

Relationens betydning og den voksnes ansvar

Facilitering af samskabelse med børn

Af Susanne Skaanning

[Susanne Skaanning](#) er specialist i barn-voksen relationer, kvalitetskonsulent (KIDS), praksisudvikler, cand.pæd. fra Pædagogisk psykologi ved DPU, Aarhus Universitet og stifter af RELATE

Artikel udgivet juni 2022

CoC Playful Minds

Kløvermarken 35, 7190 Billund

Danmark

Artiklen kan frit downloades fra www.playfulminds.org

ISBN 978-87-93907-35-5 (PDF)

CoC.
Playful
Minds



Capital of Children



Indhold

Indledning	3
Peter og lektierne	3
Dialektisk relationspsykologi.....	3
Relationens betydning	3
Børnesyn	4
Mettes børnesyn.....	5
Den voksnes definitionsmagt.....	6
Mettes adfærd.....	6
Underkendelse og trange mønstre.....	6
Anerkendelse og rummelige mønstre.....	8
Afrunding.....	9

Indledning

Denne artikel dykker ned i samspillet og relationen mellem børn og voksne. Der fokuseres både på barn-voksen relationen, herunder hvordan den voksne kan gøre en forskel for barnet og på processen omkring det, de er sammen om – både i en negativ og positiv retning. Herunder udfoldes betydningen af den voksnes børnesyn, og hvordan den voksne handler i samspillet.

For at tydeliggøre teorierne og forskningen tages der udgangspunkt i et praksiseksempel fra skoleverdenen. Her skal vi indenfor hos 4.b, der sidder klar til dagens undervisning – og hvor alt ikke går som planlagt.

Peter og lektierne

Peter har ikke lavet dagens lektier til gruppearbejdet. Han har allerede ondt i maven, for han vil helst ikke opdages af læreren. Han dukker sig og ser ned i bordet, hver gang der stilles et spørgsmål til klassen. Til sidst er der dog ingen vej udenom: "Peter, vil du læse op, hvad du har skrevet til i dag?", siger Mette, der er lærer i 4.b. Peter piller ved noget usynligt på bordet og siger med en lille stemme: "Øhm, jeg ved ikke rigtig... Altså. Jeg kan ikke finde det. Eller... jeg har ikke rigtig lavet det"

Situationen er velkendt for de fleste – børn som voksne. Mette har planlagt sin undervisning og er afhængig af, at eleverne har lavet hjemmearbejdet, for at de kan komme videre. Så hvad gør hun nu? Og hvilken betydning får hendes reaktion? For Peter? For relationen mellem dem? For resten af klassen? Disse spørgsmål udfoldes i det følgende, og indledningsvist præsenteres det teoretiske afsæt for artiklens pointer.

Dialektisk relationspsykologi

Der er intet så praktisk som en god teori. Derfor redegøres der i det følgende for artiklens teoretiske ståsted. Hovedkilden er hentet fra den norske psykolog og lektor – Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relationspsykologi, der særligt kredser om begrebet anerkendelse (2010). Denne teori anvendes med inddragelse af den norske forsker og professor Berit Bae (1992), der har operationaliseret Schibbyes teori i forhold til den voksnes magt og adfærd overfor barnet.

Dette afsæt betyder, at artiklen bygger på et ligeværdigt menneskesyn og en anerkendende livsholdning. Hermed understreges, at relationsarbejde indebærer, at den voksne ikke anskuer tilgangen som en statisk metode (Schibbye, 2004). Der er ikke tale om et hurtigt quickfix, men om et område, der vedrører værdier, der ligger som en integreret del af den voksnes personlighed (Bae, 1996).

Anerkendelse må derfor ses som en livsholdning hos den reflektive voksne (Schibbye, 2010) – og samtidig som en proces, der forandres i forskellige relationer og kontekster (Ritchie, 2004) – **og** som sker sideløbende med andre aktiviteter (Schibbye, 2004).

Det er også med dette udgangspunkt, at kommunikationen i samspillet beskrives. Samspil, som er grundlaget for at skabe udviklings- og læringsfremmende relationer. Her er der ikke tale om en tilgang til relationsarbejdet, som er møntet på en bestemt gruppe eller alder – og den omhandler derfor ikke kun faciliteringen af en samskabelsesproces. Tilgangen er relevant, uanset hvilke børn vi er sammen med og uanset hvilke rammer, der er tale om.

Relationens betydning

Børn færdes i mange forskellige relationer til voksne. I hjemmet, i institutionen og i fritiden. Schibbyes teori tager udgangspunkt i, hvordan barnets selv udvikles (eller fejludvikles) i relationen

til disse voksne (Schibbye, 2010). Vi mennesker påvirkes af hinanden og udvikler os sammen, og voksne får derfor stor betydning for børns liv. Berit Bae udtrykker dette således:

"Det jeg gør mod dig, det gør jeg egentlig mod mig selv, fordi jeg med min væremåde skaber forudsætningen for, hvad slags svar jeg får fra dig. Og det, jeg gør mod mig selv, det gør jeg egentlig mod dig, fordi min måde at behandle mig selv på, skaber forudsætningen for din væremåde, for hvem du har mulighed for at blive sammen med mig" (Bae, 1992, p. 11)

Når den voksne har et relationelt blik for samspillet, skaber han/hun bedre forudsætninger og muligheder for, at relationen både bliver tryk og udviklingsfremmende for barnet. Forskningen peger på, at det ikke kun gælder det konkrete samspil her og nu, men at relationen også får betydning, når det gælder udviklingen af barnets følelsesmæssige, akademiske og sociale færdigheder for fremtiden (Mashburn, 2008).

Tager vi disse betragtninger med ind i 4.b, ved vi, at relationen mellem Mette og Peter får betydning - her og nu og på sigt. Så hvad svarer Mette? Hendes respons kan være påvirket af mange ting. Hendes humør, tålmodighed, overskud mv. Et af de områder, som vi med sikkerhed ved har stor betydning, er hendes børnesyn.

Børnesyn

Familieeterapeuten Jesper Juul (1998), der åbnede vores øjne for "det kompetente barn", sagde det på denne måde: *"Kvaliteten af vores relationer handler meget lidt om, hvad vi gør og temmelig meget om, hvordan og hvorfor vi gør det"*. Tager vi fat på dette "hvorfor", kommer vi således ikke udenom den voksnes grundlæggende syn på børn.

Børnesynet defineres her som den måde, hvorpå den voksne grundlæggende forstår og anskuer barnet og dets udvikling - ud fra værdien om, hvad et barn er og bør være (Langsted & Sommer, 2002). Med afsæt i en relationel forståelse får den voksnes børnesyn betydning for barnets udviklingsmuligheder (Hansen, 2013), da det har stor indflydelse på den måde, den voksne placerer sig i forhold til barnet - handler i relation til barnet. Børnesynet kan således bruges til at understrege vigtigheden af, at vi som voksne fokuserer mindre på, **hvad** vi gør og i stedet ser indad og reflekterer over, **hvorfor** vi tænker og handler, som vi gør.

Det gamle børnesyn

Børnesynet har gennem tiden ændret sig markant sideløbende med samfundets øvrige forandringer (Schultz Jørgensen, 2008). Tidligere bar mange barn-voksen relationer præg af "kæft, trit og retning"-tankegangen. Man troede, at det var sådan, man på sigt skabte hele, robuste mennesker.

Resultatet af et sådant børnesyn vil ofte give sig til udtryk som underkendelse af barnet, hvor individet frarøves retten og evnen til at have sit eget syn på sig selv. Underkendelsen er bl.a. kendetegnet ved følgende handlinger fra den voksnes side:

"manglende innlevelse, fjernhet, kontrollerende-lukkede spørgsmål, definering, omformning eller ulige former for avkreftende kommunikation f.eks. ignorering eller alminneliggjøring" (Bae, 1992, p. 39)

Denne måde at behandle barnet på bygger, ifølge Schibbye, på et ubevidst, underliggende børnesyn, der kan stamme fra eksempelvis den voksnes egne opdragelseserfaringer i barndommen (Bae, 2003, Schibbye, 2010). Børnesynet kan komme til udtryk som manglende selvrefleksivitet hos den voksne, der har det mål, at barnet skal have lært bestemte færdigheder (som fx at lave sine

lektier). Og at disse kompetencer bedst opnås gennem disciplinering og ydrestyring - fx igennem skæld ud og irettesættelser.

For at sætte denne ydrestyring i perspektiv kan man med fordel sætte det ind i en voksen-voksen kontekst. Forestil dig, at du selv har lavet en fejl på arbejdet og får skæld ud af din chef. Er du bagefter blevet mere klarsynet? Arbejder du styrket videre med forvisning om, at du vil gøre det bedre næste gang, og at du er god nok, som du er? Det er der nok ingen voksne, der ville svare ja til. Med udgangspunkt i et ligeværdigt børnesyn må det antages, at det ville børn heller ikke.

For skiftes situationen ud til en voksen-barn kontekst, tydeliggøres pointen. Som det formentligt ville ske hos os selv på en arbejdsplads, kan konsekvensen af et sådant børnesyn for barnet blive, at det præges af den voksnes ydrestyrende adfærd. På sigt kan der ske en underminering af selvrespekten og -udviklingen (Bae, 1996), herudfra også en manglende respekt for andre, tvivl, passivitet, ingen lyst til læring mv. (Kragh-Müller, 2005).

Et ligeværdigt børnesyn

Klog af skade ved vi altså, at det gamle børnesyn ikke kunne være mere forkert i forhold til udviklingsfremmende relationer til børn. Takket være massiv forskning og erfaring er vi blevet klogere på børns mentale udvikling samt den voksnes rolle. Den viden betyder, at barnet nu i højere grad fra fødslen opfattes som et ligeværdigt, socialt, aktivt, kompetent og relationsorienteret menneske (Schibbye, 2010). Barnet er i sig selv et unikt individ med kompetencer til at kunne indgå i livsnødvendige relationer til voksne (Kragh-Müller, 2005), og som vi nu ser som en aktiv medspiller i relationen (Sommer, 2003). Schibbye siger det på denne måde:

"Et barn bliver ikke socialiseret udefra og ind, men i en relation, hvor to subjekter, to oplevelsesverdener mødes" (Schibbye, 2004, p. 84).

Dette grundsyn forudsætter, at den voksne har evnen til selvrefleksion og herudfra møder barnet ligeværdigt og anerkendende. På den måde gives der plads til en deling af oplevelser og følelser, hvilket er centralt, når vi er sammen fx i samskabelsen. Her menes der således en relation, hvor den voksne er villig til at tage barnets perspektiv og anerkende det.

Mettes børnesyn

Det ligeværdige børnesyn stiller altså andre krav til den voksne. Tilbage til eksemplet, må Mette reflektere over og tage stilling til sit eget børnesyn (Schibbye, 2002), da der er stor forskel på, om hun opfatter Peter som et ligeværdigt menneske, der er født socialt og relationelt kompetent - eller om hun ser ham som en driftsstyret, tom beholder, der skal ydrestyres.

Peter er derfor afhængig af Mettes børnesyn og måden, børnesynet kommer til udtryk. Det er afgørende, at hun kan møde ham i hans oplevelse, tolke på hans signaler og handle ud fra dem, så han dels får mere positive handlemuligheder, dels støtte til at opbygge et sundt selvbillede.

Erfaringerne fra både Peters primære omsorgspersoner (fx mor og far) og andre voksne (som fx Mette) kan tilsammen få stor betydning i disse år. Det er netop i barndommen, at der udvikles færdigheder som selvstændighed, tillid, koncentration, samarbejdsevne, selvregulering, evnen til at danne venskaber og til at leve op til samfundets sociale normer. Essentielle færdigheder at have med sig ind i ungdoms- og voksenlivet.

Den voksnes definitionsmagt

Den magtforhold, der eksisterer mellem børn og voksne, er velkendt for os. Da jeg for få år siden undersøgte fænomenet i danske dagtilbud, interviewede jeg 5-årige børn om emnet, og deres svar var entydigt: de voksne har magten over børnene. I en børnehave spurgte jeg, hvorfor børnene ikke bestemmer over de voksne, og Lea og Tim svarede:

Lea: "Fordi jeg ikke tør, for de er jo voksne, og jeg er udenfor. Han (henvendt til Tim) kunne godt tænke sig at være voksen..."

Tim: "Ja, og sige, at jeg gerne måtte låne legetøjet og trylle mig om til et barn igen"

Lea: "Han kunne godt tænke sig at have noget magi til at trylle sig om til en voksen - ligesom Hulk..." (Skaanning, 2018, p. 50)

De fleste børn i mine interviews fandt det selvfølgelig, at de voksne har magten og peger på, at børn og voksne ikke opfattes som lige. Som citatet viser, skal der ifølge Lea ligefrem magi til, for at magten kan overskrides. Børnene har ret på den måde, at barn-voksen relationen er kendetegnet ved at være asymmetrisk og præget af, at den voksne har det, som Bae (1996) betegner som **den voksnes definitionsmagt**. Det henviser til følgende:

"At voksne er i en overmægtig position i forhold til barnet, når det gælder dets oplevelse af sig selv. Børn er meget afhængige af de reaktioner, de får fra deres omsorgspersoner, for at kunne opbygge et billede af hvem de er, for at skabe sig selv" (Bae, 1996, p. 7)

Set i lyset af den forskningsbaserede viden om relationens betydning er det derfor vigtigt at fokusere på, hvordan voksne forvalter denne magt. Fra børnesynets **hvorfor** bevæger vi os derfor over til et **hvordan**. For hvordan oversættes disse overvejelser og refleksioner til handlinger i praksis?

Mettes adfærd

Lad os bruge eksemplet fra 4.b, hvor vi stadig har Mettes reaktion til gode. Hun er den voksne og har således magten til at definere stemningen i lokalet. Hvordan hun imødekommer Peters mangelfulde lektielæsning, kan opdeles i det, som Bae kalder "**rummelige og trange mønstre**" (Bae, 2012). Begreberne indkredser det, der kendetegner henholdsvis en anerkendende og underkendende kommunikationsstil i relationen (Bae, 2012). Disse beskrives og uddybes i det følgende gennem to eksempler.

Underkendelse og trange mønstre

Mette kan forvalte sin magt på forskellige måder i 4.b. Der kan være mange udfald af situationen – i det følgende ser vi på to eksempler. Først det underkendende svar præget af trange mønstre:

Det underkendende svar

Mette sætter armene i siden, ser alvorligt på Peter og siger med tydelig irritation i stemmen: "Har du ikke lavet opgaven? Sig mig, hvorfor har du ikke lavet opgaven?". Peter begynder: "Jamen, det var fordi, at vi var til fodbold i går og...". Mette afbryder: "Hør her Peter. Du er fuld af undskyldninger. Du ved godt, at når jeg siger, at I skal lave en opgave, så forventer jeg, at den bliver færdig til tiden. Det er simpelthen bare ikke godt nok, det her. Alle de andre har jo lavet deres. Ved du hvad? Du kan lave opgaven nu, imens de

andre går i grupper. Så må vi se, om du er færdig til at komme i en gruppe i morgen. Det er simpelthen så træls, når I ikke laver jeres ting. Hvor mange gange skal jeg sige, at lektierne skal laves?". Ingen svarer. Mette slår opgivende ud med armene og siger: "Hvad venter I på? Kom i gang". Peter bliver siddende og går i gang med opgaven – de andre skæver tøvende til ham og går ud i grupperne. Gruppearbejdet går i gang.

Situationen i 4.b viser for det første, hvordan børn er prisgivet de voksnes adfærd. Derudover kan eksemplet give et blik for mulige konsekvenser af den voksnes handlinger. Adfærden, som Mette her udviser, betegner Bae som *trange mønstre*, der har fem særlige kendetegn (Bae, 2003; Kragh-Müller, 2005). I det følgende sættes de i sammenhæng med Mettes respons:

- 1:** Kontrol og afsporende spørgsmål, hvor barnets intention ikke kan fastholdes, og en gensidig dialog umuliggøres
 - o *"Sig mig, hvorfor har du ikke lavet opgaven?". Peter begynder: "Jamen, det var, fordi at vi var til fodbold i går og...". Mette afbryder: "Det er simpelthen bare ikke godt nok, det her"*
- 2:** Lukkede spørgsmål og dermed et fokusskifte af barnets intention
 - o *"Ved du hvad? Du kan lave opgaven nu, imens de andre går i grupper. Så må vi se, om du er færdig til at komme i en gruppe i morgen. Det er simpelthen så træls, når I ikke laver jeres ting. Hvor mange gange skal jeg sige, at lektierne skal laves?"*
- 3:** Vurdering af barnets udsagn, så det passer til den voksnes egen opfattelse
 - o *"Hør her Peter. Du er fuld af undskyldninger. Du ved godt, at når jeg siger, at I skal lave en opgave, så forventer jeg, at den bliver færdig til tiden"*
- 4:** Distance og manglende indlevelse med en amputering af barnets følelser til følge
 - o *"Mette sætter armene i siden, ser alvorligt på Peter og siger med tydelig irritation i stemmen..."*
- 5:** Et overdrevet fokus på lighed i børnegruppen hvorved der lukkes af for barnets oplevelsesverden
 - o *"Alle de andre har jo lavet deres..."*

I situationen her, hvor Mettes reaktion bærer præg af underkendelse og trange mønstre, styrkes hverken Peters selvværd, motivation for opgaven eller hans relation og tillid til hende. Mettes stempling af Peter kan desuden åbne op for drilleri fra andre. Der ikke er nogen, der vokser af at blive underkendt og gjort små. Selvom Mettes reaktion er et tænkt eksempel, er det desværre ikke urealistisk. De trange mønstre er ikke et sjældent syn ude i virkeligheden i dag. De fleste af os husker sikkert også følelsen af at møde "Mette" som barn eller ung. Det gavnede hverken vores tillid til egne evner eller lysten til at samarbejde – eller vores sociale position i en gruppe.

Til at understrege denne pointe fremhæves rapporten *'Tryghed i børnehøjde: Tryk tilknytning i dagtilbud'* (Børns Vilkår, 2019). Rapporten peger på, hvordan 5-7-årige oplever relationen til de voksne og at børnene oplever meget skæld ud. Seks ud af 10 børn oplever at blive skældt ud – ofte eller engang i mellem. Vi ved, at skældud er nedbrydende for selvværdet, at det ikke virker efter hensigten. Hertil må lægges den følelsesmæssige påvirkning, det har på de børn, der er vidner til skæld ud. Det kan ifølge børneforsker Erik Sigsgaard få den effekt, at børnene begynder at mobbe hinanden (2008).

Anerkendelse og rummelige mønstre

Hvad kan Mette så gøre i stedet? Hvordan kan hun ud fra en anerkendende tilgang i praksis forvalte definitionsmagten således, at hun igennem rummelige mønstre kan bidrage til en udviklingsfremmende relation til Peter – og resten af klassens børn. Det ser jeg nærmere på i det følgende.

Det anerkendende svar

Mette lægger en hånd på Peters skulder, hovedet let på skrå og siger interesseret og med venlighed i stemmen: "Nå, ok. Hvad er der sket, siden det ikke kunne lade sig gøre?". Peter forklarer, hvordan gårsdagen fodboldtræning både endte i et nederlag, et fald på parkeringspladsen og en tur på skadestuen for at få to sting. Hele klassen lytter i stilhed. Imens Peter fortæller, nikker Mette bekræftende og fortsætter med at se interesseret på ham. Da han er færdig, siger hun: "Du er rigtig træt af det, kan jeg se. Nu forstår jeg det bedre. Jeg ved, at du gerne ville have lavet det – og vi kan alle sammen glemme en opgave eller blive forhindret. Ved I hvad? Engang da jeg var barn, klippede min lillesøster hele min stil om til seks gækkebreve! Tror I ikke også, at jeg var træt af det?" Mette smiler, og hele klassen griner. "Nå, men Peter. Sig til, hvis du skal have hjælp en anden gang, ikk"? Jeg vil gerne hjælpe dig. Og hvad gør vi lige nu? Jo. Er der en af jer andre, der vil være i gruppe med Peter?". Mathias' hånd flyver straks op: "Jeg vil gerne! Vil du så skrive, Peter?". Peter retter ryggen og smiler først til Mathias – og så til Mette. Mette smiler til drengene, og gruppearbejdet går i gang.

Mette møder her Peter med interesse, forståelse og anerkendelse. Deres samspil bærer præg af rummelige mønstre, der er kendetegnet ved en relation præget af tolerance, indlevelse, lydhørhed, fokuseret opmærksomhed og velvillighed.

Når Bae beskriver de voksnes rummelige mønstre, understreger hun, at der ikke kun henvises til den verbale del, men i høj grad også den non-verbale:

"Det betyder at kunne høre mere end kun ordene. De må kunne rumme hele måden, tingene bliver formidlet på, og dette omfatter også den non-verbale kommunikation: toneleje, mimik og kropsholdning" (Bae, 1996, p. 10)

I forhold til Mettes kropssprog kommer de rummelige mønstre til udtryk, når hun fysisk er inviterende og nærværende: *"Mette lægger en hånd på Peters skulder, hovedet let på skrå og siger interesseret og med venlighed i stemmen"*.

Samtidig møder hun ham ligeværdigt gennem sine ord ved at interessere sig oprigtigt for hans perspektiv i forhold til den manglende lektielæsning: *"Nå, ok. Hvad er der sket, siden det ikke kunne lade sig gøre?"*. Herefter giver hun Peter plads til at udfolde sin oplevelse og intention, når hun lytter fokuseret under hans fortælling. De rummelige mønstre ses også, idet hun efterfølgende forsøger at forstå og sætte ord på hans følelse og oplevelse: *"Du er rigtig træt af det, kan jeg se. Nu forstår jeg det bedre. Jeg ved, at du gerne ville have lavet det"*.

Peter mødes som et ligeværdigt individ med ret til egne holdninger og følelser. Mettes reaktion styrker en tryk relationen mellem dem, og hendes respons giver ham mulighed for at forandre og styrke sin oplevelse og sin selvforståelse. Hun giver desuden noget af sig selv og tager ansvar for

stemningen ved at sige: *"Vi kan alle sammen glemme en opgave eller blive forhindret. Ved I hvad? Engang da jeg var barn..."*.

Bae understreger, at anerkendelse ikke er en statisk tilstand, men en kompleks proces i konstant forandring (Bae, 2003). Denne kompleksitet imødekommer Mette, når hun tager bestik af situationen, opgiver trangen til kontrol, forvalter definitionsmagten bevidst og i stedet fokuserer på at inkludere Peter i fællesskabet: *"Og hvad gør vi lige nu? Jo. Er der en af jer andre, der vil være i gruppe med Peter?"*

Mettes reaktion skaber en grundlæggende følelse af tryghed – både for Peter og hans klassekammerater. Det er i denne tryghed, børnene finder modet til at vise deres personligheder. Sammen med en voksen som Mette behøver ingen være bange for at blive hverken manipuleret eller negativt defineret. Hun lægger en stærk kim til Peters forståelse af sig selv og evne til mentalisering. Og et ekstra plus er, at jo flere gange hun møder Peter med anerkendelse og rummelighed, desto stærkere bliver båndet mellem dem. Mette bliver hans sikre base (Bowlby, 2001), og hun bliver endnu bedre klædt på til næste gang, Peters verden ryster.

Afrunding

Når vi tænker tilbage på vores egen barndom, husker vi sikkert både de rummelige og de trange mønstre. De fleste af os mødte heldigvis voksne, der virkelig så os og som kunne sætte ord på de følelser og oplevelser, som vi endnu ikke helt forstod. Men vi husker også de voksne, der med hårde ord så hen over os og kastede med gloser, vi ikke vidste fandtes. Følelsen er let at genkalde sig: at de trange mønstre ikke hjalp. At mavepinen og tvivlen ikke lærte os hverken at rydde op, svare pænt eller deltage entusiastisk i det, den voksne havde planlagt.

Set i et samskabelsesperspektiv får artiklens pointer relevans på flere områder. Ved at have et stærkt fokus på egen rolle og adfærd kan samspillet få en positiv betydning for børnene og det, man er sammen om. En relationsfokuseret tilgang skaber rum for anerkendelsen og ligeværdigheden, som er en forudsætning for børnenes deltagelse – både i processen og i fællesskabet.

At bevare et stærkt fokus på relationens kvalitet kan være en udfordring i praksis, hvor man både har sat et mål for processen og – som Mette – måske har planlagt et forløb, der er afhængig af en bestemt adfærd hos børnene. Stærke relationer og en (nogenlunde) styret proces behøver dog ikke at være hinandens modsætninger.

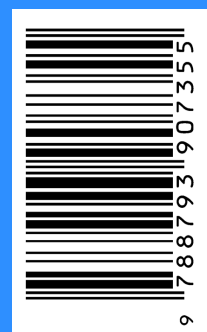
Selvfølgelig kræver det nærvær at tage barnets oplevelse ind, når det udtrykker en pointe, en mening eller en følelse – som man måske ikke var forberedt på. Dette indebærer både en styrket opmærksomhed på vores børnesyn, og at vi er opmærksomme på det ansvar og den magt, som voksne er i besiddelse af – og deraf reflektere over betydningen af vores adfærd i relation til barnet.

Men indsatsen betaler sig. Med disse overvejelser står den voksne stærkere i forhold til at kunne vurdere hvilke rummelige kommunikationsmåder, der med fordel kan anvendes i situationen. For med afsæt i et ligeværdigt børnesyn og en anerkendende kommunikation øges muligheden for en positiv samskabelsesproces, der understøtter børnenes tryghed, motivation for deltagelse, bedre fællesskaber, medbestemmelse, kreative bidrag og forskellige børneperspektiver, som det er ønsket i samskabelsen med børn.

Litteratur og referencer

- Bae, B., Waastad, J. E., & Schibbye, A.-L. L. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse : perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik*, 8(47), 6-21.
- Bae, B. (2003). På vej i en anerkendende retning? *Social kritik*, 15(88), 60-71.
- Benjamin, J. (1990). An outline of intersubjectivity: The development of recognition. *Psychoanalytic Psychology*, 7(Suppl), 33-46.
- Bowlby, J. (2001). *En sikker base : tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Børns Vilkår (2019). *'Tryghed i børnehøjde: Tryk tilknytning i dagtilbud'*, rapport
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fællesskabet : ph.d.-afhandling*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Juul, J. f. (1998). *Dit kompetente barn : på vej mod et nyt værdigrundlag for familien*. Kbh.: Gyldendals Bogklubber.
- Kragh-Müller, G. (2005). Relationer, anerkendelse og underkendelse. In *Relationer i psykologien* (1. udgave ed.): Billesø.
- Langsted, O., & Sommer, D. (2002). Nye børnesyn i udviklingspsykologien. *Vera*, 32-39.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127.
- Schibbye, A.-L. L. (2004). *Fra begrænsning til afgrænsning: Synspunkter om grænsesætning og udvikling af selvrefleksivitet hos børn* (T. Ritchie Ed. 1 ed.). Værløse: Billesø & Baltzer
- Schibbye, A.-L. L. (2010). *Relationer : et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi* (2 ed.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet : om å skabe gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Schultz Jørgensen, P., Sommer, D. B., & Dencik, L. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Sigsgaard, E. (2008). *Skæld mindre ud* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Skaanning, S. (2018): *Barn-voksen relationen - en undersøgelse af pædagogens muligheder for at bidrage til barnets selvudvikling og selvregulering ud fra en dialektisk relationsforståelse*. Kandidatspeciale, DPU, Aarhus Universitet
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi : udvikling i en forandret verden* (2. reviderede udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

CoC.
Playful
Minds



Susanne Skaanning *'Relationens betydning og den voksnes ansvar'*