

Carsten Hjorth Pedersen,  
Niels Kousgaard og  
Hans Jørgen Hansen

# **Anerkendelse i kristent perspektiv**

Carsten Hjorth Pedersen, Niels Kousgaard og Hans Jørgen Hansen:  
*Anerkendelse i kristent perspektiv*

© **Kristent Pædagogisk Institut 2011**

Åbuen 28, 3400 Hillerød  
Telefon 48 24 24 62  
E-mail: kpi@kpi.dk  
Hjemmeside: www.kpi.dk

Layout: Helle Høeg  
Forside: SXC  
Tryk: Øko-Tryk

Hæftet kan købes på Kristent Pædagogisk Institut  
for 60 kr. pr. stk.

Rabat: 15 % ved køb af 10 stk. eller flere  
30 % ved køb af 50 stk. eller flere  
– eksklusiv forsendelse

# Indhold

<b>Kapitel 1: Hvad taler vi om?</b>	5
Vanskelige børn eller børn, der er i vanskeligheder	7
Anerkendelse som pædagogisk relationskompetence	8
Bag ethvert problem ligger en frustreret drøm	9
Anerkendelse er at se den anden	11
I kristent perspektiv	13
Den anerkendende tilgangs kristne rødder	13
Den anerkendende tilgangs postmoderne rødder	15
1. Konstruktivt $\leftrightarrow$ destruktivt	17
2. Autonomi $\leftrightarrow$ magt	19
3. Frihed $\leftrightarrow$ autoritet	20
4. Sprog $\leftrightarrow$ virkelighed	21
5. Mennesket som biologi $\leftrightarrow$ mennesket som ånd	23
<b>Kapitel 2: Anerkendelse af elever</b>	25
Anerkendelse og ros i pædagogisk kontekst	25
Anerkendelse og relationskompetence	26
Mening i galskaben	27
Vær nysgerrig	28
Spejling og andre samtaleformer	29
Definitions magten	31
Forældresamarbejdet	32
Kontrapunkt	33
<b>Kapitel 3: Anerkendende ledelse</b>	35
Anderkendelse og ros i ledelsesmæssig kontekst	36
Medarbejderudviklingssamtaler og feed-back	38
Løbende feed-back	39
MUS	39
AI i hele organisationen eller blot i et hjørne?	40
De fem D'er i organisationsudvikling	41
Jubeloptimisme eller...	45
Afrunding	46

## Kapitel 1: Hvad taler vi om?

Den anerkendende tilgang, anerkendende pædagogik, anerkendende ledelse – eller slet og ret *anerkendelse* – er ord, vi ofte møder i dag. Det gælder i skoler og institutioner. Men også i erhvervslivet, i den terapeutiske verden og flere andre steder.

I dette hæfte holder vi os til skoleverdenen. Vi vil skrive for de ansatte på kristne friskoler og efterskoler, men også for dem, der har deres daglige arbejde på andre skoler, og som ønsker at lade sig inspirere af såvel den anerkendende tilgang som et kristent perspektiv.

Lad os slå hæftets tema an med to cases:

I indskolingen er der på en skole en lille gruppe elever, som ofte er meget urolige. I løbet af skoledagen er der meget tit behov for at sætte dem i rette, og lærerne oplever en træthed og frustration over for disse elever. Lærerne beslutter nu i fællesskab at lave nogle forandringer i hverdagen. For det første beslutter de at navngive denne gruppe elever ”fokus-børn”, i stedet for at komme til at kalde dem problembørn, ballademagere eller lignende negative udtryk. Dernæst beslutter de at være særlig opmærksom på at få en positiv kontakt med disse elever. De vil hver især prøve mindst en gang hver dag fx at sige til Nikolaj, når han gør noget, læreren sætter pris på. Det kan også være, man blot siger hej til ham, mens man giver ham et smil. Herved samler opmærksomheden sig om noget positivt og relationen til eleven styrkes.

På XX Skole var medarbejderudviklingssamtaler en væsentlig del af personaleledelsen, men efterhånden lidt rutinepræget. Skolen begyndte så at arbejde med den anerkendende tilgang – og lederen besluttede at gøre MUS-samtalerne til et lille udviklingsprojekt. Spørgsmålet var, hvordan de kunne få fokus på ressourcer og udvikling frem for begrænsninger og problemer. Resultatet blev et nyt skema til forberedelse af samtalen. Det var egentlig ikke den store revolution, men som noget nyt indledtes samtalen med, at medarbejderen fortalte om tre gode oplevelser inden for de sidste 14 dage. De små fortællinger gav energi til samtalen, og derefter var det lederens opgave at holde fokus på, hvordan den energi kunne fastholdes – måske ved andre opgaver, måske ved nye fag, måske ved nye samarbejdspartnere.

Konklusionen blev hurtigt, at ved at fokusere på det, der lykkedes, blev det nogle helt andre samtaler med de samme medarbejdere. Ved evalueringen af samtalerne gav medarbejderne udtryk for det samme. Det var så enkelt – og det virkede!

Det er situationer og ideer som disse, du kan læse om på de følgende sider.

Der er mindst to grunde til, at hæftet hedder *Anerkendelse i kristent perspektiv*. For det første, at det ligger i direkte forlængelse af et kristent menneskesyn, at vi skal anerkende hinanden, fordi alle mennesker er skabt af Gud og står i forhold til ham. For det andet fordi vi mener, at et kristent menneskesyn tænder nogle relevante advarselsslamper i forhold til den udformning, som anerkendelsen har fået i det pædagogiske univers i dag. Man kunne også sige, at et kristent menneskesyn giver nogle værdifulde bidrag til den anerkendende tilgang.

Vi mener altså, at anerkendelse i skolen rummer megen, god inspiration; men den rummer også nogle faldgruber, som vi på grundlag af et kristent menneskesyn bør skabe modvægt til. Og lad os være ærlige: Vi vurderer, at en del kristne skolefolk har været for ukritiske i deres begejstring for anerkendelse. Der er brug for et kristent bidrag!

Den første grund til at lade sig inspirere af ”den anerkendende tilgang” er altså, at den har fat i noget som etisk set er ret, nemlig at børn, unge og voksne skal anerkendes slet og ret, fordi de er mennesker. Og det trænger vi til at få noget praktisk hjælp og nogle gode ideer til at virkeliggøre i skolen. Den hjælp og de ideer kan den anerkendende tilgang give os.

Den anden grund til at lade sig inspirere er, at det virker! Erfaringer og

mange eksempler viser, at når det anvendes på den rigtige måde, så virker anerkendelse i skolens miljø. Negative mønstre kan ændres. Miljøer, hvori elever og ansatte blomstrer, kan opstå. God udvikling kan iværksættes. Ledere, lærere og pædagoger kan få hjælp til at kommunikere bedre og mere konstruktivt med hinanden, eleverne og forældrene. Men – mener vi – kun, hvis vi finder en afbalanceret form for anerkendelse.

Målgruppen for dette hæfte er ledere, lærere og pædagoger i skoleverdenen, som gør brug af – eller som ønsker at gøre brug af – anerkendelse i deres daglige arbejde. Men hæftet kan naturligvis også læses med udbytte af andre, der har med børn og unge at gøre, fx forældre, medarbejdere i frivilligt arbejde i kirken, musik- eller sportsliv. Ja, spørgsmålet er, om ikke vi alle – med de mange forskellige menneskelige relationer, vi indgår i – kan have glæde af at lære noget om anerkendelse.

Dispositionen for de følgende sider er enkel: I resten af kapitel 1 præsenterer vi, hvad vi taler om, og vi giver nogle bud på, hvordan dette bør afbalanceres i forhold til et kristent perspektiv. I kapitel 2 giver vi inspiration og ideer til lærere og pædagoger. Og i kapitel 3 til ledere.

Hæftet er blevet til gennem samtaler mellem de tre forfattere. Vi har hver især haft ansvar for forskellige dele af hæftet: Carsten Hjorth Pedersen for kapitel 1, Niels Kousgaard for kapitel 2 og Hans Jørgen Hansen for kapitel 3. Men som det fremstår nu, tager vi alle tre ansvar for helheden.

### Vanskelige børn eller børn, der er i vanskeligheder

En række forfattere, som lancerer den anerkendende tilgang over for børn, henter deres impulser fra den psykologiske eller terapeutiske verden, især den narrative og systemiske tænkning. Lad os derfor kort præsentere disse to former for terapi:

I *den narrative terapi* har man erkendt, at alt for stærk problemfiksering har det med at binde klienten til problemerne eller en problematisk fortid. Men som regel – når man får kigget nærmere efter – er der ikke *udelukkende* problemer i fortiden. For at noget er sandt, udelukker ikke, at noget andet også er sandt. I den narrative terapi søger man så at sige at flytte lyskeglen fra det sted i ”livsmanegen”, hvor den overvejende har været før, hen til andre steder, hvor den ikke har været endnu; men hvor der kan være potentiale til at komme videre i livet. Man udtrykker det ofte på den måde, at man – så langt som muligt – vil erstatte en tynd historie med en tykkere historie. Derfor er et af slagordene i den narrative terapi, at ”det er problemet, der er problemet.”

Mennesker *har* problemer, de *er* ikke problematiske. Vi bør derfor ikke tale om problembørn, men om børn, som har et problem; ej heller om vanskelige børn, men om børn, der er i vanskeligheder.

*Den systemiske terapi* har flere fællestræk med den narrative; men dens særlige kendetegn er, at den ser på det enkelte individ i det større system, som det enkelte menneske altid er i – fx et familiesystem. Den systemiske terapi og behandlingsform gør alvor af, at der meget sjældent er tale om, at fx et barn har et problem, der er isoleret fra den familie, skole eller institution, som barnet lever i. Systemisk terapi og tænkning tager udgangspunkt i, at delene i et system hænger sammen og påvirker hinanden. Den enkelte ser kun dele af den komplekse helhed, som systemet – fx en familie eller en skoleklasse – udgør. Handlingerne i systemet og den mening, de tillægges, bestemmes af de kontekster og relationer, vi indgår i. En undersøgelse af og bevidst sprogliggørelse af sammenhænge og relationer i systemet kan åbne for nye muligheder og handlinger.

### Anerkendelse som pædagogisk relationskompetence

Disse to former for terapi har slægtskab med den anerkendende pædagogik. Ingen af dem er udviklet med henblik på børn. Men i udviklingen af nogle former for anerkendende pædagogik er inspirationen fra narrativ og systemisk terapi tydelig. Det gælder fx Juul og Jensen (2008), Lyng (2007). Forfattere som Rene Kristensen samt Allan og Anette Holmgren kan også nævnes i denne forbindelse. Her refererer vi Møller (2009).

Lis Møller lægger vægt på, at anerkendelse mere er en indstilling end en metode: ”At være anerkendende er ikke en pædagogisk metode, snarere en indstilling der bæres af bevidsthed om, at alle mennesker er subjekter for egne oplevelser. (...) Anerkendelse forudsætter ikke enighed og er forskellig fra ros og positiv bekræftelse. Det forudsætter derimod en grundlæggende indstilling til andre mennesker som ligeværdige – trods uenighed og forskellighed.”<sup>1</sup> Forstået på denne måde bliver anerkendelse ikke så meget en teknik med at vende sig fra det negative til det positive, som det bliver at udøve pædagogisk omsorg. Det bliver en grundindstilling til det pædagogiske arbejde, der dybest set er båret af *respekt for barnet*.

Gennem anerkendelse søger læreren eller pædagogen at begrænse bedømmelsen af barnet og i stedet sætte fokus på de gode fortællinger, resurserne og de muligheder, der findes, så dette bliver en større del af barnets fremtid. For vi har alle brug for mindst ét anerkendende vidne til vores liv for at kunne

forandre os. Barnet er særlig afhængigt af, at vi sætter gode historier ind på dets bankbog. Børn har nemlig ikke samme muligheder som voksne for at inddrage alternative fortællinger.

Lis Møller markerer tydeligt – i modsætning til nogle af de andre forfattere – at der er tale om en asymmetri mellem voksen og barn, lærer og elev. Skønt de to parter er ligeværdige, har de og bør de ikke have samme magt – *definitions*magt, kalder Lis Møller det – i det pædagogiske rum.

Anerkendelse betyder, at den andens oplevelse har gyldighed, men ikke nødvendigvis, at jeg tilslutter mig den andens tanker, ord eller handlinger. Jeg kan anerkende dig, men kan godt være i opposition til *dine tanker, ord eller handlinger*. Ja, i virkeligheden er netop den respektfuldt markerede opposition en vigtig form for anerkendelse. For både børn og voksne er det nemlig vigtigt at lære at afgrænse sig i forhold til andre mennesker uden at gøre dem forkerte.

Det er også vigtigt at understrege, at anerkendelse ikke drejer sig om at benægte negative ting hos – lad os sige – Peter. Tværtimod. Jeg anerkender Peter ved at se ham, som han vitterlig er (så langt det nu er muligt). Ved min anerkendelse bliver jeg en form for spejl for Peter, hvorved han også hjælpes til at forholde sig til besværlige eller negative forhold i sit liv og til måske at gøre noget ved det. Ved at jeg ser Peter, som han er, uden at forkaste ham, hjælper jeg ham til at se mere sandt på sig selv. Det, som ikke bliver set eller anerkendt af andre, fortrænger vi nemlig, eller vi prøver at gøre det usynligt. Jeg viser gennem anerkendelsen, at jeg er med på, hvor Peter er nu – ellers kan jeg jo ikke legitimere, at jeg tilbyder ham hjælp til at komme et andet sted hen!

Anerkendelse handler heller ikke om, at læreren eller pædagogen skal udvise sig selv eller altid være korrekte opdragelsesmaskiner, som er ”åh så pædagogiske.” Det betyder, at læreren har ret, ja, pligt til at reagere ærligt. Hvis fx en elev bider en lærer, er det ikke lærerens pligt at reagere ved at sige: ”Nej, hvor er det interessant, at du bider mig, for det fortæller mig, at du ...” Læreren har naturligvis lov til at reagere personligt med vrede og indignation, fordi eleven så utvetydigt er trådt over lærerens personlige og moralske grænser. Således lærer eleven nemlig noget væsentligt om grænserne for samspil med andre – selvfølgelig forudsat, at læreren ikke bider igen, men holder sin vrede inden for voksne, acceptable grænser!

### Bag ethvert problem ligger en frustreret drøm

Appreciative Inquiry (AI), der ordret oversat betyder ”værdsettende under-

søgelse”, tog sin begyndelse med en udgivelse i 1987 af forfatterne Cooperrider & Srivastvas. Dermed præsenterede de et redskab til udvikling og forandring af virksomheder; ikke primært pædagogiske, men også sådanne. Anerkendelse er derfor blevet et centralt begreb i en del ledelsestænkning i disse år.

I 2001 udgav Carsten Hornstrup og Jesper Loehr-Petersen på dansk *Appreciative Inquiry – en konstruktiv metode til positive forandringer*. Denne lille publikation har fået stor betydning for AIs udbredelse i såvel erhvervslivet som den offentlige sektor, herunder skole- og institutionsverdenen.

Ifølge forfatterne er AI mere end blot en metode. Den er i højere grad at forstå som en bestemt måde, hvorpå man relaterer sig til – og deltager i – sociale systemer. Derfor er AI heller ikke et ”redskab” til at skabe forudsigelighed og kontrol.

AI drejer sig om at tage udgangspunkt i det, der lykkes, eller i det, der virker. Man søger at flytte fokus fra ”et problem, som skal løses” til ”et mysterium, der skal undersøges.” For ved at studere problemerne, bliver vi eksperter i det, der ikke virker; ved at studere succeserne og ønskerne for fremtiden, blive vi eksperter i at skabe fremtiden! ”At vælge den positive indfaldsvinkel giver os mulighed for at undersøge, hvad der gjorde netop den eller de hændelser, personmøder etc. værdifulde og betydningsfulde, og hvilken effekt det havde på os dengang, og nu da vi fremkalder oplevelserne igen og vurderer dem med nutidens briller.”<sup>2</sup>

Men der skal også være plads til det negative: ”En leder (eller andre), som insisterer på, at organisationens medlemmer udelukkende skal tænke værdisættende, tager dermed ikke disse personer alvorligt. En sådan insisteren kan således let blive yderligere en barriere for forandring.”<sup>3</sup> Samtidig søger AI at åbne vores øjne for, at ”bag ethvert problem ligger en frustreret drøm.” Sådant har en af den anerkendende tilgangs teoretikere, Peter Lang udtrykt det.

I AI kan undersøgelse og forandring ikke adskilles. Parallelt med, at man undersøger, hvad der virker, udstikker man målene for den forandring, man ønsker at foretage. Målet er at skabe nye historier om fx den pågældende skole eller klasse: ”Det er med andre ord en mulighed for at finde den fortælling frem, som ikke tidligere har været fortalt højt, og som vi ønsker skal danne grundlag for de beslutninger, vi træffer i fremtiden.”<sup>4</sup>

Det sker i praksis ved, at læreren i en klasse fx beder eleverne fortælle en historie om engang, hvor de blev værdsat. Historien kan fortælles til en klassekammerat eller til hele klassen. Eller eleverne kan blive udfordret til at

fortælle en historien om, hvornår de oplevede deres bedste dansktime. Samtidig skal eleverne fortælle, hvem der dengang gjorde hvad og hvornår, og hvad de tænkte og følte. Dernæst søger eleverne i samspil med hele gruppen at svare på:

- Hvad kan du gøre for, at den historie kan blive fortalt om dig om to måneder?
- Hvad bliver muligt for dig, hvis den og den historie kan fortælles om dig?

Hvis eleven har brug for at fortælle om negative erfaringer, skal det ikke hindres. Eleven skal have lov at få luft også for det negative; men derefter kan læreren prøve at om dirigere energien ved fx at sige: ”Der var vel også positive ting i klassens kammeratskab” eller ”Når du siger, at kammeratskabet er dårligt, betyder det vel også, at du ved, hvad godt kammeratskab er.”

AI er således et skift fra en problemorienteret tænkning til en ressourceorienteret tænkning. Man går fra at løse problemer til at bygge fremtid.

### Anerkendelse er at se den anden

Alex Honneths anerkendelses-begreb, som lanceres i bogen *Behovet for anerkendelse*, er primært sociologisk, hvilket betyder, at den sociale dimension træder tydeligt frem. Honneth yder derfor væsentlige bidrag til såvel den pædagogiske som den ledelsesmæssige vinkel på anerkendelse. Honneth skelner mellem tre anerkendelsessfærer:

*Første anerkendelsessfære* er de nære relationer, hvor kærlighed råder. Den er forudsætningen for overhovedet at træde ind i de to næste. Manglende anerkendelse på dette felt viser sig i, at personen udsættes for omsorgssvigt. Her anerkendes personen – fx barnet – for at have en enestående værdi. Nøgleordene i første anerkendelsessfære er: *Hjemmet* og *elsk-værdighed*.

*Anden anerkendelsessfære* er de lovmæssige relationer i samfundet, fx mellem borger og politi eller mellem elev og lærer. Manglende anerkendelse på dette felt viser sig i, at personens moralske ansvarlighed og borgerlige rettigheder ignoreres. Her anerkendes personen for at have samme moralske tilregnelighed som alle andre. Nøgleordene her er: *Retssamfundet* og *agt-værdighed*.

*Tredje anerkendelsessfære* udgøres af solidariske fællesskaber, fx en fagforening, et politisk parti eller et trossamfund. Manglende anerkendelse på dette felt viser sig i, at personens færdigheder og evner ignoreres. Her anerkendes personen for at have evner og værdi for et konkret frivilligt fælles-



skab. Nøgleordene i tredje sfære er: *Kulturen og solidaritets-værdighed*.

For at nyde anerkendelse må et menneske anerkendes på alle tre områder. Men den første form for anerkendelse kan kun kræves, hvor der er særlige følelsesmæssigt bånd mellem personer. De to andre former for anerkendelse kan forventes af alle på samme måde i hver af de to grupper.

Honneth siger, at manglende anerkendelse svarer til at være usynlig – en form for ikke-eksistens i social sammenhæng. Vi viser nemlig ofte tilstedeværende personer vores foragt ved ikke at se dem. Det går fra den harmløse uopmærksomhed, hvor man glemmer at hilse, over den manglende taknemmelighed til den demonstrative seen igennem, som fx mange tjenestefolk i tidens løb har været ude for.

Når en person derimod bliver synlig for os, er det udtryk for, at vi anerkender vedkommende. Men at *erkende* og at *anerkende* en person er hver sit! At erkende er i en eller anden grad at *identificere*. At anerkende er at *give anseelse*.

Det at anerkende en anden eller give en anden anseelse, viser sig tydeligst i vores forhold til små børn: ”I de voksnes minespil over for småbarnet kommer det særlig tydeligt til udtryk, hvori de udtryksformer består, hvorigenem et menneske bliver synligt ”socialt”.<sup>5</sup> Men skønt vi hverken kan eller skal vise samme anerkendelse over for voksne og heller ikke over for alle andre, så ligger anerkendelse i høj grad i dette at se den anden for det, den anden er, hvad enten det kalder på vores antipati eller sympati. Anerkendelse er en form for grundlæggende empati.

Axel Honneth påpeger en meget værdifuld ting ved at anerkende andre – hvad enten det sker i første, anden, tredje sfære – nemlig, at agtelsen for andre er et sundt modtræk til det enkelte menneskes egenkærlighed: ”I det anerkendende subjekt fuldbyrdes der en decentrerung. Fordi det indrømmer et andet subjekt en værdi, som er en kilde til legitime fordringer, der skader ens egenkærlighed.”<sup>6</sup> Ved at anerkende en anden viser jeg, at jeg er i stand til at sætte mig selv til side for en anden. På denne måde får anerkendelse en positiv betydning for alle parter i samspillet.

I præsentationen af den anerkendende tilgang kunne vi også have inddraget Marte Meo-metoden, som fx præsenteres i Jytte Birk Sørensens *Marte Meo metodens teori og praksis* (2002) eller den positive psykologi, som fx lanceres i Jørgen Lyhne og Hans Henrik Knoops *Positiv psykologi og positiv pædagogik* (2007). Men den, som vil fordybe sig, kan selv læse om disse versioner af den anerkendende tilgang.

## I kristent perspektiv

Den anerkendende tilgang er ikke et isoleret fænomen. Den er en del af en større åndsstrømning, som har fået næring fra såvel gamle kulturelle, ideologiske og religiøse kilder som fra nye. Lad os derfor se lidt nærmere på disse kilder, og på baggrund af et kristent menneskesyn<sup>7</sup> forsøge at vurdere dem.

Den anerkendende tilgang er et ægtefødt barn af vestlig kultur i senmoderne udgave. Med dens stærke fokus på subjektet og på omsorgen for det enkelte individ er det klart, at den hverken ville kunne opstå i en hinduistisk eller muslimsk kultur. Inspirationen fra den kristne tro er derfor ikke svær at få øje på.

På den anden side er det oplagt, at den anerkendende tilgang også er barn af det *opgør* med den kristne tro, som postmodernismen repræsenterer. Her tænker vi især på relativismens og subjektivismens menneskesyn, hvor Gud som altings omdrejningspunkt er borte.

Lad se lidt nærmere på begge dele.

## Den anerkendende tilgangs kristne rødder

Den anerkendende tilgang har fat i noget så centralt som næstekærligheden. Også når den skal udøves i skolemæssig sammenhæng, hvor det nok er mere relevant at tale om *omsorg* – i forhold til såvel eleverne som personalet.

Det kristne menneskesyn lærer os, at det enkelte menneske har uendelig værdi. Gud har omsorg for hver enkelt af os, og han behandler os alle lige. Så langt det menneskeligt set er muligt, skal vi mennesker derfor også have omsorg for den enkelte og behandle andre lige. Vores værdi som menneske ligger nemlig ikke i, hvor vellykkede vi er, hvor moralske og velopdragne vi er. Vores værdi afhænger heller ikke af vores sociale position eller af, hvor smukke eller stærke vi er. Over for tilværelsens øverste magt, Gud er vi alle lige, for han har skabt os, og han opretholder os alle i den samme kærlighed. Dette grundlæggende ligeværd betyder, at en lærer eller pædagog skal øve lige stor omsorg over for:

- Sofie i 0. klasse, som er forsagt og tilbageholdende.
- Malte i 2. klasse, som er meget urolig og ofte forstyrrer de andre.
- Laila i 4. klasse, som ofte kommer i skole uden at have fået morgenmad.
- Peter i 6. klasse, som har mange faglige evner, men ikke får dem bragt i spil.
- Louise i 8. klasse, som har rigtig svært ved det faglige, selv om hun gør det, så godt hun kan.
- ... og du kan selv fortsætte med alle de forskellige elever, du kender.

Det betyder naturligvis ikke, at omsorgen for Malte og Louise skal være den *samme* eller give sig de samme *udtryk*, for eleverne er i forskellige situationer og har forskellige behov. Men de skal alle anerkendes som mennesker skabt i Guds billede, og de er betroet mig som lærer eller pædagog for en tid. Min opgave er – så langt det er muligt – at behandle dem ligeværdigt og tale og handle ud fra, hvad, jeg skønner, der er bedst for dem. Det kan være så forskellige ting som en kraftig konfrontation eller en langvarig empatisk samtale.

Den anerkendende tilgang giver rigtig mange gode ideer til, hvordan det kan gøres, og den giver læreren og pædagogen hjælp til at fastholde den enkelte elevs menneskelige værdighed og betydning for fællesskabet. I tillæg hertil giver den anerkendende tilgang stor hjælp og mange ideer til at få øje på de potentialer, som enhver elev rummer. Hvor vi let fokuserer på det negative – måske fordi vi har fået den kristne lære om menneskets syndfuldhed galt i halsen – så inspirerer den anerkendende tilgang os til at sætte fokus på de positive og kraftfulde potentialer, som enhver elev i kraft af at være skabt af Gud er i besiddelse af, selv om de kan være svære at få øje på hos nogle elever. Især i det pædagogiske rum er det afgørende vigtigt, at fastholde menneskets skabthed med alle de værdier og alle de konstruktive bidrag, som det rummer. Ikke mindst i en tid, hvor mange børn – bag ved et ”sejt” ydre – er jeg-svage og sårbare, er dette vigtigt.

Den anerkendende tilgangs stærke fokus på, at eleven ikke *er* et problem, men *har* et problem, er også en stor hjælp til at finde konstruktive veje for at komme så langt som muligt med den enkelte elev og de fællesskaber, som eleven er en del af. Ordet *respekt*, som er centralt for den anerkendende tilgang, er i høj grad også centralt for en lærer med et kristent menneskesyn.<sup>8</sup>

For en kristen skoleleder eller afdelingsleder betyder det grundlæggende ligeværd, at hun i omgangen med personalet kan erfare, at hendes kristne menneskesyn og den anerkendende tilgang spiller godt sammen. Også i ledelsesmæssig henseende udtrykker den anerkendende tilgang et ønske om, at den enkelte medarbejder bliver anerkendt for det, vedkommende er, og den udtrykker et ønske om, at få skolens ansatte til at trives med deres arbejde. Samtidig giver den anerkendende tilgang her – som i lærerens forhold til eleverne – hjælp til at finde medarbejdernes konstruktive potentialer frem og søge at styrke ”best practice”.

Det er *ikke* i pagt med et kristent menneskesyn, hvis en leder ensidigt fokuserer på problemer og mangler. Den anerkendende tilgang kan således

hjælpe og inspirere lederen til at se bagom medarbejderens problemhorisont og veksle frustrationer til muligheder. Det ligger i god forlængelse af et kristent menneskesyn.

Alex Honneths fokus på den sociale dimension i anerkendelsen (se side 11-12) er også i god pagt med et kristent livssyn. Det samme kan man sige om den systemiske tilgang, som lægger særlig vægt på at se den enkelte elev eller den enkelte medarbejder i en social kontekst. Det kristne menneskesyn er netop spændt ud imellem det individuelle og det kollektive.

Hvis vi skal formulere det kort, mener vi, at en anerkendende tilgang i god pagt med et kristent menneskesyn kan bidrage med:

- Et stærkt – men ikke ensidigt – fokus på de positive potentialer i det enkelte barn og i gruppen af elever og i den enkelte medarbejder såvel om hele medarbejderstaben. Den giver værktøjer til at højne trivsel, synlighed og respekt.
- En opøvelse i en form for pædagogisk og ledelsesmæssig empati, som i udgangspunktet ikke ser på eleven eller medarbejderen som en modpart, men som et medmenneske, man har medansvar for.
- Gode, praktiske redskaber til at skabe en skolehverdag præget af anerkendelse. Der gives konkrete anvisninger på øjenkontakt, spørgeteknik, aktiv lytning, spejling og kropssprog. Men *samtidig* er den anerkendende tilgang mere end teknik og metodik. Den er grundlæggende en måde at *være* på.

### Den anerkendende tilgangs postmoderne rødder

Det vil imidlertid være naivt og uden hold i virkelighed, hvis man hævder, at den anerkendende tilgang *udelukkende* har kristne rødder. Den har ikke alene *andre* rødder end de kristne, den har også rødder, som står i modsætning til de kristne rødder. Det kan lyde komplekst; men netop så kompleks er den pædagogiske verden.

Her vælger vi at kalde det den anerkendende tilgangs *postmoderne* rødder. Man kunne også kalde dem relativistiske, nihilistiske eller konstruktivistiske rødder. Alle disse ord siger noget relevant om den anerkendende tilgang.

Den kristne tros fokus på *sandheden* er i store dele af den anerkendende tilgang afløst af et meget afslappet forhold til sandhedsspørgsmålet. Desuden betragtes mennesket og dets relationer helt adskilt fra den grundlæggende relation til Gud. Man kan sige, at i spændingen mellem tilværelsens objektive sider (sandheden og Gud) og subjektive sider (andre mennesker



og mennesket selv) tager den anerkendende tilgang et ordentligt spring over mod det subjektive, hvor man især har fokus på sproget som det, der skaber virkeligheden. Derfor hævder postmodernismen, at der ikke findes endegyldige, objektive sandheder. Sandheden er subjektiv og skabes i sproget mellem mennesker.

Dette er baggrunden for, at man i den anerkendende tilgang i høj grad vægrer sig ved at anlægge moralske vurderinger og i langt de fleste tilfælde afstår fra at tale om skyld i de menneskelige relationer. Men vi mener, det er strengt nødvendigt med et moralsk kompas at styre efter, når man sejler på det pædagogiske hav, for at kunne værne barnet mod det onde, ubarmhjertige, dårlige eller løgnagtige. Det er jo ikke altid, at det, der *føles* godt, er godt. Selvmedlidenhed kan fx føles godt, men er det ikke.

Det alvorlige er ikke, at de fleste – fx af ovennævnte forfattere – hævder, at intet menneske er forvalter af den evige, objektive sandhed (for det er sandt nok); men at de slet ikke er interesseret i sandhedsspørgsmålet. - At de helt har opgivet ambitionen om dog at komme til *størst mulig* sandhedserkendelse, fx på det moralske felt.

Hovedproblemet med den anerkendende tilgang er imidlertid ikke det, den sætter fokus på, og som både er rigtigt og brugbart, men derimod det, som den *ikke* sætter fokus på, eller som siges meget lavmælt. Denne fortielse eller nedprioritering af nogle vigtige dele af det kristne menneskesyn er for os at se problematisk. Problemet er ikke alene, at det pædagogiske og ledelsesmæssige univers bliver skævvredet, men også, at det mister sin dynamiske spænding mellem to poler, som så at sige skal holde hinanden i skak, for at vi kan drive god pædagogik og ledelse. Det er derfor, vi drister os til at tale om et vigtigt kristent *bidrag* til den anerkendende tilgang. For der mangler noget væsentligt, som netop et kristent menneskesyn kan være med til at rette op på.

Det kristne menneskesyn er afbalanceret. Det er en stor hjælp til ikke at blive ensidig. Og er der noget, vi har brug for, når vi driver skole, er det ikke at blive ensidige. Alt for ofte ser vi et ensidigt pædagogisk frelsessystem tone frem for snart efter at blive afløst af et andet – ofte et modsat – frelsessystem, som efter kort tid også viser sine mangler og sine skævheder. Her er det kristne menneskesyn en stor hjælp til at holde tungen lige i munden og lade sig inspirere af de forskellige pædagogiske teorier og praksisser uden at overtage dem ureflekteret.

Så kan man jo spørge: Hvis den anerkendende tilgang er så svag i sand-

hedsspørgsmål, og den benægter eller fortier væsentlige dele af det kristne menneskesyn, er det så overhovedet muligt for kristne ledere, lærere og pædagoger at gøre brug af den?

Vi svarer *ja* på det spørgsmål – af tre grunde:

- 1) Den anerkendende pædagogik er så sammensat et fænomen, at den *også* har stærke kristne rødder.
- 2) Det er muligt at betjene sig af den anerkendende tilgangs redskaber uden at tilslutte sig dens bagvedliggende ideologi. På samme måde som man godt kan betjene sig af projekt-arbejdsformen uden at være – eller blive – marxist.
- 3) Det er ikke svært at tilbyde væsentlige bidrag til den anerkendende tilgang, som bringer den i bedre pagt med et kristent menneskesyn.

Som en konkret hjælp til kristne ledere, lærere og pædagoger, der vil lade sig inspirere af den anerkendende tilgang, vil vi nævne fem områder, hvor vi mener, man bør være opmærksom på at afbalancere anerkendelsen. Eller man kan sige: Hvor et kristent menneskesyn giver værdifulde bidrag til anerkendelsens teori og praksis.

Det afgørende her er ikke at værne om den kristne dogmatik, eller at vi krampagtigt skal holde fast på dogmatiske sandheder, men slet og ret at finde det sunde pædagogiske spor – altså det, som er bedst for både børn og voksne. Vi er overbevist om – og har gjort erfaringer af – at netop et kristent menneskesyn er særdeles leveringsdygtigt i så henseende.

Vores bidrag er fem ordpar, som er relevante, når vi skal finde en sund balance i brugen af den anerkendende tilgang – i skolefritidsordningen, i klasseværelset, på gangen, på skolelederens kontor og på lærerværelset.<sup>9</sup>

Anbefalingen er enkel: Når du som pædagog, lærer eller skoleleder vil være anerkendende over for eleverne og kollegerne, så søg en spændingsfyldt balance mellem følgende fem ordpar:

### 1. Konstruktivt ↔ destruktivt

Det er muligt, at kristne pædagoger, lærere og skoleledere i tidens løb har haft tendens til at overbetone menneskets destruktive sider og derfor ensidigt har set efter fejl (og prøvet at rette dem), har gjort meget for at fordele skyld og ment, at fordi elever og medarbejdere i udgangspunktet var egoistiske, skulle de holdes i kort snor.

Sådanne skævheder retter man imidlertid ikke op på ved at gå i den modsatte grøft og benægte, at de destruktive sider findes, fx ved at slet ikke at ville

tale om skyld i skolens univers, hvilket den anerkendende tilgang i mange tilfælde har tendens til. Som Lars Henrik Schmidt udtrykker det: ”Vi gør klogt i at lære folk at leve med, at anerkendelsen er begrænset og at nederlag en del af livet.”<sup>10</sup>

Vi mener, det er afgørende, når man lader sig inspirere af den anerkendende tilgang, da også at tage højde for elevernes, kollegernes og sine egne destruktive sider. Ikke primært fordi et kristent menneskesyn ”pådufter” os denne dimension; men fordi virkeligheden gør det. Vi er nervøse for, at vi ender i pædagogisk og ledelsesmæssig naivitet, hvis vi ikke til stadighed søger at afbalancere menneskets konstruktive og destruktive potentialer.

Der kan fx være en tendens til, at hvor skolen før i tiden altid gik ud fra, at problemet lå hos eleven, så kan den anerkendende tilgang forlede os til at tro, at problemet altid ligger hos læreren/pædagogen. For nutidens lærere og pædagoger kan det derfor være en lettelse, at de ser i øjnene, at det ikke altid er dem, der ikke formår at være anerkendende nok; men at en del af ”forklaringen” er de destruktive kræfter, der også bor i eleven.

Der er ikke nogen modsætning mellem at sætte fokus på det positive og samtidig tage hånd om den legitime og naturlige følelse af skyld, som kan opstå, når elever eller ansatte handler forkert over for hinanden. Ensidigt fokus på det positive skaber falske forhåbninger og frustrationer, fordi det mørke ikke tages alvorligt. Ensidigt fokus på det negative skaber selvopfyldende profetier og dræner os for energi. Søg derfor det gode *både-og*.

Ret forstået styrker det vores værd som mennesker, at vi pålægges og pålægger os selv ansvar. Men at have ansvar – som elev eller ansat – medfører nødvendigvis også risikoen for at pådrage sig skyld. Og så er der jo det vidunderlige (!) ved skyld, at man kan få tilgivelse for den, så kan man komme videre. Skammen, som bliver alternativet, hvis vi ikke vil tale om skyld, er derimod meget sværere at slippe af med. Får den lov at herske, føres børn og voksne ind i en trødemølle af selvforbedring og behandlingstiltag, som er nådesløs. Der sker derfor det paradoksale for elever og ansatte på en skole, at de bliver overanstrengt, hvis de aldrig får lov til at erfare skyld og tilgivelse.

Man kan fastholde begreberne ansvar, skyld og tilgivelse ud fra et humanistisk menneskesyn, men endnu ”lettere” er det ud fra et kristent menneskesyn, for når der findes en Gud, som vi alle står til ansvar for, giver det også mening at tale om ansvar, skyld og tilgivelse mellem mennesker.

Det er i øvrigt en lettelse at se i øjnene, at vi ikke altid formår at anerkende de andre, som vi burde. Også det er der tilgivelse for og dermed nye kræfter

til at øve sig på anerkendelsens vigtige, men vanskelige kunst. Ja, i virkeligheden står skyld og anerkendelse ikke i modsætning til hinanden, for skyld er dybest set ikke noget, vi skal påføre hinanden, men en virkelighed vi må erkende for at se sandt på os selv.

Dette betyder helt konkret, at læreren *både* kan prøve at finde drømmen bagved Alexanders frustration, der førte til, at han smadrede et vindue, og at læreren kan fastholde, at Alexander har ansvar og skyld. Det betyder også, at skolelederen kan hjælpe læreren til at fokusere på såvel ”best practice” som tilgivelse.

Vi siger ikke, det er let. Men det virker, og det er rigtigt!

## 2. Autonomi ↔ magt

Fra gammel tid har skolen være præget af magt. Læreren havde magt over eleverne, og skolelederen havde magt over de ansatte. Det ønsker den anerkendende tilgang at ændre på. Den er nemlig et forsøg på at tilkende eleven autonomi i forhold til læreren og pædagogen, og at tilkende den ansatte autonomi i forhold til ledelsen. Med ”autonomi” mener vi medindflydelse, medansvar, selvforvaltning og ligeværdighed.

Der er meget godt at sige om dette, og langt på vej kan det lykkes at skabe større autonomi i skolen ved at benytte sig af nogle af de mange konkrete ideer fra den anerkendende tilgang. Men især fra venstre side af den politiske verden sættes der spørgsmålstegn ved dette ”projekt”. Disse kritikere kalder anerkendelse for en forblømt forbrødringsteknik, der skjuler de reelle magtinteresser og klasse modsætninger. Kritikerne hævder, at ideen om den ligeværdige dialog tilslører magtrelationer. For der er jo nogen, der har magt over andre, hvilket viser sig ved, at læreren/skolen i sidste ende kan bortvise en elev, og ledelsen kan fyre en medarbejder, mens eleven ikke kan bortvise læreren, og medarbejderen ikke kan fyre lederen.

Disse kritikere kan derfor omtale anerkendelse som en uetisk adfærd, der søger at skjule den magt, der i alle tilfælde findes mellem lærer og elev og mellem ansat og ledelse. Magten er blot blevet mere subtil og derfor vanskeligere at reagere imod, fordi man som elev eller medarbejder er blevet overbevist om, at læreren eller lederen jo ikke styrer mig, men kun støtter mig til at ville mit eget bedste. Når magten mister sit centrum og så at sige flytter ind i det enkelte individ, får man den selvopfattelse, at man står til ansvar for sig selv. Der er så at sige ikke længere nogen at være vred på – ud over sig selv.

Mens den anerkendende tilgang opfatter læreren eller pædagogen som en

neutral instans, der gennem sin anerkendende adfærd forløser de i individet iboende potentialer, så hævder disse kritikere af den anerkendende tilgang, at den, der har magten, aldrig er neutral, men altid – bevidst eller ubevidst – forfølger nogle mål, der vil føre eleven eller den ansatte et sted hen. Der kan enten være tale om personlige mål, som læreren eller lederen har, eller der kan være tale om mere institutionelle mål, som fx er nedfældet i skolens værdigrundlag.

Denne kritik af den anerkendende tilgang er relevant og tankevækkende. Men hvor en ”ren” anerkendelsestænkning overpointerer autonomien og underpointerer magten, går denne kritik i den modsatte grøft ved at overpointerer magten og underpointerer autonomien. Også her mener vi, at det sunde spor i skoleverdenen er at søge at fastholde begge anliggender.

Autonomi og magt er nært forbundet med det næste ordpar (frihed og autoritet), som et kristent menneskesyn hjælper os til at finde ind i. Sjældent i en *harmonisk* balance. Meget oftere i en *spændingsfyldt* balance – som for øvrigt er mere spændende og dynamisk end harmoniens.

### 3. Frihed ↔ autoritet

Dette ordpar er en klassiker i skoleverdenen. Hvad det angår, har vi gennem de sidste 50 år i skolen oplevet flere store pendulsving: Fra stort fokus på autoritet, sådan rundt regnet før ungdomsoprøret i 1968, til stort fokus på frihed (tab af autoritet) i årene derefter, hvor forskellige varianter af især reformpædagogik og kritisk pædagogik var i vælten. Og så et tilbagesving de senere år, hvor det at være en autoritet er kommet på banen igen, men nu i en mere subjektiv og postmoderne form.

Det er ikke enkelt at svare på, hvor den anerkendende tilgang ligger på en skala mellem frihed i den ene ende og autoritet i den anden – dels fordi den anerkendende tilgang er så meget forskelligt, dels fordi den måske netop på dette punkt er tættere på en sund balance end på de andre fire punkter.

Det er imidlertid ikke de historiske udviklingslinier, ej heller spørgsmålet om den anerkendende tilgangs balancepunkt, der er vigtigt her, men selve sagen, nemlig, at når vi vil praktisere anerkendende pædagogik og ledelse, er det vigtigt at holde fast i både frihed og autoritet.

Ordparret frihed og autoritet griber fat i de to foregående: Autoritet er bl.a. en nødvendighed, fordi der findes destruktive kræfter i børn og voksne. Autoritet skal fx sætte bom og danne værn imod disse destruktive kræfter, som fordrer modspil for ikke at gå grassat. Men frihed er også en nødvendighed,

for at menneskets konstruktive potentialer kan få spillerum. Autoritet kan desuden ses som legitim magt, mens frihed nærmest er synonymt med autonomi.

Mellem eleven og læreren/pædagogen skal der være *ligeværdighed* (det minder den anerkendende tilgang os om); men det er ikke det samme som *ligelighed*. Det er nemlig helt afgørende for at opretholde en ægte pædagogisk relation at fastholde *asymmetrien* mellem eleven og læreren/pædagogen. Samtidig er der forskel på denne asymmetri i forhold til elevens modenhed: Jo *mindre* moden eleven er, desto større må asymmetrien være, og jo *mere* moden eleven er, desto mindre må asymmetrien være.

Her står flere af talsmændene for den anerkendende tilgang svagt, idet de fornægter eller fortier asymmetrien mellem eleven og læreren/pædagogen. Jo mindre moden eleven er, desto alvorligere er denne fornægtelse eller fortielse. Faren er, at man smider barnet ud med badevandet. Det er nemlig godt nok, at den anerkendende tilgang smider alle former for autoritær og emsig fejlfindende adfærd ud som beskidt badevand, men det er alvorligt, hvis barnet – den vigtige asymmetri mellem barn og voksen – smides ud samtidig.

Kunsten på dette felt er altså at fastholde såvel ligeværdighed som asymmetri. Det er heller ikke let. Men det er meget vigtigt. Det minder et kristent menneskesyn os også om, fx gennem talen om, at mennesker skal blive selvstændige, *samtidig med* at Gud har indsat autoriteter i barnets liv.<sup>11</sup>

Mellem den ansatte og ledelsen skal der også være ubetinget *ligeværdighed*; men ikke fuld *ligelighed*. Her skyldes asymmetrien dog ikke, at den ene part er moden, mens den anden part ikke er, men derimod det forhold, at den ene part er arbejdsgiver, mens den anden er arbejdstager.

### 4. Sprog ↔ virkelighed

Den anerkendende tilgang lægger stor vægt på, hvad sproget kan skabe, og hvad de rette drømme og positive visualiseringer kan generere. Med sit stærke fokus på, hvordan ting *kunne* være eller blive, skabes der hos såvel børn som voksne et drev mod positiv forandring og en tro på, at ting kan blive og gøres anderledes. Den narrative terapi, som er leverandør af mange impulser til den anerkendende tilgang, betoner også sprogets betydning for forandringsprocesser.

Derfor møder man i flere fremstillinger af den anerkendende tilgang dristige udtryk som fx: ”Sproget skaber virkeligheden!” eller: ”Vi skal lære børn og voksne at designe deres egen fremtid vha. sproget.” Eller man sætter

”det gamle paradigme” op imod det nye, anerkendende paradigme. Det første siger: ”Jeg tror det, når jeg ser det,” mens det andet siger: ”Jeg ser det, når jeg tror det.”

Vi mener, der er forskel på sådanne ensidige og ubalancerede udsagn og så at sige: Ved hjælp af sproget sætter vi fokus på et udviklingspotentiale! Det sidste er langt bedre i pagt med et kristent syn på forholdet mellem sprog og virkelighed end det første

Den anerkendende tilgangs fokus på sproget henter bl.a. inspiration fra sprogfilosoffen Ludvig Wittgenstein, der har sagt: ”Grænserne for mit sprog er grænserne for min verden.” Hvis denne sætning forstås sådan, at grænserne for mit sprog er grænserne for verden, er det et problematisk udsagn i forhold til en kristen virkelighedsforståelse, hvor Gud og virkeligheden også ville findes, selv om ingen havde sagt noget derom. Og hvor *kun* Gud kan stå bag konkret skabelse alene ved sit ord.

I kristen optik er der ingen tvivl om sprogets enorme betydning. Det er en af Guds ypperste gaver til mennesket, hvorved vi kan underlægge os jorden og skabe kultur. Skolen er en direkte funktion heraf. Der er heller ingen tvivl om, at sproget er en enorm resurse til at skabe forandring, fordi vi ved hjælp af sproget kan forestille os og aktivt være med til at forme forandringer i fremtiden.

Men hvis de positive forestillinger, fortællinger og narrativer ikke har – eller kan få fat i – realiteterne, bliver de til livsløgne og fej fornægtelse af virkeligheden. Den anerkendende tilgangs fare er en *overdreven* forventning til sproget. For sprog kan trods alt ikke styre alt! Der kan blive tale om en perverteret individualisering, hvis vi tror, vores sprog kan ændre alt i virkeligheden. Det kan også skabe en falsk fremtidsoptimisme uden hold i realiteterne.

Forholdet mellem sprog og virkeligheden er nemlig tæt forbundet til forholdet mellem fortid og fremtid. Fortiden er jo en uløselig del virkelighed, mens vi kun i kraft af sproget og vores forestillingsevne, som er snævert forbundet til sproget, kan forholde os til fremtiden. Men fremtiden er ikke virkelighed endnu. Den er foreløbig kun sprogliggjort.

Også på dette felt motiverer det kristne livssyn os til at finde en spændingsfyldt balance mellem fortid og fremtid. Gud er nemlig herre over dem begge. Han alene kender den fulde sandhed om min fortid og fremtid. Han vil fastholde mig til den virkelighed, som min fortid repræsenterer. Men samtidig knytter han mig til et håb om fremtiden. Og det drejer sig ikke udelukkende

om det evige liv i Himlen, men også om vores fremtidige liv på jorden. Gud fastholder mit ansvar for fortiden og med tilgivelsen giver han mig håb for fremtiden. Den sandhed har også konsekvenser for skolehverdagen, så vi kan fastholde os selv og andre på:

- at have forventninger til sprogets skabende kraft til at forandre
- ikke at have overdrevne forventninger til, hvad sproget kan udrette
- en god balance mellem forankring i fortiden og håb for fremtiden

Sprog og virkelighed er også nøje koblet til de øvrige ordpar, fx vigtigheden af at fastholde såvel de destruktive som de konstruktive dimensioner i menneskelivet. Det viser følgende citat: ”Både for den enkelte og for fællesskabet kan det positive blive destruktivt, fordi det ødelægger sproget om det komplekse. At bekende sig til det positive bliver let en fornægtelse af savn, mangler og skuffelse som en vigtig del af det menneskelige. Vi har brug for et godt sprog, som kan hjælpe os til at forholde os til det uundgåeligt vanskelige, ikke til at fornægte det. Den negative tanke skal beskyttes og udforskes på den mest rummelige måde.”<sup>12</sup>

## 5. Mennesket som biologi ↔ mennesket som ånd

Skønt den eksistentialistiske psykolog Rollo May ikke kendte ”den anerkendende tilgang” ville han nok have luftet en kritik, hvis han havde kendt den, nemlig at den anerkendende tilgang repræsenterer et reduceret og forenklet menneskesyn, hvor menneskets irrationelle side overses. I hvert fald har det været den eksistentialistiske psykologis styrke, at den har pointeret, at *det levende menneske er en gåde*, hvilket ligger godt i tråd med et kristent livs- og menneskesyn.

Når vi bruger den anerkendende tilgang, har vi ingen sikkerhed for, at det får den eller den positive effekt. For mennesket – herunder eleverne og de ansatte på en skole – reagerer ikke altid rationelt. Heldigvis gør vi det i de fleste tilfælde, og det er naturligvis også det, man må opbygge pædagogik og skoleledelse efter. Men alligevel er det vigtigt at minde sig selv og hinanden om, at vores pædagogik og skoleledelse ikke kan tage højde for alle forhold.

Vi må ikke undres over, at vi jævnligt møder det uventede og irrationelle, for selv om menneskehedens historie er fuld af eksempler på, at vi har gjort det irrationelle rationelt, så kommer vi aldrig til det punkt, hvor mennesket ikke længere er en gåde.

N.F.S. Grundtvig, som ikke er uden pædagogisk og ledelsesmæssig relevans i dag, siger, at mennesket er en forunderlig skabning af støv og ånd.

”Støv” vil sige alt det fysiske, kemiske, biologisk og rationelle ved mennesket. Men ”støv” vil også sige det forgængelige, det, som ikke varer evigt. ”Ånd” derimod markerer det irrationelle, der løfter mennesket over alle de øvrige skabninger, altså det, der gør mennesket til et åndsvæsen, som har samvittighed, skaber kunst, litteratur og poesi, bygger alt for sine guder og opdrager sine børn. ”Ånd” markerer også det, der gør mennesket til en evighedsvandrer.

Den pædagogiske tænker, som klarest har søgt at formulere sig om denne menneskelige dobbelthed, er O.F. Bollnow med sin *Eksistensfilosofi og pædagogik* (1976). Hans skelnen mellem pædagogikkens kontinuerlige og diskontinuerlige virkemidler er genial og samtidig et memento til alle mulige pædagogiske systemer, herunder det anerkendende.

Den anerkendende tilgang er nemlig ikke stærk i pointeringen af mennesket som åndsvæsen, så her er endnu et bidrag, som et kristent livs- og menneskesyn stiller op med. Udfordringen er altså at fastholde den anerkendende tilgangs rationalitet og forudsigelighed, *samtidig med* at vi fastholder Mays, Grundtvigs og Bollnows irrationalitet og uforudsigelighed.

Men egentlig skulle man tro, at det må være enkelt at have en anerkendende tilgang og samtidig anerkende mennesket som åndsvæsen. De to tilgange vil nok af og til tørne sammen, og det vil slå gnister, når anerkendelsens rationalitet og åndens irrationalitet blandes sammen. Men det er en god og smagfuld cocktail i skolens mange rum!

## Kapitel 2: Anerkendelse af elever

”Anerkendelse er ikke et nyt pædagogisk fif, men et gammelt relationelt fænomen, som de fleste mennesker dagligt praktiserer.” Det slår Bente Lynges fast i første kapitel i sin bog om anerkendende pædagogik, og det er et godt sted at begynde, når vi nu skal se på anerkendelse i den konkrete skolehverdag. Der har jo altid været lærere, som eleverne var glade for, også lang tid før der var noget, der hed anerkendende pædagogik.

Men hvad var det, de gjorde, og hvad er det, de gør, som vi alle kan lære af? Når Bente Lynges skriver, at de fleste af os praktiserer det dagligt, kunne det vel være godt for os at blive bevidste om, hvad det er, vi gør rigtigt, så vi måske kan kvalificere det yderligere.

### Anerkendelse og ros i pædagogisk kontekst

For at forstå hvad anerkendelse er i praksis, er der brug for en afklaring i forhold til begrebet ros. Ros eller værdsættelse er nemlig ikke det samme som anerkendelse.

*En efterskoleelev har gjort sit værelse rent og har endda gjort sig umage. Nu viser hun det stolt frem for læreren, der skal tjekke det. Da læreren træder ind på værelset, siger han: ”Nej, hvor er det flot. Her er virkelig blevet dejligt rent. Det er sådan, det skal være. Tak!”*

Herved har eleven fået ros. Men ikke anerkendelse!

Et anerkendende svar kunne lyde sådan: ”Nej, hvor du har været i gang. Du har været grundig med både kluden og støvsugeren. Sikke et stort arbejde!” Det anerkendende svar søger at sætte sig i elevens sted. Læreren fremhæver, hvordan han tror, elevens oplevelse af indsatsen har været, og han fremhæver det, hun faktisk har gjort. I det første svar, som er rosende eller værdsættende, fremhæver læreren i stedet sin egen oplevelse, og hvad han selv værdsætter ved elevens arbejde.

I praksis vil eleven oftest få et svar, der er en blanding af de to: ”Nej, hvor er det flot. Her er virkelig blevet dejligt rent. Du har været grundig med både klud og støvsuger. Sikke et stort arbejde. Det er sådan, det skal være. Tak!”

Og det vil i hverdagen være et udmærket svar til eleven. Der er brug for både ros og anerkendelse. Men der er forskel på de to begreber, og de har



hver deres funktion. Ros er nødvendig, fordi den udtrykker de værdier, der er gældende i fællesskabet. I eksemplet her kunne man formulere værdien sådan: ”Her på efterskolen er det vigtigt, at elevværelserne er rene.” I ethvert fællesskab er der utallige sådanne værdier og ambitioner, som enkeltindividet så kan vælge at tage del i eller tage afstand fra. Meningen med ros er at styrke oplevelsen af at høre til i fællesskabet om disse værdier.

Når anerkendelse er nødvendig, skyldes det noget andet. Anerkendelse styrker elevens oplevelse af at blive set, hørt og forstået. Den styrker elevens oplevelse af at være *nogen* – at være *sig selv* og ikke bare en usynlig del af fællesskabet.

### Anerkendelse og relationskompetence

I skolehverdagen er det lærerne, der står som garant for, at eleverne lærer noget. Ofte kan vi som lærere føle os meget pressede af alt det, vi skal nå, og vi synes, der bliver for lidt tid til at undervise eleverne i det faglige stof. Når en ny pædagogisk bølge som fx anerkendelse skyller hen over skolerne, kan det godt opleves som endnu et forstyrrende element, der vil tage tid og opmærksomhed fra det, vi egentlig skal.

Sagen er imidlertid, at miljøet og omstændighederne omkring undervisningen må være i orden, for at formidlingen af det faglige stof kan lykkes. Udviklingspsykologien understreger, at barnets relationer har en afgørende betydning. I kraft af at være en af barnets betydningsfulde voksne må især læreren derfor være sig bevidst, hvordan han eller hun forvalter sin rolle i relationen til barnet. Det er ikke tilstrækkeligt, at læreren alene opfatter sig selv som kundskabsformidler. Læreren er også rollemodel og omsorgsperson. Måske er der i vores tid et stigende behov for at have opmærksomheden rettet mod dette forhold. Børn i dag vokser op i et samfund, hvor traditioner mere og mere mister deres værdi, og hvor individet derfor ikke gives så mange retningslinjer at orientere sig efter. I samme takt som denne udvikling forløber, kommer relationerne til at betyde desto mere. Relationen mellem lærer og elev må være præget af ligeværd, men ikke ligestilling, for det er den voksne, der har ansvaret for stemningen, omgangsformen og undervisningen.

Relationskompetence og anerkendelse er to meget beslægtede emner, idet relationskompetence handler om at tage vare på relationen til barnet, så det oplever sig set, hørt og forstået. Har jeg som lærer alene for øje, at barnet er en elev, der skal undervises, risikerer jeg at svigte barnet. For jeg ignorerer det faktum, at barnet er mit medmenneske, før det er min elev. Derfor har

enhver lærer en etisk forpligtigelse til at vise barnet anerkendelse og til at tage ansvar for sin relation til barnet.

Men ud over de etiske grunde til at være opmærksom på anerkendelse og relationskompetence, er der en mere praktisk begrundelse, som vejer tungt i hverdagen: Barnet er nemlig mere åbent for læring, hvis det oplever sig anerkendt! Det betyder, at mit arbejde som lærer og kundskabsformidler simpelthen bliver nemmere. Så hvis en lærer spørger, hvorfor det nu er så vigtigt med anerkendelse, kunne et lidt frækt svar lyde: Fordi det virker!

### Mening i galskaben

Som lærere er vi eksperter i at vurdere elevernes opførsel. Og det er jo godt, for så kan vi hjælpe dem til selv at vurdere deres opførsel med henblik på at forbedre den. Derfor må vi give eleverne både ros og irettesættelse alt efter situation og behov.

Men nogle gange rammer vi ved siden af med vores vurdering af elevernes opførsel. Og det skyldes ofte, at der er usynlige og måske ubevidste faktorer, som, når de erkendes, giver elevens adfærd en vis mening. Selv om adfærden udefra vurderet er meget u hensigtsmæssig, og selvom eleven måske ikke selv kan forklare eller endda forstå den, kan der alligevel godt være ”mening i galskaben.”

*3. klasse holder fastelavnsfest. De har selv planlagt arrangementet, som foregår på skolen efter skoletid. Klasselæreren er også med. Bente er en elev, som af og til går sine egne veje og passer sig selv. Hun tager slet ikke del i festen. Hun er ikke klædt ud og stiller sig bagved. Læreren bliver irriteret på hende og bebrejder hende, at hun holder sig bagved. Det kan hun ikke være bekendt, når de nu har stillet sådan en fin fest på benene. Læreren prøver at trække hende med ind i fællesskabet. Bente bliver vred og siger, at så må hun hellere gå, når læreren synes, hun ødelægger festen. Læreren havde egentlig haft god tid til at sætte sig og lytte til Bente og til grunden til hendes adfærd. Bente havde nemlig samme morgen fået at vide, at mormor var kommet på hospitalet, så hun var meget bekymret og var derfor ikke oplagt til at tage del i festen. Hun havde mere brug for en voksen, der vil lytte og være empatisk. Nu får hun i stedet for en oplevelse af, at det er forkert af hende at være bekymret for mormor, og at det er hendes skyld, hvis festen ikke bliver god.*

Historien stammer fra Kirsten Sort Jensens bidrag til bogen *Anerkendelse i børnehøjde*, og mon ikke alle lærere kan genkende sig selv i den situation.



Man var for hurtig i sin vurdering af en elevs adfærd, og man handlede endda på den hurtige vurdering ved at skælde ud eller lignende. Så skylder man eleven en undskyldning og et forsøg på at gøre skaden god igen.

### Vær nysgerrig

Her ligger der en vigtig udfordring til alle lærere om at være nysgerrige og spejle efter elevens intention. Når en elev gør sådan og sådan, virker det på mig og klassekammeraterne måske som dårlig opførsel. Men måske er eleven slet ikke klar over, hvordan det opleves af andre. Og hvis det gentager sig mange gange, selv om eleven hver gang er blevet sat i rette, må vi så vidt muligt søge at finde forklaringerne på elevens adfærd. Det kan vise sig, at den skyldes en overlevelsestrategi, som eleven ikke selv er klar over, og som måske er blevet indlært meget tidligt i opvæksten.

Et omsorgsvigtet barn kan tidligt i livet have gjort den erfaring, at det er vigtigt at beskytte sig selv, for det er der ikke andre, der gør, og at det er vigtigt at bestemme over sig selv, for når andre har magt over mig, skader de mig. En sådan erfaring vil ofte føre til følelsen af trussel, når andre nærmer sig, og derfor vil eleven ofte forsvare sig i form af spark, slag og konflikter. Hermed ikke sagt, at denne adfærd er i orden; men der er en logisk relation mellem handlingerne og erfaringerne.

Når vi kender denne relation, er vi nu bedre i stand til at se, at eleven handler efter bedste evne. Han er ikke længere bare uregerlig og besværlig; men han er måske en fighter, der kæmper med et svært liv. Vi får nu en større sympati for eleven og en bedre baggrund for at møde ham på en måde, der anerkender hans forsøg på social mestring. Så nu handler det altså om at give eleven nye erfaringer, der kan overtrumfe de gamle. Erfaringer, der over tid giver ham mulighed for at tro på, at andre vil ham det godt, og at han derfor ikke hele tiden behøver at afvise andres tilnærmelser. Disse nye erfaringer vil føre til en anden og mere hensigtsmæssig adfærd over for andre.

Eksemplet med det omsorgsvigtede barn er hentet fra specialpædagogikken; men tankegangen kan give inspiration på normalområdet. Vi må i de forskellige pædagogiske situationer hele tiden have et arbejds spørgsmål, der lyder: Hvorfor opfører barnet sig, som det gør? På specialområdet kan eleven nemt komme til at høre det som et angreb på hans hensigter, hvis vi spørger ham direkte. Og på normalområdet må vi også være opmærksomme på, at spørgsmålet nemt kan forstærke negative følelser, hvis eleven står midt i en konfliktsituation. Han bliver jo bedt om at forklare noget, som han måske slet ikke forstår.

Men når han er kommet på afstand af situationen og igen befinder sig i et følelsesmæssigt harmonisk leje, vil det nemmere kunne lade sig gøre at få eleven til at tænke med på spørgsmålet om, hvad der fik ham til at handle, som han gjorde. Her kan tesen om, at der "bag ethvert problem ligger en frustreret drøm", vise sin værdi. Meningen med at være nysgerrig er ikke at "bore" i problemerne, men at synliggøre barnets resurser og styrker og få dem orienteret i en hensigtsmæssig retning.

### Spejling og andre samtaleformer

Børn har brug for voksne med indfølelse. I terapien har man en dialogform, der kaldes spejling, som forsøger at genskabe noget af trygheden fra barnets tidlige barndom. Når mor og baby ser hinanden i øjnene og imiterer hinandens ansigtsudtryk og lyde, er det spejling. Her lærer barnet sig selv at kende ved tilknytning til den voksne, som tilbyder sig som spejl.

På lignende måde ønsker man med spejling at lede frem til en uddybet erkendelse af sig selv og sine reaktioner i forskellige situationer. I skolen skal vi ikke udøve terapi på eleverne. Men spejling kan give inspiration i det pædagogiske felt til en anerkendende praksis, der skaber rum for de motiver, erfaringer og følelser, der ligger bag barnets adfærd. Men samtidig med, at pædagogikken kan lære af terapien, må det pointeres, at der altid må foretages en pædagogisk og etisk vurdering, før spejlingen kan bruges i pædagogisk sammenhæng.

Når en elev fx fortæller om noget, der har gjort ham sur eller ked af det, vil en spejling bestå i at opsummere, hvad han har sagt:

*Så det, du siger, er, at Morten aldrig spiller bolden til dig, når I spiller fodbold i gymnastiktimerne. Han vil hellere gå solo og måske miste bolden til modstanderne end spille den til dig.*

Spejlingen kan forstærkes ved at den voksne udtrykker sin forståelse og empati efter spejlingen, så barnet føler sig set, hørt og forstået:

*Når Morten, som er den bedste på holdet, siger til alle jeres holdkammerater, at du er dårlig, og når Bjarne (gymnastiklæreren) ikke vil give dig lov til at skifte hold, så bliver du ked af det og gider ikke spille med mere. Det kan jeg godt forstå.*

Når man sammen med barnet skal have belyst en bestemt begivenhed, eller den voksne ønsker at udfordre barnets måde at opleve verden på, er det vig-

tigt at være meget lyttende og ikke lægge barnet ord i munden. Meningen er, at barn og voksen sammen undersøger, undrer sig og forsøger at se sagen fra forskellige perspektiver. Ja/nej-spørgsmål dur derfor ikke så godt. Spørgsmålene må være åbne, så svarene bliver mere fortællende og skabes undervejs, mens man svarer.

Det kan være tjenligt at være opmærksom på en lidt teknisk side af en sådan samtale, nemlig forskellige kategorier af spørgsmål:

#### *Lineære spørgsmål*

De lineære spørgsmål hjælper til at finde ud af, hvad der skete hvor og hvornår og i hvilken sammenhæng:

- Hvor var I henne?
- Hvem var du sammen med?
- Hvad lavede I?

#### *Cirkulære spørgsmål*

Målet for de cirkulære spørgsmål er at få øje for forskellige perspektiver på sagen. De kan have en hypotetisk karakter:

- Hvad tror du, din sidemand tænker i dét øjeblik?
- Hvis det var din bedste ven, der var i denne situation, hvad tror du så, han ville gøre?
- Hvis vi havde muligheden for at se det hele på film, hvad tror du så, vi ville lægge mærke til?

#### *Refleksive spørgsmål*

De refleksive spørgsmål vil ligesom de cirkulære udfordre ens måde at tænke på. De kan fx handle om forskelle og undtagelser:

- Hvilken forskel er der på, når I selv vælger pladser, og når I trækker lod om pladserne?
- Du siger, at din matematiklærer altid er på nakken af dig. Har du nogensinde oplevet hende anderledes?

De refleksive spørgsmål kan også handle om tidsperspektivet og give mulighed for at se situationen i et udviklingsperspektiv:

- I forhold til sidste uge, er det så blevet værre eller bedre?
- Hvordan tror du, situationen ser ud om to måneder?

Endelig kan nævnes, at de refleksive spørgsmål kan udformes på en måde, der lægger op til at sammenligne forskellige oplevelser på en skala. Herved ud-

fordres sort-hvid tænkning, og man kan få øje på variationer og forandringer:

- På en skala fra 1 til 10 hvad synes du så om projektugen?
- Hvad kunne have givet den færre/flere point?
- Ud af de tyve elever, I er i klassen, hvor mange, tror du så, er kede af at lave lektier i dansk?

Meningen med at pege på disse dialogiske redskaber er ikke, at vi skal drive terapi i skolen, men at vi skal udnytte barnets resurser og finde gode strategier til problemløsning. På den måde kan disse teknikker være med til, at barnet oplever anerkendelse. Barnet bliver ikke set som et problem, men som et barn *med* et problem. Et problem, som barnet selv kan være med til at løse.

#### **Definitions magten**

At vi skal anerkende barnet, betyder ikke, at vi nødvendigvis skal acceptere alle dets reaktioner. Nogle reaktioner kan jo være til skade for barnet selv eller for andre. Her er der en dobbelt opgave, der består i både at anerkende barnet og at udtrykke vores og omverdenens vurdering af begivenhederne.

*I et frikvarter leger nogle drenge fra 0. klasse med hinanden i skolegården. Pludselig opstår noget tumult, og en af drengene skubber til en anden. Gårdvagten, som står tæt på, går hen til drengen, trækker ham nænsomt til side, kikker på ham og siger: ”Du skal ikke gøre det der. Han tror bare, du driller!”*

Andre gårdvagter ville måske have sagt: ”Hold så op med at drille!” Men her afstår gårdvagten fra at bedømme drengens hensigt med at skubbe. Ja, måske vurderer gårdvagten ud fra sit kendskab til ham, at det ikke var hans hensigt at drille. Men samtidig markerer gårdvagten over for ham, at det er u hensigtsmæssigt at skubbe, for det kan opleves som drilleri. Drengen, der blev skubbet til, og som hører, hvad gårdvagten siger, lærer, at det ikke altid er udtryk for drilleri, når man bliver skubbet. Sagt mere generelt lærer begge drenge, at der kan være flere perspektiver på den samme hændelse.

Samtidig kan det sagtens være på sin plads, at drengen, der skubbede, skal sige undskyld. Man skal ikke skubbe til andre, uden at man er sikker på, at man har lov til det. Desuden har man altid et (med-)ansvar for, hvordan ens handlinger bliver tolket af andre. Så selvom det ikke var intentionen at drille, må han sige undskyld, hvis den anden dreng føler sig forulempet.

Hvad så hvis det vitterligt var drengens hensigt at drille? Vi skal jo ikke være blinde for, at børn faktisk godt kan finde på at drille hinanden bevidst!

Hvis gårdvagten først har spurgt sig selv, om det mon var drengens hensigt at drille, og er kommet frem til et ja, så må man jo kalde en spade for en spade. Men gårdvagten må være meget opmærksom på sin definitionsmagt og på risikoen for at tage fejl. Definitionsmagten handler her om, at gårdvagten ved at definere drengens adfærd som drilleri risikerer, at drengen opbygger et negativt selvbillede. Så i praksis vil det ofte være klogere at spørge ind til drengenes oplevelse af hændelsen, inden man tager stilling til, om der var tale om drilleri.

På den måde kan man få opklaret eventuelle misforståelser mellem drengene. Og de kan hjælpes til at se deres egne handlinger i et kritisk lys og måske komme frem til at fortryde dem. I hvert fald oplever drengen sig ikke stemplet på forhånd, for gårdvagten har ikke sagt, at drengen er én, der pr. definition driller. Gårdvagten var nemlig åben for den mulighed, at drengen ikke ønskede at drille. Drengen må nu modtage sin irettesættelse, men føler sig samtidig anerkendt.

Her ser vi også, at anerkendelse ikke kun handler om at give eleverne medspil. Det kan lige så vel være udtryk for anerkendelse at give dem modspil. Eleverne må betragtes og behandles som relativt ansvarlige mennesker. Ser vi, at de ikke lever op til det ansvar, som vi ved, de kan bære i forhold til deres alder og modenhed, må vi ikke ignorere det. Vi må forholde dem deres ansvar.

Irettesættelse og andre former for modspil kan være udtryk for anerkendelse og en ambition om, at eleverne skal hjælpes frem til at kunne bære et endnu større ansvar. En ambition, som lærer og elev er fælles om. Mister vi ambitionerne på elevernes vegne, har vi gjort det stik modsatte af at vise anerkendelse. Vi har underkendt deres potentiale.

### Forældresamarbejdet

*Kenneths forældre skal til den årlige forældresamtale på skolen. Kenneths skolegang har fra begyndelsen været præget af mange konflikter med både kammerater og lærere, og ofte har lærernes kontakt til hjemmet kort kunnet sammenfattes i sætningen: "Nu er den gal med Kenneth igen." Helt anderledes forløber samtalen i år. Klasselæreren lægger ud med at sige: "Jeg vil spørge, hvordan I oplever Kenneth for tiden. Hvordan er han derhjemme? Jeg overvejer her i skolen at sætte ham alene ved et bord. Men jeg vil gerne høre jeres vurdering og måske få nogle ideer til, hvordan han bedst tackles."*

Et vigtigt grundlag for et velfungerende forældresamarbejde er, at lærer og forældre gensidigt anerkender hinanden. Af mange forskellige årsager kan forældrene føle sig noget på udebane, når de fx i forbindelse med de formali-

serede forældresamtaler besøger barnets skole. Selv om læreren er underlagt en skoleleder og en bestyrelse, er det i den praktiske skolehverdag læreren, der har myndighed over barnet og ansvar for den pædagogiske situation. Læreren er den professionelle, der ved, hvad barnet skal lære, og hvordan det kan opnås. Læreren ser forældrenes barn i nogle situationer, som forældrene ikke selv har set det i. Måske møder forældrene endda op med mindet om dårlige oplevelser fra deres egen skoletid. Andre forældretyper kan man som lærer opleve meget selvsikre og måske anstrengende, fordi de virker krævende.

Under alle omstændigheder er det vigtigt, at forældrene føler sig trygge, og at de bliver nysgerrige og positivt engagerede i barnets skole. Her kan en bevidsthed om den anerkendende tilgang give god inspiration. Allerførst må læreren selvfølgelig anerkende forældrenes primære pædagogiske mandat over barnet og hjemmets rolle som barnets følelsesmæssige base. Dernæst må læreren også anerkende, at forældrene næsten altid vil det, som de mener, er bedst for barnet. Selv når man som lærer vurderer, at forældrenes beslutninger eller praksis er uhensigtsmæssige for barnet, er det vigtigt at spejle efter og anerkende forældrenes intentioner for barnet.

Det er ikke klogt at betragte forældrenes perspektiv som noget, der skal bekæmpes. Oplever forældrene sig truede eller pressede, vil det være en naturlig reaktion at forsvare sig. Fra denne position er det meget vanskeligt at se situationen fra andre perspektiver end sit eget. Forældrenes perspektiv må tværtimod ses som en berigelse for læreren at få indblik i, og det skal derfor udforskes.

Denne inddragelse af forældrenes perspektiv er en anerkendelse af forældrenes intentioner, og den giver dem en helt anden mulighed for at lytte, når læreren påpeger det uhensigtsmæssige i nogle af forældrenes beslutninger og praksisser. Inddragelsen betyder også, at forældrene inviteres til at bringe deres egne resurser i spil. Og det er utrolig gavnligt for barnet, når det oplever, at forældre og lærer står sammen om den pædagogiske opgave.

### Kontrapunkt

Jamen er alt så fryd og gammen med den anerkendende tilgang? Er anerkendelse vejen til harmoni i alle menneskelige relationer? Nej, desværre. Den anerkendende tilgang har meget godt og rigtigt at byde ind med. Den hjælper os til at opklare misforståelser, tænke empatisk og styrke relationerne. Men der er behov for at nævne to centrale relationelle begreber, som den anerkendende tilgang har en tilbøjelighed til at overse, nemlig *skyld* og *tilgivelse*.

En af de absolut store værdier ved den anerkendende tilgang viser sig i for-

søget på at skabe synlighed omkring de intentioner, der ligger bag en måske uhensigtsmæssig eller skadelig adfærd. I kraft af at være skabt af en god Gud har mennesket et stort positivt potentiale, som kommer til udtryk på utallige måder. Men ved siden af de gode intentioner eksisterer de onde.

I et kristent perspektiv er det ikke overraskende, at det onde findes. Ikke bare som en udefrakommende kraft eller en konsekvens af uheldige omstændigheder, men som en skadelig dynamik i den menneskelige natur. At erkende min egen og mine medmenneskers skyld er også at anerkende den kamp, vi som mennesker er sat i: kampen mellem det gode og det onde.

*Dansklæreren i 9. klasse beder Thomas følge med ind i et lokale, hvor de kan være alene. "Thomas, jeg har googlet et par sætninger fra den stil, du har afleveret, og jeg kan se, at du ikke selv har skrevet den. Du ved godt, at jeg nok havde en mistanke om det, for jeg spurgte dig i går, om det var dig selv, der havde skrevet den. Og du svarede "ja" mens du så mig i øjnene. Du har forsøgt at snyde mig, men det, jeg synes er mere alvorligt, er, at du har løjet for mig. Jeg vil gerne hjælpe dig ud af dit problem med den danske stil, men først må du give mig en undskyldning!"*

Målet med at tale om skyld er ikke at holde eleverne fast i en "anger-og-bod-position", der har karakter af undertrykkelse. Hovedformålet er at komme frem til tilgivelsen og oplevelsen af at begynde på en frisk. Hvis læreren er nærig med tilgivelsen, har eleven nemlig ikke ved en senere lejlighed tryk og mod til at indrømme skyld.

I den livskunst at kunne sige undskyld og modtage tilgivelse har eleverne brug for gode rollemodeller. Eleven må have en oplevelse af, at læreren kan genkende sig selv i eleven, når eleven har gjort noget forkert. Det er ikke nok, at læreren siger: "Jeg kan også gøre fejl!" for det er en ret abstrakt erkendelse. Der er behov for, at læreren siger undskyld til eleven i de konkrete situationer, hvor læreren ikke lever op til det, eleven med rette kan forvente. Det er ligeværd i praksis, at læreren også kan have brug for elevernes tilgivelse.

En anden vigtig grund til ikke at ignorere skyld og tilgivelse som væsentlige relationelle begreber handler om at se, høre og forstå eleven. En sand anerkendelse må ikke omdefinere skyld, for så får mennesket ikke længere lov til at være der med alt, hvad det rummer. Dertil kommer, at hvis begrebet skyld er ekskluderet fra det pædagogiske rum, bliver tilgivelse meningsløst. Tilgivelse er en uundværlig pædagogisk og relationel kategori.

## Kapitel 3: Anerkendende ledelse

I ledelseskredse er den anerkendende tilgang også blevet populær. Og med god grund, da mange oplever, at der bliver gjort op med årtiers fokus på management, effektivitet og output-tænkning. I stedet sættes der fokus på visioner, trivsel og ressourcer som grundlag for at skabe den virksomhed og det arbejdsmiljø, som giver trivsel og vækst.

Anerkendende ledelse i en kristen kontekst betyder, at vi med denne tilgang kan praktisere det kristne livs- og menneskesyn på en endnu tydeligere måde i kirker, foreninger og på kristne skoler og institutioner. Der findes ikke en speciel kristen udgave af anerkendende ledelse; men den anerkendende ledelse kan hjælpe kristne ledere til at blive endnu bedre til det, som de i forvejen gør godt, nemlig at se og anerkende den enkelte medarbejder, så der kommer mange flere ressourcer og evner i spil. Eller sagt på en anden måde: Så de evner og gaver, som Gud har givet den enkelte medarbejder, får lov til at udfolde sig.

Jesus er det store forbillede for en kristen leder! Hans måde at lede apostlene på og anerkende dem for deres specielle evner og gaver, hans taler til dem og til folket, hans måde at se store muligheder i enkle midler fx i bespisningsunderet, er en stor inspirationskilde, men også en kilde til frustration, når tingene ikke rigtig lykkes for en leder. Hvad er det, jeg gør forkert? Og hvorfor får jeg ondt i maven, når jeg skal leve op til alle de fine ord i ledelseslitteraturen?

Med den anerkendende ledelse præsenteres en måde at lede på, som på mange måder stemmer overens med et bibelsk menneskesyn. Men samtidig er det en ledelsesfilosofi, som har rødder i den tid, vi lever i, og som henter sin tænkning og sine begreber fra den positive psykologi og andre strømninger, som der er gjort rede for tidligere i dette hæfte.

Der er udgivet mange bøger og artikler om anerkendelse og ledelse, fx

- *Anerkendende ledelse* af Haslebo og Lyndgaard (2007), som er skrevet i erhvervslivets kontekst med optimering af indtjening som motivation.
- *Anerkendende skoleledelse* af Grethe Andersen (2008), hvor den anerkendende ledelse sættes ind i en skolekontekst.

Disse forfattere har et bestemt sigte og en bestemt kontekst, de skriver ud fra. Det præger naturligvis deres vægtning og temavalg.

Når Grethe Andersen skriver 230 sider om anerkendende skoleledelse, kan

det opleves, som om ordet anerkendelse er blevet ”smurt ud” over hele ledelsesområdet. Hun taler fx om en anerkendende ledelsesstil, og hun beskriver alt det, som man må forvente af en moderne leder: Fremtræder troværdigt, træffer klare beslutninger, kommunikerer respektfuldt osv. De fleste ledere tænker: Hvad nyt er der i det?

Det er et mål at finde en balance, så positiviteten ikke løber af sporet og bliver ”vammel”. Anerkendende ledelse er noget andet og mere end god dialogisk og kommunikativ ledelse. Der er klart en tendens til, at vil man være med på det sidste hotte, så arbejder man med et eller andet anerkendende. Men det er vigtigt at slå fast, at *anerkendende ledelse er en radikal anderledes tænkning, som bygger på principper, der kan ændre hele kulturen i organisationen.*

Der er udøvet megen anerkendende ledelse på kristne skoler og institutioner gennem tiderne. Ofte fordi der har været kristne ledere, som helt naturligt har haft den grundindstilling til deres medarbejdere, som ligger i denne tænkning, men de senere år også, fordi flere har oplevet at ved bevidst at bruge den anerkendende metode, har medarbejdere oplevet mere energi, gejst og motivation. Man har fået nogle redskaber til at se hinanden, anerkende hinanden og dermed give værdi til det daglige arbejde, der udføres i organisationen.

**Anerkendelse og ros i ledelsesmæssig kontekst**

Men er det ikke nok, at jeg ser medarbejderen og sørger for at rose det, vedkommende gør?

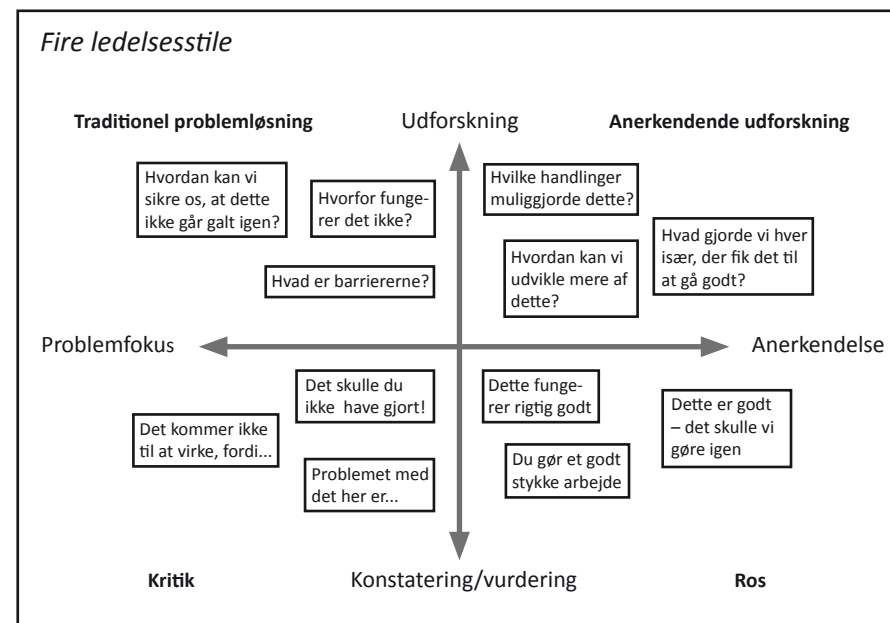
Svaret kan gives med et lille eksempel fra det virkelige liv. Du kender sikkert til at sidde til en fest, hvor din bordherre eller -dame fortæller i timevis om sit liv og sine projekter. Du stiller uddybende spørgsmål og får endnu mere at vide. Og jo mere du spørger, desto ivrigere bliver bordherren eller -damen. Men vedkommende stiller ikke et eneste spørgsmål til dig om, hvad du er optaget af. Føler du dig set, værdsat og taget alvorligt i den situation? Nej! Det er den nærværende spørgen ind til dig og dine oplevelser, der giver energi og ressourcer til at reflektere over egen praksis og tænke nye konstruktive ting sammen med andre.

Et afgørende element i udøvelsen af anerkendende ledelse er altså evnen til at skelne mellem ros og anerkendelse. Lidt firkantet kan man sige, at ros er bagudrettet, mens anerkendelse er fremadrettet.

Egentlig burde det i stedet for *anerkendende ledelse* hedde *anerkendende*

og *udforskende ledelse*. Det er de to aspekter, der ligger i den grundlæggende tænkning om Appreciative Inquiry (AI): Anerkendelse og undersøgelse. Det er ikke nok at rose sine medarbejdere, hvis man vil være en anerkendende leder. Anerkendelsen virker og opleves først, når man begynder at spørge ind til og undersøge, hvorfor ting lykkes, og hvorfor der er *grund* til at rose.

Model 1 viser fire former for ledelsesstil, som giver vidt forskellige kulturer på en arbejdsplads. De fleste ledere svinger mellem *Traditionelle problemløsninger* og *Ros*, og forfalder desværre også i pressede situationer til den golde, ufrugtbare kritik. Men der sker ting og sager, når de begynder at bruge *Anerkendende udforskning*.



Model 1 (Haslebo og Lyndgaard 2007, side 23)

I starten kan det virke kunstigt og påtaget, når man som leder stiller alle de genkendelige, udforskende spørgsmål til medarbejderne. Men hvis alle er med på, at vi øver os på en anerkendende tilgang, så vil det hurtigt blive en selvfølge, at der bliver spurgt ind til de ting, der foregår på skolen. Og man oplever spørgsmålene som en værdsættelse.



Hvis en leder ikke stiller spørgsmål, kan medarbejdere ikke vide, hvad der er vigtigt. Og hvordan kan medarbejderen så vide, om han gør det rigtigt?

Det afgørende er derfor de spørgsmål, der bliver stillet. Det, du spørger om, er det, du sætter fokus på. Det, du undersøger, er du allerede i gang med at udvikle. Derfor siger man, at der ikke findes ”gratis spørgsmål” fra en leder. Når du stiller et spørgsmål, har du fortalt, hvad der er vigtigt for dig som leder at vide noget om.

Ved at stille anerkendende spørgsmål undersøger du, hvad der virker for at kunne skabe mere af det. AI-spørgsmål begynder næsten altid med et hv-ord, men aldrig med hv-ordet *hvorfor*; da det næsten altid vil lukke samtalen og nemt lyde som en (skjult) bebrejdelse. Derimod er spørgsmål som ”*hvad gjorde du, der fik det til at lykkes?*” og ”*hvilke muligheder kan du se for at gøre mere af det samme?*” med til at fokusere på det positive og det fremadrettede.

Vi vil nu sætte fokus på, hvordan anerkendende ledelse kan udøves i praksis. Først med et værktøj i personaleledelse og derefter med den anerkendende metode i en større organisationsudvikling.

### Medarbejderudviklingssamtaler og feed-back

Som leder eller ledelse på skole eller institution har man et overordnet ansvar for at nå de visioner og mål, som bestyrelsen opstiller. På en kristen friskole eller efterskole er der flere mål:

- For det første skal de faglige mål nås, så der leveres en undervisning, ”der står mål med den undervisning, der gives i folkeskolen” – og helst mere end det.
- For det andet skal skolens værdier være synlige og praktiseres i dagligdagen på skolen. Her er ord som *anerkendelse*, *omsorg*, *tilgivelse*, *ansvar* og *respekt* nøgleord.
- For det tredje er der en meget konkret målsætning, der går ud på, at forretningen skal løbe rundt og helst give overskud, så der er plads til udvikling.

Det væsentligste redskab til at nå disse mål er medarbejderne og udfoldelsen af deres kompetencer. Ledelsen har forskellige redskaber, der kan tages i anvendelse. Omdrejningspunktet er den løbende feed-back og de årlige medarbejderudviklingssamtaler (MUS). Begge dele handler om, at du som leder undersøger, hvordan du kan lede den enkelte medarbejder på den måde, der bedst motiverer og engagerer den enkelte, samtidig med at du har fokus på skolens overordnede mål.

En af de væsentligste årsager til at medarbejdere kører fast i jobbet er manglende feed-back og anerkendelse af deres arbejde. MUS erstatter ikke den løbende feed-back til medarbejderne – og det siger jo egentlig sig selv, at det ikke er nok med 1½ times anerkendelse en gang om året.

Når det gælder MUS og feed-back giver den anerkendende tilgang – rigtigt anvendt – vigtige bidrag. Et par simple ting kan ændre meget i måden, man giver – og modtager – feed-back på. Og det kan for medarbejderne være forskellen på, om de føler sig anerkendt eller regnet for en selvfølge.

### Løbende feed-back

Først en personlig kommentar: Jeg har aldrig rigtig vidst, hvad jeg skulle gøre, når jeg fik ros. (Ikke at det sker så ofte, men det er da hændt...) Det er da behageligt at få det, men hvad så? Betyder det så, at jeg bare skal lave mere af det samme? Ros er som tidligere omtalt bagudrettet. I mange år havde jeg det også sådan, når jeg selv havde givet ros – til mine børn eller medarbejdere. Så tænker de ubevidst: Fint – og hvad så?

Model 1 (side 37) viser forskellen, så du som leder kan gå fra at rose til at anerkende på en konstruktiv, fremadrettet måde. Når lederen sætter sig ved bordet i frokostpausen eller mellemstunden og spørger til undervisningen i 3. klasse, så skal spørgsmålene stilles: Hvad gjorde du, som fik dette til at lykkes? Hvordan kan du gøre mere af det? Hvad var det efter din mening, der især gjorde, at det blev en god oplevelse? Hvordan kan vi bruge det i andre sammenhænge her på skolen?

Der skal roses, men det vigtigste er, at medarbejderne bliver mødt som kompetente og engagerede mennesker, der sammen med lederen udforsker, hvordan disse kompetencer og dette engagement kan bringe os frem til nye, spændende mål. Det kan skabe ny energi, lyst og mod.

### MUS

Medarbejderudviklingssamtalen (MUS) giver mulighed for at samle op og afstemme forventninger. Den skal være tilpasset den enkelte medarbejder og leder og den kultur, som er aftalt på skolen. Det er en god ide, at have et fast skema, som begge forbereder sig ud fra – eller endnu bedre, at der findes flere forskellige skemaer, der kan tilpasses den enkelte medarbejder. Vi vil ikke her komme med en prototype, da det vil blive på et meget generelt plan, som ikke vil kunne bruges i praksis, men blot henviser til den lille case i indledningen til dette hæfte (side 6).



Indholdet i MUS er selvfølgelig det vigtigste; men hvis ikke rammerne er i orden, kan det være svært at holde den anerkendende, undersøgende og fremadrettede tone i samtalen. Som tidligere nævnt er MUS en anledning til at give den gode, mere dybtgående feed-back – leder til medarbejder og medarbejder til leder. MUS er en mulighed for:

1. Feed-back på det professionelle plan – ikke på det personlige eller private! Det er især vigtigt i ledelse af en kristen skole. Det kan nemlig være svært for både ledere og medarbejdere at adskille det professionelle og det private, hvis der ikke er en meget klar ramme for samtalerne. Og det er lederens pligt, at denne ramme bliver overholdt.
2. Feed-back med informationer om fortiden, der gives i nutiden for at skabe mål for fremtiden.
3. Feed-back, som udfolder, hvad ønskværdige handlinger består af, hvad der kan ske, når man oplever det ønskværdige, og hvordan de maksimeres.
4. Feed-back, der fokuserer på de områder, som medarbejderen er stærkest på, for derefter at udvikle og raffinere dem.

Rammerne for den anerkendende MUS er også vigtige:

1. At der er sat (arbejds-)tid nok af.
2. At begge er godt forberedt.
3. At samtalen foregår i et uforstyrret rum.
4. At lederen holder fokus på medarbejderens udvikling.
5. At der laves et resumé af samtalen med opfølgningsskridt og deadlines.

### AI i hele organisationen eller blot i et hjørne?

MUS og løbende feed-back er ledelsesværktøjer, men Appreciative Inquiry (AI) er i en ledelsessammenhæng dybest set en organisationsudviklingsteori, der bygger på den grundlæggende antagelse, at i alle organisationer og hos alle medarbejdere er der succeshistorier. I disse succeshistorier er der et stort potentiale for udvikling.

En anden grundantagelse i AI er, at udvikling altid sker på basis af erfaringer, og ved at tage afsæt i de mest positive erfaringer bliver vejen til udvikling lettere. Udfordringen er at få gjort disse erfaringer synlige og aktive i organisationen.

Endelig er det en grundantagelse, at vi ikke kan adskille undersøgelse og forandringer. Når vi igangsætter en undersøgelse, vil vi samtidig igangsætte for-

andringsprocessen. AI fokuserer kort sagt på det, der virker i organisationen.

Ved grundigt at studere organisationens og den enkelte medarbejders succeser finder man ud af, hvornår og hvordan organisationen og medarbejderne fungerer bedst og ikke mindst, hvad det er, der får en succes til at blive en succes. Ved at lade den enkelte medarbejder formulere sine egne succeser og ønsker og dernæst sammen undersøge disse succeser og ønsker, får man et indblik i organisationens samlede ressourcer. Netop de fælles ressourcer og de fælles billeder af, hvor organisationen er på vej hen, er et stærkt redskab til at skabe og udvikle en samlet organisation.

I al sin enkelhed går metoden altså ud på at samle sit fokus om det, der virker, og forstå det, inden man begynder at udvikle videre på, hvad der også kan lade sig gøre.

I et udviklingsprojekt på en kristen skole kan man tage afsæt i en brainstorm med overskriften: *Det er vi gode til på Friskolen*. Med det som udgangspunkt dannes der en god, positiv base at gå videre fra. Når man arbejder med udvikling på denne måde, er der større chance for, at udviklingen ikke kun kommer til at handle om lappeløsninger på eksisterende problemer. I stedet for får man mulighed for at drømme om ”det bedste”, og så udvikle ud fra ønsker i stedet for ud fra problemer.

Nøglen til at vedligeholde drivkraften i en AI-proces, der omfatter hele organisationen, er at indbygge ”det værdsættende øje” i alle organisationens systemer, procedurer og måder at arbejde på. Et godt eksempel på anvendelse af det værdsættende øje er at omformulere navne på afdelinger, arbejdsmetoder, medarbejderudviklingssamtalsystemer, forandringsinitiativer osv.

Et eksempel på dette så vi, da Søren Pind i 2010 blev udviklingsminister. Han omdøbte uofficielt Udviklingsministeriet, der levede en anonym og upåagtet tilværelse, til Frihedsministeriet. Derved gik fokus fra at afhjælpe problemer i udviklingslande til at arbejde for frihed og velfærd på alle niveauer i de samme lande. Navnet alene gør det ikke, men det skabte nye billeder af ministeriets identitet og opgaver både for medarbejdere og skatteydere. Og de fleste vil uanset politisk ståsted sige, at Udviklingsministeriet rejste fra at være et af de mere anonyme til at blive temmelig højt profileret i offentligheden og pressen.

### De fem D'er i organisationsudvikling

Den generelle metode til organisationsudvikling kan beskrives sådan på baggrund af AI:

**Definition:** Hvad er temaet? Giv forandringen et navn, så alle får lyst til at arbejde med den.

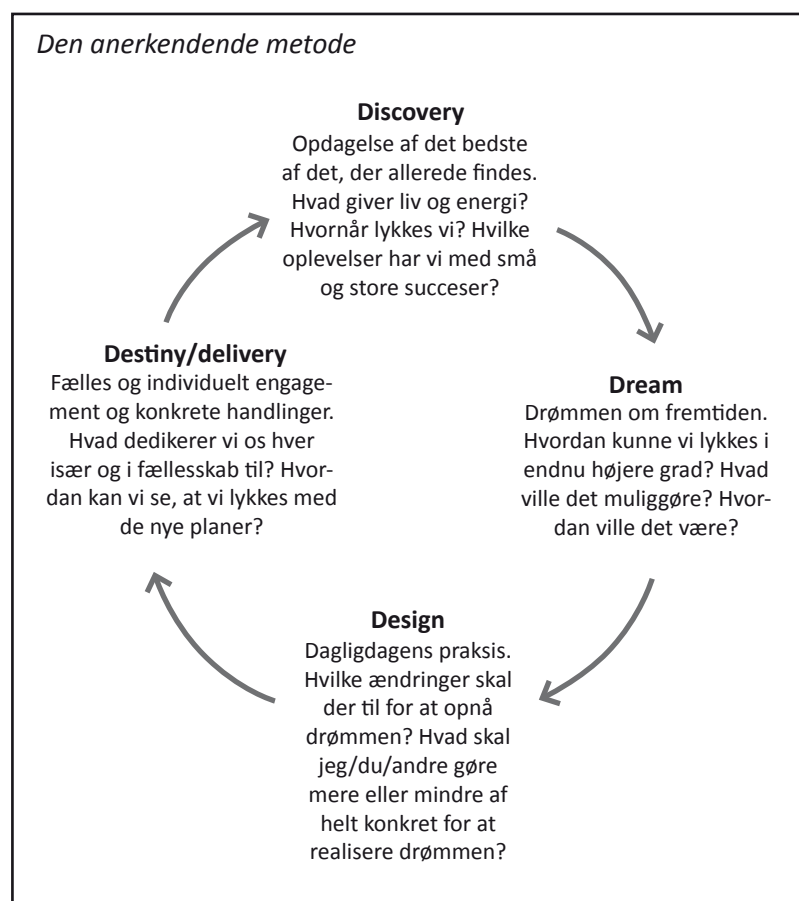
**Discovery:** Udforskning af de bedste oplevelser/erfaringer i organisationen.

**Dream:** Opstille visioner for fremtiden på baggrund af succeserne.

**Design:** Klargøre visionen (og det realistiske i den) og undersøge vejen, der førte dertil (og hvad der henholdsvis befordrede og forhindrede den, samt hvordan forhindringer blev ryddet af vejen).

**Destiny:** Udførelse – at få tingene til at ske.

Sat op i en ”udviklingscirkel” ser det sådan ud:



Model 2 (Haslebo og Lyndgaard 2007, side 32)

Lad os tage et eksempel:

*Definition – temaet*

Indskolingsafdelingen har valgt at sætte fokus på deres interne samarbejde. De synes, at deres samarbejde kunne være bedre, og de mindes en tid, hvor alle var lidt gladere for at gå på arbejde, og hvor de talte mere sammen. De er kommet ind i en dårlig cirkel, hvor alle hele tiden fokuserer på de ting, de ikke får gjort, og de fejl, der bliver begået. De bliver enige om at gå ind i en proces, som de kalder: Ny energi i relationerne.

*Discovery – udforskning*

Metode: Alle interviewer hinanden to og to om følgende spørgsmål:

*Beskriv en tid eller en episode, hvor du følte, at samarbejdet fungerede virkelig godt.*

- Hvad gjorde du, der fik det til at fungere så godt?
- Hvad gjorde dine kolleger?
- Hvad gjorde din leder, der gjorde det muligt?
- Hvad satte du pris på ved dig selv på det tidspunkt?
- Hvad satte du pris på hos andre?

Et vigtigt element i fasen er dernæst, at de bedste historier deles, så alle hører dem. De (fælles) omstændigheder, der muliggjorde succesen skal også udforskes, så man fremover kan være opmærksomme på at skabe flere af disse omstændigheder.

*Dream – visionen*

Metode: Følgende opgave løses i grupper (eller individuelt). Efterfølgende fremlægges resultaterne for de andre.

*Forestil dig, at vi befinder os et halvt år fremme i tiden. Situationen er den, at din arbejdsplads er blevet kendt pga. den enestående indsats, I har gjort i forhold til at skabe et særdeles kreativt og udviklende miljø for alle – både ledere og medarbejdere. Jeres kommunikation og samarbejde betegnes som forbilledlig, og medarbejderne udtaler, at de befinder sig særdeles godt og er meget motiverede og inspirerede.*

*Du er blevet bedt om, som repræsentant for din arbejdsplads, at medvirke i et interview i den lokale avis og fortælle om jeres erfaringer og metoder. Du sidder nu og forbereder dig til interviewet.*

- Hvad er det, I har gjort, som er lykkedes?

- Hvad er du især stolt af at have medvirket til?
- Set i bakspejlet: Hvad gjorde konkret denne udvikling mulig?
- Hvem har bidraget og hvordan?
- Hvad var de første skridt?
- Hvad begyndte I at gøre anderledes end tidligere?
- Hvilke konkrete solstrålehistorier kan du i øvrigt fortælle?

### *Design – vejen til visionen*

I denne fase klargøres visionen. Ud fra de idéer, håb og ønsker, der kom frem under “Dream” formuleres “udfordrende forslag” i forhold til samarbejdet. Kriterierne for de udfordrende forslag er, at de:

- stiller store krav til eller sætter spørgsmålstejn ved praksis i dag,
- tager afsæt i konkrete, tidligere opnåede succeser fra “Discovery-fasen” ikke bare “vilde” ønsker,
- formulerer noget, vi virkelig ønsker og vil arbejde lidenskabeligt for, noget vi vil forsvare,
- er beskrevet i bekræftende, dristige eller i hvert fald tydelige vendinger,
- er beskrevet i nutid (som om det allerede eksisterer).

Når forslagene er formuleret, som om samarbejdet allerede foregik sådan i praksis, skal vejen, der har ført til dette fantastiske samarbejde, undersøges:

- Hvad har ført dertil?
- Hvad henholdsvis befordrede og forhindrede i sin tid, at samarbejdet blev sådan?
- Hvordan blev eventuelle forhindringer ryddet af vejen?

Efter denne undersøgelse står de realistiske forslag ret tydelige, mens enkelte af de mere urealistiske, der hvor forhindringerne ikke kunne overvindes, er sorteret fra. Erfaringen viser dog, at de fleste forslag er realiserbare i en eller anden udstrækning, netop fordi de tager udgangspunkt i positive hændelser, der allerede har fundet sted, så hvorfor skulle de ikke kunne finde sted igen?

Metode: Beskrivelses- og undersøgelsesarbejdet kan foregå i grupper indledningsvis, men skal samles i plenum.

### *Destiny – udførelse*

Her når vi til, hvad nogle måske vil opfatte som det springende punkt. Tanken er her, at man ikke skal lave handlingsplaner og tidsplaner, som ellers er det mest nærliggende. Man skal i stedet for lade udviklingen ske spontant ud fra en teori om, at menneskelig adfærd alligevel ikke kan styres, planlægges og

kontrolleres. ”Destiny” betyder i denne sammenhæng, at de medarbejdere i organisationen, der er blevet “bevæget” af den dialog, der har fundet sted selv ”sætter sig i bevægelse” og tager fat på at udvikle videre.

Måske er dette et af de steder, hvor man som skeptiker synes, at det hele bliver lidt for positivt. De fleste kender godt fornemmelsen af, at man har planlagt et spændende forløb, som man virkelig brænder for at komme i gang med. Mange melder sig til at gøre dette eller hint. Her vil vi nok med lidt husmandsforsigtighed – lidt imod den anerkendende metode – råde til, at man udarbejder et par lister og tidsskemaer eller to. Det hedder sig dog også i beskrivelsen, at man for at styrke visionen yderligere, aftaler konkrete måder, hvorpå man kan opretholde og støtte visionen.

### **Jubeloptimisme eller...**

Anerkendende ledelse er imidlertid ikke en universalmetode, der kan løse alle problemer. I nogle situationer kan metoden slet ikke bruges. Hvis der skal ske nedskæringer, hvis en institution skal lukke, eller hvis der opstår en tilspidset samarbejdskonflikt, bliver det meget kunstigt og kan nemt virke direkte modsat at bruge en anerkendende metode.

En leder har altid flere ting i sin værktøjskasse, og den anerkendende tilgang er en tænkning, som kan ligge bagved alt det, man gør. Men en leder, der møder op med udelukkende positive spørgsmål, når der skal fyres en medarbejder, vil naturligvis møde modstand. Verden er nu engang ikke lutter lagkage, og man er nødt til at møde mennesker der, hvor de er.

Hvis man altid insisterer på en anerkendende tilgang, tager man ikke folk alvorligt. Der vil derfor ofte være brug for at skabe plads til, at frustrationer kan luftes, før man kan arbejde videre med succeserne. Det kan virke absurd, men der kan dybest set ligge en anerkendende tilgang i at give en medarbejder en irettesættelse eller påpege noget, som er gjort forkert. Netop her finder vi måske den største forskel på en kristen arbejdsplads og på en almindelig arbejdsplads.

De rendyrkede systemiske AI-tilhængere (samt Neuro Lingvistisk Programmering (NLP) og andre systemiske tænke måder, der bygger på den positive psykologi) har det svært med, at noget ikke lykkes. Der er jo kun en forklaring, og det er, at du ikke slår til som leder. Det er din skyld, at organisationen ikke fungerer. Det er din skyld, at der er konflikter. Det er din skyld, at der er røde tal på bundlinjen. Osv.

Der ligger mange udbrændte ledere i kølvandet på disse ”positive” filosofier, fordi de bygger på et system, hvor det er *din* evne til at tænke rigtigt om

problemer og udfordringer, der afgør, om du og din virksomhed lykkes.

I den kristne kontekst bør det ikke være sådan. Vi ved godt, at mennesker, ledelse og medarbejdere er syndige mennesker, der laver fejl, der tænker egoistisk, der gerne vil det gode, men ikke magter det. Men vi ved også, at tilgivelsen er en kraft, der giver mulighed for at begynde på en frisk, når tingene er gået skævt. Nogle gange går det så skævt, at det ikke kan repareres, og man må skilles, men det er fortsat tilgivelsen, der kan læge sårene.

### Afrunding

Mange ledere står af, når der præsenteres en ny ledelsesfilosofi eller et nyt ledelsesværktøj. Og som oven for beskrevet er anerkendende ledelse ikke en mirakelkur, der kan løse alle problemer. Men opfordringen til ledere i en kristen kontekst må være, at de alligevel lader sig inspirere og udfordre af den anerkendende tilgang med de bidrag, som også det kristne perspektiv giver.

Dernæst handler det om, at lederen finder det rette miks mellem metoden og sin egen personlige ledelsesstil. Det, der virker godt og naturligt for den ene, kan virke helt forkert for den anden. Men når vi nu har en metode og en tænkning, der ligger så tæt på den bibelske ressourcetænkning, så skylder vi at sætte os grundigt ind i den og afprøve den i praksis

Drømmen – for nu at blive i terminologien – må være, at kristne skoler og institutioner i brede kredse må blive kendt for deres evne til at udøve anerkendende pædagogik og ledelse i praksis.

### Noter:

- <sup>1</sup> Møller (2009), side 232
- <sup>2</sup> Hornstrup og Loehr-Petersen (2007), side 63
- <sup>3</sup> Ibid. side 84
- <sup>4</sup> Ibid.
- <sup>5</sup> Honneth (2003), side 109
- <sup>6</sup> Ibid. side 112
- <sup>7</sup> For uddybning af, hvad et kristent menneskesyn er, henvises til Pedersen (2002), side 32-52
- <sup>8</sup> For uddybning henvises til Pedersen (2007)
- <sup>9</sup> For uddybning af pædagogikkens grundlæggende polare struktur henvises til Pedersen (2002), side 69-89
- <sup>10</sup> *Asterisk*, nr. 57, marts 2011, side 25
- <sup>11</sup> Se 1 Mos 2,24 og 2 Mos 20,12 samt Ef 6,1-4 og Kol 3,20-21
- <sup>12</sup> Finn Skårderud i *Politiken* den 21.03.2010

### Litteratur

- Andersen, Grethe (2008): *Anerkendende skoleledelse*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Bollnow, Otto Friedrich (1976): *Eksistensfilosofi og pædagogik*. Christian Ejlers Forlag.
- Haslebo, Maja Loua og Lyndgaard, Danielle Bjerre (2007): *Anerkendende ledelse: skab mod, engagement og bedre resultater*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hertz, Berit og Iversen, Frank (red.) (2004): *Anerkendelse i børnehøjde*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hertz, Berit og Iversen, Frank (red.) (2007): *Mere anerkendelse i børnehøjde*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Honneth, Alex (2003): *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Hornstrup, Carsten og Loehr-Petersen, Jesper (2007): *Appreciative Inquiry – en konstruktiv metode til positive forandringer*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Juul, Jesper og Jensen, Helle (2008): *Pædagogisk relationskompetence – fra lydig-  
hed til ansvarlighed*. Apostrof.
- Lyng, Bente (2007): *Anerkendende pædagogik*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Møller, Lis (2009): *Anerkendelse i praksis: om udviklingsstøttende relationer*. Akademisk.
- Pedersen, Carsten Hjorth (2002): *Pædagogik i kristent perspektiv*. Credo Forlag.
- Pedersen, Carsten Hjorth (2007): *Påvirkning med respekt*. Gyldendal.

## Forfatterne

*Carsten Hjorth Pedersen*, født 1955

Lærer fra Frederiksberg Seminarium 1980

Lærer på Esajasskolen 1983-1989 og Skjern Kristne Friskole 1996-1999

Pædagogisk sekretær i Foreningen af Kristne Friskoler 1989-1995

Førstelektor i pædagogik 2006

Daglig leder af Kristent Pædagogisk Institut siden 1999

Gift med Ellen. Far til tre voksne børn



*Niels Kousgaard*, født 1972

Teologistudier og rejsesekretær for Menighedsfakultetet 1994-2000

Lærer fra Århus Dag- og Aftenseminarium 2005

Lærer på Løgumkloster Efterskole 2005-2011

Pædagogisk konsulent i Kristent Pædagogisk Institut siden 2009

Gift med Birgitte. Far til to børn



*Hans Jørgen Hansen*, født 1959

Lærer fra Nr. Nisum Seminarium 1982

Lærer, senere forstander på Djurslands Efterskole 1985-1997

Skoleinspektør på Øster Snede Skole 1997-2006

Konsulent i Vejle Kommune 2006-2008

Daglig leder af Foreningen af Kristne Friskoler siden 2008

Gift med Anna-Marie. Far til tre voksne børn

