørensen, Anders (2012): "Hermeneutik og fænomenologi" i Michael Hviid Jacobsen, Kasper Lippert-Rasmussen, Peter Nedergaard (Red.) (2012). *Videnskabs-teori: i statskundskab, sociologi og forvaltning*. 2. udg. S.215-244. Hans Reitzel
- Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. University of California Press, Prentice-Hall, Inc.
- Blumstein, Philip W (1975): *Identity bargaining and self-conception*. Social Forces 53, s. 476-485
- Braithwaite, John (2000): "Shame and Criminal Justice" I *Canadian Journal of Criminology*. July 2000; 42, 3; Academic Research Library, pg. 281 - 298
- Braithwaite, John og Stephen Mugford (1994): "Conditions of Successful Reintegration Ceremonies: Dealing with Juvenile Offenders" I *British Journal of Criminology*. March 1994.
- Braithwaite, John (1989): *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge University Press

- Brinkmann, Svend (Red.) (2010): *Det diagnosticerede liv – Sygdom uden grænser*. Forlaget Klim
- Brinkmann, Svend (2012): ”Forståelse og fortolkning” i Michael Hviid Jacobsen, Kasper Lippert-Rasmussen, Peter Nedergaard (Red.) (2012). *Videnskabsteori: i statskundskab, sociologi og forvaltning*. 2. udg. Hans Reitzel, 2012. s. 67-96
- Bryderup, Inger (Red.) (2005): *Socialpædagogisk arbejde med børn og unge*. Socialpædagogernes Landsforbund
- Buch-Madsen, Kim (2010): ”Anerkendelsens tyranni. Når en overdosis sundt bliver usundt” *Socialpædagogen*. Nr. 07, 2013

C

- Chase, Susan E. (2003):”Taking Narrative Seriously: Consequences for Method and Theory in Interview Studies” I Yvonna S. Lincoln and Norman K. Denzin (2003): *Turning points in Qualitative Research – Tying Knots in a Handkerchief*. Rowman Altamira
- Cameron, Claire, Pat Petrie, Valerie Wigfall, Stefan Kleipoedszus, Alexandra Jasper (2011): *Final Report of the Social Pedagogy Pilot Programme: Development and Implementation*. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London
- Collins, Randall (2004): *Interaction Ritual Chains*. Princeton University Press
- Cooperrider, David L. og Suresh Srivastva (1987): “Appreciative Inquiry in Organizational life” I (1987): *Research in Organizational Change and Development*. Vol.1, pages 129 - 169

D

- Davies, Bronwyn og Rom Harré (2014): Positionering: diskursiv produktion af selver. 1.udgave 1. oplag. Forlaget Mindspace
- Den store danske encyklopædi:
[http://www.denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/P%C3%A6dagogik, didaktik og metodik/socialp%C3%A6dagogik](http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/socialp%C3%A6dagogik)
- Derrida, Jacques (1967): *De la grammatologie*. Minuet
- Durkheim, Émile (2006): *Den sociologiske metodes regler*. 2. udgave, 3 oplag. Hans Reitzels forlag

E

- Egelund Tine og Turf Böcker Jakobsen (red.) (2011): *Døgninstitutionen – Modsætninger og strategier når børn og unge anbringes*. 1. udgave 1. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Egelund, Tine et al. (2009): *Anbragte børn og unge. En forskningsoversigt*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Egelund, Tine og Turf Böcker Jakobsen (red.) (2009): *Omsorg for anbragte børn og unge. Døgninstitutionens hverdag og vilkår*. København: Akademisk Forlag
- Egelund, Tine et al. (2008): *Anbragte børns udvikling og vilkår. Resultater fra SFI's Forløbsundersøgelser af årgang 1995*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Egelund Tine og Katrine Vitus (2007): *Sammenbrud i anbringelser af unge. Risikofaktorer hos de unge, forældre, anbringelsessteder og i sagsbehandlingen*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Egelund, Tine et al. (2004): *Små børn anbragt uden for hjemmet. En forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995*. En del af undersøgelsen af anbragte børns udvikling og vilkår. Resultater fra SFI's Forløbsundersøgelser af årgang 1995. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Egelund, Tine & Anne-Dorthe Hestbæk (2003): *Anbringelse af børn og unge En forskningsoversigt*. SFI 03:04
- Elias, Norbert and John L. Scotson (1994): *The Established and the Outsiders*. 2. ed. Sage Publications Ltd.

F

- Fine, Gary Alan (1993): *Ten lies of Ethnography*. The Journal of Contemporary Ethnography 22
- Foucault, Michel (1970): *The order of Things*. Engelsk oversættelse af *Les Mots et les choses* (1966). Routledge
- Foucault, Michel (1968 – original sprog): “Diskurs og Diskontinuitet” I Peter Madson (1970) *Strukturalisme – En antologi*, Bibliotek Rhodos
- Fraser, Nancy & Axel Honneth (2003): *Redistribution or Recognition? – A political-philosophical exchange*. Verso
- Freund, Aya Mortag (2011): *Foucault i Villa Ville Kulla*. Aalborg Universitet

G

- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and self-identity – Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press
- Gimmler, Antje (2005): “Amerikansk pragmatisme – hverdagslivets kreativitet” i Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen (red.) (2005): *Hverdagslivet – socio-logen om det upåagtede*. 1. udg. 1. oplag. Hans Reitzels forlag.
- Goffman, Erving (1982): ”Samhandlingsordenen” i Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen (red.) (2004): *Social samhandling og mikrosociologi*. Hans Reitzels Forlag
- Goffman, Erving (1963): *Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin Books Ltd.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books Ltd
- Gold, Raymond (1958):”Roles in Sociological Field Observations” i (1958): *Social Forces*, Vol. 36, No. 3, pp. 217-223. Oxford University Press

H

- Habermas, Jürgen (2001): *Politisk filosofi – udvalgte tekster*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S
- Harré, Rom og Luk van Langenhove (edt.) (1999): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Blackwell Publishers Ltd.
- Harste, Gorm og Nils Mortensen (2013): ”Sociale Samhandlingsteorier” i Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red) (2013): *Klassisk og moderne samfundsteori*. 5. udgave, 1 oplag. S.217-250 Hans Reitzels forlag
- Hastrup, Kirsten (2005): ”Strukturalisme”. I Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen (Red.) (2005): *Klassisk og moderne samfundsteori*. 3. Rev. Udgave, 1. Opl. Hans Reitzels forlag.
- Heede, Dag (2007): *Det tomme menneske – Introduktion til Michel Foucault*. 2. rev. udg. 3.oplag. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2005): *Åndens fænomenologi*. Dansk oversættelse af ”Phänomenologie des Geistes” fra 1807, Gyldendal.
- Hegnsvad, Carsten, Tina Andersen og Svend Bak (2011): *Socialpædagogik i net. Professionelle socialpædagogiske målformuleringsprocesser for børn og unge på døgninstitutioner*. VIA University College

- Heidegren, Carl-Göran (2010): *Anerkendelse – Kort og godt*. Samfundslitteratur
- Hertz, Søren (2010): *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder*. 1.udg. 4. oplag. Akademisk Forlag
- Honneth, Axel (2006): *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzels Forlag
- Honneth, Axel (2002): "Grounding Recognition: A Rejoinder to Critical Questions". Fra: *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*. No. 45:4, pp. 499 – 519.
- Hwang, Phillip og Björn Nielsson (1999): *Udviklingens psykologi*. Gads Forlag
- Højbjerg, Mette (2012): "Interview: En ny form for rosende fascisme vinder frem på arbejdspladsen". *Politiken*, 11.2.2012. Artikel-id: e31887fe
- Håndbog for anbringelsesreformen (2007): www.socialstyrelsen.dk/born-og-unge/.../Handbogomanbringelse1.pdf

J

- Jacobsen, Michael Hviid og Søren Kristiansen (2005): "Hverdagslivssociologiens variationer". I Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen (red.) (2005): *Hverdagslivet. Sociologien om det upåagtede*. Gylling, Hans Reitzels Forlag
- Jacobsen, Michael Hviid og Søren Kristiansen (2001): *Farligt feltarbejde – etik og etnografi i sociologien*. Viborg, Aalborg Universitetsforlag
- James, Allison, Chris Jenks og Alan Prout (1999): *Den teoretiske barndom*. 1.udg.1 opl. Socialpædagogisk Bibliotek. Gyldendalske Boghandel
- Jenkins, Richard (2009): *Social Identitet*. 1. Udg. 2. Oplag, Academica
- Jensen, Niels Rosendal (2009): *Handlekompetencer i socialpædagogisk praksis på døgninstitutioner*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet. Lokaliseret på: <http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/hpa/>
- Joas, Hans (1996): *The Creativity of Action*. Polity Press
- Joas, Hans, Richard Sennett & Antje Gimmler (2006): "Creativity, Pragmatism and the Social Sciences" in: *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, No. 13, 2006, pg. 5-31
- Joas, Hans (1987): "Symbolic Interactionism", in Anthony Giddens and Jonathan H. Turner (1987): *Social Theory Today*. Pg. 82 -115. Sanford University Press

- Jørgensen, Anja (2006): *Når kvarteret opdager sig selv*. Aalborg Universitetsforlag
- Jørgensen, Stig W., Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen (Red.) (2004): *Social samhandling og mikrosociologi*. Hans Reitzels forlag

K

- Kargo, Tore (2011): ”Den medicinerede døgninstitution – en ny virkelighed”. I Inge M. Bryderup (red.) (2011): *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. Hans Reitzels Forlag
- Khawaja, Iram (2005): ”Det selvkonstruerende menneske” i *Nordiske Udkast, Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, s. 35 – 60, årgang 33, nr.1, 2005, Syddansk Universitetsforlag
- Kildedal, Karin og Dorthe Kildedal Nielsen (2008): *Pædagogik fra Farsø*.
- Kildedal, Karin, Dorthe Kildedal og Betina Verwohlt (2008): *Aktionsforskningsprojektet Skjoldborghus og lille Stokkebjerg*. Aalborg Universitet
- Kristensen, O.S. (red.) (2006): *Mellem omsorg og metode. Tværfaglige studier i institutionsliv*. Viborg: PUC.
- Kristiansen, Søren (2005): ” Erving Goffman. Hverdagslivets Rollespil” i Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen (red.) (2005): *Hverdagslivet – Sociologien om det upåagtede*. 1.udg. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Kristiansen, Søren (2000): *Kreativ Sociologi – på sporet af Erving Goffmans sociologiske metode*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet

L

- Lindgren, Sven-Åke (2005): “Michel Foucault” I Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (Red.) (2005) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 3.rev. udgave. Hans Reitzels Forlag
- Lynge, Bente (2007): *Anerkendende pædagogik*. 1. udg. 1. oplag. Dansk Psykologisk Forlag
- Langager, Søren (2013): ”Diagnosekultur, socialpsykiatri og socialpædagogik med særligt henblik på unge- og voksenområdet”. Kapitel 10, pp. 148 - 160 i Torsten Erlandsen et. Al (Red.) (2013): *Socialpædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Lilly, J. Robert, Francis T. Cullen, Richard A. Ball (2002): *Criminological Theory – Context and Consequences*. 3. Edt. Sage Publications Inc.

M

- Marx, Karl (1976): ”Teser om Feuerbach” i Karl Marx (1976): *Udvalgte skrifter*. Bind 2. s. 401 – 403. Forlaget Tiden.
- Mead, George Herbert (2005): *Sindet, selvet og samfundet*. Oversat af Søren Wilfert, Akademisk Forlag
- Morsø Kommune (2008): *Børn på Mors; om børn med særlige behov*.

N

- NIRAS Konsulenterne A/S og Den Sociale Højskole i Århus (2007): *Slutrapport – Opsamling og Perspektivering*. Evaluering af forsøgsprojekter med etablering af børnehuse i Århus, Hjørring, Faaborg og Ringsted kommuner; Socialministeriet
- Nørgaard, Britta (2005): *Axel Honneth og en teori om anerkendelse*. Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16, 2005

P

- Petersen, Kirsten Elisa (2010): *Viden om anbragte børn og unge i døgntilbud*. Socialpædagogernes Landsforbund
- Politikens filosofileksikon (1995). 1. udgave, 9 oplag. Politikens Forlag.

R

- Rose, Nikolas (2010): ”Psykiatri uden grænser? De psykiatriske diagnoser ekspanderende domæne” i Brinkmann, Svend (red.) (2010): *Det diagnosticerede liv – Sygdom uden grænser*. Forlaget Klim

S

- Scharmer, Claus Otto (1999): *Action is the Way in which Human Beings Exist - Conversation with Professor Hans Joas*. Freie Universität Berlin September 21, 1999
- Scheff, Thomas J. (1997): *Emotions, the social bond and human reality. Part/whole analysis*. Second Series, Cambridge University Press
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2004): ”Fra begrænsning til afgrænsning: Synspunkter om grænsesætning og udvikling af selvrefleksivitet hos børn” i Tom Ritchie (Red.) (2004): *Relationer i teori og praksis. Perspektiver på pædagogisk tænkning*. 2. udg. 1. oplag, Billesø og Baltzer
- Schutz, Alfred (1975): ”Common-sensetolkning og videnskabelig tolkning af menneskelig handling” i Alfred Schutz (1975): *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzels Forlag

- Schwartz, I. (2007): *Børneliv på døgninstitution: Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Odense: Syddansk Universitet
- Sennett, Richard (2003): *Respekt i en verden af ulighed*. Forlaget Hovedland
- Silverman, David (2010): *What is naturally occurring data?* (videotranscript). <http://srmo.sagepub.com/view/what-is-naturally-occurring-data/SAGE.xml>
- Silverman, David (2006): *Interpreting Qualitative Data*. 3.ed. Sage Pub. Ltd.
- Simmel, George (1998) *Hvordan er samfundet muligt?* Gyldendal
- Socialministeriet (2011): *Barnets reform*. <http://www.sm.dk/Temaer/social-omraader/Boern-unge-og-familie/barnets-reform/Sider/Start.aspx>
- Staubæs, Dorthe (2003): "Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification". i *Nora: Nordic Journal of Women's Studies* (2003), vol. 11, no. 2, s. 101-110.
- Stokholm, A. (2006): *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger. En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Aarhus: Institut for antropologi, arkæologi og lingvistik, Aarhus Universitet
- Swann, William B. (1987): "Identity negotiation: Where two roads meet" I *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 53, s. 1038-1051

T

- Thagaard, Tove (2004): *Systematik og indlevelse - en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag
- Tilbudsportalen.dk: <http://findtilbud.tilbudsportalen.dk/Details.aspx?id=15298>

V/W

- Willig, Rasmus (2013): *Kritikkens U-vending*, 1. udg. 1.oplag. Hans Reitzels Forlag
- Willig, Rasmus (2012): "Når den anerkendende tilgang bliver positivitetsfascisme" i *Information* 22. januar 2012 Kilde: URL: <http://www.information.dk/291244>
- Willig, Rasmus (2006): "Introduktion". I Honneth, Axel. (red.). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*, s. 7-19. Købehavn: Hans Reitzel Forlag.

ISSN (online): 2246-1256
ISBN (online): 978-87-7112-292-3

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG