

RELATIONEL PRAKSIS

– tidsskrift om ledelse og organisationsudvikling

Årgang 8, nummer 2, 2017



SYSTEMISK • SOCIALKONSTRUKTIONISTISK • ANERKENDEnde • STYRKEBASERET • NARRATIVT

M I N D S P A C E

PÆDAGOGISK RELATIONSKOMPETENCE I DAGTILBUD OG SKOLE



SISSEL HOLTEN



MICKI SONNE KAA
SUNESSEN

INDLEDNING

„Man skal være relationskompetent“. „Relationer er noget af det vigtigste i en pædagogisk praksis“. „De professionelle vigtigste værktøj er de professionelle selv“. Der er noget selvfølgeligt over udsagn som disse tre. Man er tilbøjelig til at godtage udsagnene som en form for endegyldige sandheder – og oplever måske endda, at det er helt overflødigt at stille grundlæggende hv-spørgsmål. Men det er præcis det, som denne artikel vil. Denne artikel stiller spørgsmål til de helt grundlæggende forestillinger relateret til begrebet relationskompetence. I artiklen giver vi svar på disse tre spørgsmål:

- Hvad er pædagogisk relationskompetence?
- Hvad og hvordan ved den pædagogisk relationskompetente professionelle i dagtilbud og skole?
- Hvad kan konkrete principper i forhold til pædagogisk relationskompetence være?

Fremgangsmåden er den, at vi først redegør for relationskompetence som begreb. Vi vil fagliggøre, hvad det kan betyde at være relationskompetent ved at koble relationspædagogiske overvejelser med en bestemt udlægning af kompetencebegrebet. Dernæst præsenterer vi begreberne videnstyper og vidensniveauer for at reflektere over, ikke bare *hvad* den relationskompetente professionelle kan vide, men *hvordan*. Artiklen afsluttes med et oplæg til yderligere refleksion, hvor intentionen er, at læseren anskuer nogle af artiklens pointer i forhold til egen pædagogiske praksis.

Hvad betyder ordet relationskompetence?

I det følgende vil vi bevæge os ind på en indkredsning af relationskompetence som begreb.

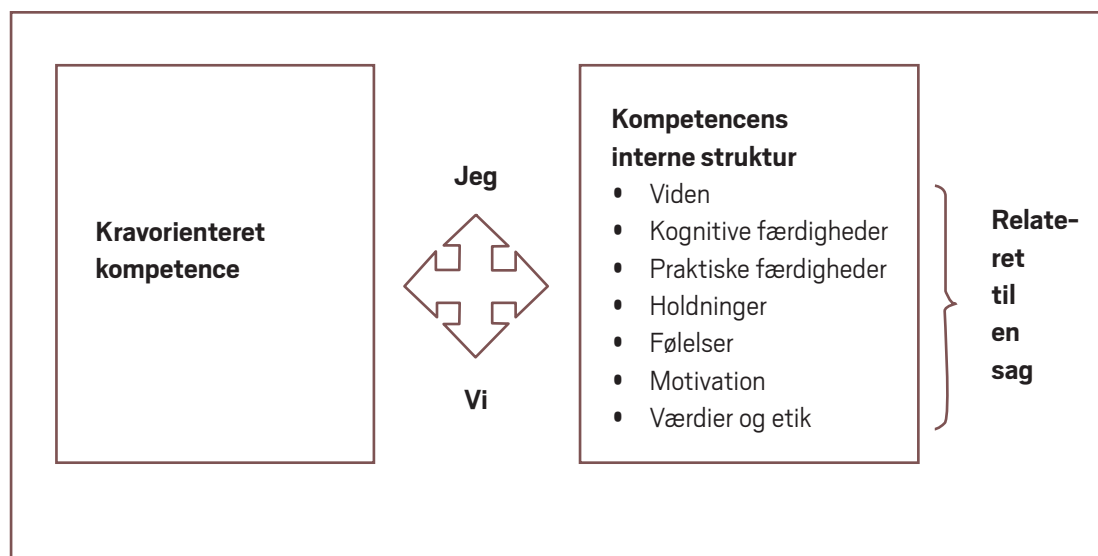
DeSeCo (Definition and Selection of Competence, OECD) opstiller følgende definition af kompetencebegrebet:

„En kompetence er defineret som evnen til at møde individuelle eller sociale krav succesfuldt eller til at udføre en aktivitet eller opgave. I denne eksterne kravorienterede eller funktionelle forståelse af kompetence er det de individuelle og sociale krav, der danner forgrund. Det er endvidere nødvendigt, at denne eksterne kravorienterede definition kompletteres af en forståelse af kompetencer som interne mentale strukturer i forståelsen – evner, kapaciteter eller dispositioner, som er iboende det enkelte individ. Hver kompetence er baseret på en kombination af interrelaterede kognitive og praktiske færdigheder, viden (inklusive tavs viden), motivation, værdiorientering, holdninger, emotioner og andre sociale og adfærdsmæssige komponenter, som tilsammen kan mobiliseres med henblik på effektiv handling.“ (OECD 2002: 8)

Med reference til denne forståelse af kompetencebegrebet videreudvikler Micki Sunesen i bogen „Mediated Learning Experience – en inkluderende praksis i dagtilbud og skole“ en samlende figur, som illustrerer en bred og kravorienteret forståelse af kompetencebegrebet (Sunesen 2017). Figuren er afledt af en figur, som DeSeCo opstiller, og videreudviklet og bearbejdet ser den nye figur ud som følger:

Af figur 1 fremgår det, at kompetencebegrebet for det første er kravorienteret. Dette vil sige, at kompetence i denne sammenhæng beskrives som evnen til at imødegå krav. For det andet er kompetencer ikke kun et spørgsmål om at vide og kunne noget, men er bredere end det. Der opstilles syv parametre i kassen yderst til højre. For at en person skal kunne handle kompetent i forhold til de krav, som en given situation fordrer, så skal en person altså vide noget, være i stand til at gøre brug af aktiv tænkning, have de praktiske færdigheder til at handle, være motiveret og være personligt følelsesmæssigt, holdningsmæssigt og værdimæssigt engageret, fx frivilligt ønske at imødegå kravet. Personen skal endvidere være i stand til at vurdere etiske dimensioner af sine egne handlinger. Men som det fremgår af figur 1, så svæver disse handlinger ikke i et tomt rum. Handlinger udføres for det første af et menneske (et jeg, et subjekt), for det andet i et kollektivt vi (en bestemt sammenhæng, en kontekst) og også i forhold til en bestemt sag (Sunesen 2016). En sag kan i en pædagogisk sammenhæng være et specifikt fagligt indhold, men det kan også være konfliktløsning, ledelse af klasser eller børnegrupper eller samtaler med forældre. Sagen er således udpegende i forhold til kompetencen, altså: Hvad er det, den professionelle konkret handler i forhold til? Det er således ikke ligegyldigt, om vi taler om

FIGUR 1: LET BEARBEJDET EFTER SUNESEN 2017.



kompetence til at lægge tag på et hus, sælge forsikringer eller pædagogisk arbejde i et dagtilbud eller en skole. Udskiftes sagen, så udskiftes indholdet af kompetencen. Man kan således ikke tale om, at et menneske enten er kompetent eller ikke er kompetent. Kompetencen skal holdes op mod en sag, som i en pædagogisk sammenhæng først og fremmest kan være den professionelles kompetence til at realisere dagtilbuddets eller skolens formål. Dernæst kan det være evnen til at realisere opstillede mål ved at foretage relevante didaktiske og pædagogiske valg før, under og efter en afviklet differentieret pædagogisk sekvens, aktivitet eller lektion.

Med reference til ovenstående forståelse af kompetence bliver det måske mere tydeligt, at relationskompetence ikke udelukkende kan være kapaciteter til at være sammen med børn på sjove og tilfældige måder; den er mere end det. Relationskompetence eller at være relationskompetent bliver i højere grad selve det at kunne indgå i sociale samspilssituationer med børn – med en intention om at ville skabe lærings- og deltagelsesmuligheder med en bestemt sag for øje. Samspillet er et samspil om noget (en ting, et indhold), som skal føre frem til noget (en viden, en færdighed, en holdning). I forhold til dette består den professionelle relationskompetence i selve det at bruge sig selv som løftestang (som redskab) til at løfte barnet eller børnegruppen videre i læreprocessen; en proces, som fører frem til noget i fremtiden, men som også rummer sine egne kvaliteter nu og her – i selve det øjeblik samspillet finder sted. Hermed menes, at pædagogisk relationskompetence ikke kun er et middel til at realisere på forhånd definerede sager; der finder noget sted i relationelt velafstemte øjeblikke, som på alle måder er betydningsfuldt for et barns læring, udvikling og identitetsdannelse – nemlig oplevelsen af at virkelig blive set, hørt og mødt måske endda elsket. Mennesket bliver til i mødet med de andre, kan man sige. Disse relationens ineffektive, irrationelle og emotionelle dimensioner er i vid udstrækning afgørende og pædagogisk relevante elementer. Det bliver tydeligt, når vi kigger på de børn, som ikke ses, ikke høres, ikke mødes og ikke elskes. Betydningen af den voksnes kompetence

til at være intentionelt og emotionelt nærværende sammen med børn er således væsentlig af mindst to grunde: (1) Relationen bærer sagen (et noget), og (2) relationen bærer barnets oplevelse af at være et subjekt (en nogen). Ordet relationskompetence betyder således i denne sammenhæng at have kompetencen til at anlægge et dobbeltblik i konkrete samspilssekvenser, hvor opmærksomheden på samme tid rettes mod såvel realisering af sagen som på dannelsen af barnet som subjekt. Hvordan dette dobbeltblik konkret kan gøres, giver vi nedenfor konkrete bud på. I det følgende vil vi kort berøre spørgsmålet om, hvad den pædagogisk relationskompetente professionelle i dagtilbud og skole ved noget om.

HVAD VED DEN PÆDAGOGISK RELATIONSKOMPETENTE PROFESSIONELLE NOGET OM?

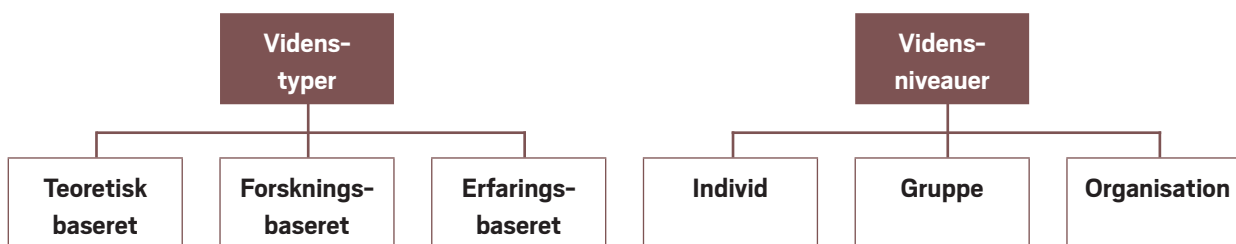
Et af tidens *sayings* er, at pædagogisk praksis skal baseres på eller informeres af forskning. Ofte italesættes det med „vi skal gøre det, som virker“. Med dette menes mere præcist, at professionelle i dagtilbud og skoler bør implementere empirisk dokumenteret virkningsfulde pædagogiske tiltag; altså gøre det, som forskere siger, er godt at gøre. Vi, Sissel og Micki, godtager præmissen om, at professionelle med god grund kan kigge på forskning og spejle egen praksis i det, som de finder. Men vi står samtidig tungt på den værdi og antagelse, at professionelle på ingen måde skal udslette sig selv eller sætte egen dømmekraft ud af funktion. God pædagogisk praksis udføres med reference til de selvstændige erfaringer, som den professionelle gør i sin hverdag – i specifikke kontekster med egne vaner, rutiner og traditioner. Disse erfaringer repræsenterer vigtige personlige, professionsfaglige og lokale vidensformer og udgør en stor del af grundlaget for at handle og vælge i specifikke situationer, som altid rummer en kompleksitet og en historie, som ingen empirisk forskning kan tage højde for. Pædagogiske kontekster (dagtilbud og skoler) rummer på en måde sin egen lokale logik, og med det blik kan det være vanskeligt at udsige, hvad der altid virker, og dermed hvad en professionel til enhver tid skal gøre. Så empirisk pædagogisk forskning og den personlige erfaring i lokale praksisfællesskaber

kan således i højere grad være gensidigt informerende, frem for at den ene er mere vægtig end den anden. Til dette kommer også, at der findes viden, som hverken er funderet i empiri eller personlige, kulturspecifikke erfaringer. Det drejer sig om teoretisk viden. Teoretisk viden kan fx være idehistoriske og filosofiske betragtninger, ligesom det kan være pædagogiske, psykologiske eller didaktiske teorier, som ikke nødvendigvis er resultat af kvantitative, generaliserbare hårde data, men måske i højere grad et produkt af at et eller flere mennesker på et tidspunkt i historien har konstrueret en bestemt udlægning af, hvordan noget kan forstås eller beskrives – måske i relation til et sæt værdier, som det fx er formuleret i Folkeskolelovens formålsparagraf (Wiberg 2017). Fx er store dele af vores dannelsestænkning i Danmark og Norge baseret på teoretiske anskuelser og historiske tilbageblik, som falder for mantraet „vi skal gøre det, som virker“. Virker det at kende til Grundtvigs dannelsestænkning? Virker det at have læst fransk eksistensfilofi? Virker det at kende til Freuds underbevidste? Svaret på disse spørgsmål er nej, det virker ikke i sig selv. Men det er egentlig heller ikke det eneste spørgsmål, man skal stille. Hvad sker der, hvis spørgsmålet udskiftes med „er det en væsentlig ballast for udviklingen af den enkeltes og den kollektive professionsforståelse at kende til disse ideer og perspektiver“? Med det samme drejes opmærksomheden andre steder hen, end på hvad der virker, og det kan på den måde danne afsæt for refleksion over spørgsmål, der er relateret til, hvad en professionsforståelse

kan være samt til overvejelser relateret omkring dagtilbud og skoler som kulturinstitutioner, ikke kun læresteder. Vi argumenterer således for ligestyrelse mellem vidensstyperne: teoretisk baseret viden, forskningsbaseret viden og erfaringsbaseret viden (Keiding & Qvortrup 2014). Dette illustreres i figur 2 nedenfor.

Af figur 2 fremgår det endvidere, at de tre vidensstyper hver især kan sættes i forhold til tre vidensniveauer: individ, gruppe/team og organisation. Denne illustration har den pointe, at de forskellige vidensstyper i praksis bringes i spil på tre niveauer, som kan være meget forskellige. Hvad der giver god mening og forekommer helt indlysende for den enkelte (individ), kan i teamet eller i den samlede organisation møde ringe opbakning eller måske endda forekomme galt afmarcheret – og omvendt. Set i forhold til pædagogisk relationskompetence kan fokus på vidensstyper og vidensniveauer animere til en øget bevidsthed hos den professionelle om, ikke blot hvad den enkelte ved, men om *hvordan* den enkelte ved, i forhold til hvilke niveauer af den samlede pædagogiske virkelighed denne viden er et reelt bidrag, samt hvor denne viden med fordel kan udvides, perspektiveres eller reflekteres. I forrige afsnit udfoldede vi kompetencebegrebet. Vi gjorde brug af DeSeCos vifte bestående af syv kompetencer. I figur 3 nedenfor sætter vi disse kompetencer i forbindelse med vidensniveauerne og opstiller således eksempler på, hvilke kompetencer den relationskompetente kan have på hvert niveau.

FIGUR 2: VIDENSTYPER OG VIDENSNIVEAUER



FIGUR 3: OVERSIGT OVER KOMPETENCER SET I FORHOLD TIL VIDENSNIVEAUER

	A: Individuelt niveau	B: Gruppe/teamniveau	C: Organisationsniveau
1: Viden	Børns udvikling. Hvordan børn lærer. Fag-faglig indsigt. Professionsforståelse.	Kommunikation, refleksion og analyse – evt. med brug af video som redskab.	Fleksibelt adaptivt læringsmiljø. Inklusion og differentiering.
2: Kognitive færdigheder	Udvikle og vurdere strategier. Planlægge og organisere.	Italesætte egne tanker. Tænke sammen. Tænke strategisk med afsæt i fælles ideer.	Etablere strukturer med henblik på reflektiv kritik og udvikling af fælles pædagogisk praksis.
3: Praktiske færdigheder	Udføre strategier og omsætte planer, mediere; herunder agere intentionelt.	At være i stand til at afvikle konstruktive teammøder. At kommunikere godt.	At opstille og bruge en bred vifte af fleksible læringsarenaer og deltagelsesmuligheder.
4: Holdninger	Præget af den overbevisning, at alle kan lære.	Fælles indsats for det fælles bedste. Alle bidrager aktivt.	Dagtilbud og skolen er for alle. Det er en kulturel ramme om læring, udvikling og dannelse.
5: Følelser	Kan håndtere følelser, også i pressede situationer. Kan udtrykke og rumme egne følelser.	Give plads til, leve sig ind i og rumme andres følelser.	Skabe et godt og tillidsfuldt klima for læring, udvikling og forandring.
6: Motivation	At ville bruge sig selv som løftestang for børns læring, udvikling og dannelse.	At ville bruge hinanden i teamet som løftestang for børns læring, udvikling og dannelse.	At ville bruge det samlede kollektiv som løftestang for børns læring, udvikling og dannelse.
7: Værdier og etik	Har det standpunkt, at alle har ret til uddannelse og krav på omsorg.	Efterlever sociale regler for god kommunikation. Håndterer dilemmaer og paradokser kommunikativt.	Forskellighed som resurse til realisering af et levende demokrati.

De i figur 3 opstillede kompetencer skal læses som eksempler. I den praktiske virkelighed er både kompetencerne og de opstillede eksempler stærkt overlappende og kan derfor kun vanskeligt klart adskilles. En lærerig aktivitet kan derfor være, at du som læser sletter vores eksempler og indsætter dine egne i figuren (figur 3). Prøv i samme omgang at sætte de tre videnstyper i relation til dine indsatte valg, og opdag på denne måde en vild og utæmmet kompleksitet. For at lette kommunikationen om faktorerne i figur 3, har vi givet kompetencerne tal og vidensniveauerne bogstaver. På den måde udgør figuren et koordinatsystem. Tænk fx over koordinaten 4C – og reflekter over udsagnetens betydning for at handle relationskompetent.

TRE RELATIONSPÆDAGOGISKE PRINCIPPER

Ovenfor har vi berørt begreberne relation, kompetence, pædagogisk relationskompetence, ligesom vi på et overordnet plan har udfoldet vores bud på, hvilken viden den relationskompetente professionelle kan være i besiddelse af på individ-, gruppe-/team- og organisationsniveau. I det følgende vil vi gå et spadestik dybere i det relationspædagogiske univers. Dette vil vi gøre ved at give eksempler på, hvad centrale principper kan være. Disse principper har vi fundet frem til ved at kigge på en bred vifte af relationspædagogiske tilgange og derved bestemt, hvad der ser ud til at være konsensus omkring på tværs af disse tilgange. Vi er selv opmærksomme på, at gennemgangen ikke er udtømmende; der er tale om udvalgte centrale

elementer, som vi har vurderet særligt bør fremhæves i denne sammenhæng. Vi opstiller i alt tre principper. Der drejer sig om:

1. Princippet om at ville noget med nogen
2. Princippet om sensitivitet i samspillet
3. Princippet om refleksion.

De tre principper udfoldes i det følgende.

Princippet om at ville noget med nogen

Relationskompetence defineres altså som at deltage i sociale samspilssituationer med børn med en intention om at skabe lærings- og deltage muligheder centreret omkring en bestemt sag. Når intentionen er at bidrage til en andens udvikling, så må samværet ikke kun være præget af tilfældige aktiviteter. Vellykket samspil kræver vores forståelse og opmærksomme tilstedeværelse.

Nyere forskning viser, at vi har en medfødt evne til ubevidst at tolke nonverbale kommunikations-signaler. Denne egenskab bevirker, at vi vurderer den andens måde at udtrykke sig på – og at vi oplever at forstå følelser bag ved at tolke udtrykket (Berne 2016). Psykolog og forsker Paul Ekman har forsket i forskellige kulturer. Han har ledt efter universelle udtryk som tolkes på samme måde i forskellige kulturer. Ekman og hans forskerteam kom frem til, at der er syv udtryk som er universelle. Det er (1) glæde, (2) vrede (3) frygt, (4) afsky, (5) sorg, (6) overraskelse og (7) tilfredshed (Ekman, 2016). Børn og elever læser vores udtryk og tolker dem. Når vi som professionelle evner at reflektere over den måde, som vi udtrykker os på, så får vi mulighed for i nogen udstrækning at få kontrol over vores udtryk, således at vi i højere grad kan fremtræde over for vores børn, sådan som vi ønsker, at de skal opleve os.

En vigtig faktor i forhold til det at udvise sensitivitet i samspillet med børn og elever er, at vi har udtryksformer, som skaber et positivt samspil. Når vi er sammen med børn og elever, er det nødvendigt at overveje, hvad der motiverer børnene og skaber læringsglæde.

Ved at reflektere over hvordan vi kan bruge de positive udtryk, kan vi få hjælp til at skabe et positivt læringsmiljø baseret på et sensitivt og motiverende samspil. Forskning viser, at velfungerende relationer til børn og skoleelever er en forudsætning for at skabe positive udviklings- og læringsarenaer, som motiverer til læring (Hattie 2008). Hvor John Hattie har fokus på det synlige læringsresultat, ønsker vi også at henlede opmærksomheden på de følelsesmæssige aspekter af læreprocesserne. De følelser, som vi signalerer i kommunikationen, er afgørende for, hvordan den anden opfatter os. Som professionelle må vi derfor i nogen grad være i stand til at kontrollere vores følelser, således at de ikke påvirker kommunikationen i en uønsket retning og skaber unødige misforståelser (Kvalsund & Karlsdóttir 2009). Endelig ønsker vi også at påpege, at der findes sider af læringen, som vi ikke har eksplicit adgang til i vores bevidsthed. Denne såkaldte tavse viden ligger uden for vores bevidste tankeliv og er lagret i vores kroppe, som biologiske impulser og automatiserede færdigheder, som ligger lagret via erfaringer fra vores egen barndom.

Børn reagerer følelsesmæssigt på omgivelserne, og vi har alle udviklet os i kraft af den måde, som vores omgivelser mødte os på i vores egen opvækst.

For at barnet skal lære sig selv og sit følelsesliv at kende, har det behov for, at vi tager dets følelser alvorligt. Når de voksne snakker med barnet om følelser ved at give dem opmærksomhed og ved at give dem et navn (label), viser vi barnet, at vi forstår og anerkender følelserne. Derved lærer barnet, hvad følelsen hedder – og kan over tid lettere forklare, hvordan de har det, næste gang følelsen dukker op. Denne anerkendende måde at møde barnet på skaber tryghed og bidrager til støtte af barnets følelsesmæssige udvikling. Sådan lærer vi som menneske at genkende vores egne følelser og at håndtere dem på en hensigtsmæssig måde. Vi lærer også at forstå og anerkende andres følelser ved at kende os selv. Dette selvkendskab udgør en væsentlig del af grundlaget for empati og dermed for at udvikle professionel relationskompetence. I samspillet med børn gør vi spon-

tant brug af vores empati; det er ikke noget, som vi beslutter os for. Det sker gennem brug af blik, smil, stemmebrug, tempo og øvrigt kropssprog i kommunikationen. Når vi bliver bekendte med vores måde at bruge os selv på i kommunikationen, kan vi i vid udstrækning gøre bevidst brug af vores non-verbale kommunikation, således at kropssproget tilpasses på en måde, som er følelsesmæssigt relevant i situationen (Burgoon 2002).

Empatiprocesser indgår i en form for relationelle sløjfer, der består af tre led: (1) Vi opfatter den andens følelse, hvorefter vi (2) spejler den andens følelse, således at det (3) bliver opfattet af den anden, at vi forstår følelsen (Eide & Eide 2008). Vi skelner mellem emotionel og kognitiv empati. Emotionel empati er den følelse, som vækkes i os, når vi opfanger den andens følelse. Kognitiv empati er det skift, som sker, når vores egne følelser danner afsæt for at lægge en plan, hvor vi kan handle rationelt og træde støttende til for den anden. Evnen til at føle og vise empati er i en vis udstrækning medfødt, men nogle gange er vi så følelsesmæssigt påvirkede, at vi kun vanskeligt formår fremtræde empatisk. Men efterhånden som vi bliver bekendt med egne følelser og reaktionsmønstre, får vi i højere grad mulighed for at omforme disse ved at komme dem i forkøbet med bevidst opmærksomhed – og derfra agere selvkontrolleret, udvise empati og udvikle relationskompetence. Denne udvikling er kontinuerlig og har ingen endestation. I den pædagogiske praksis realiseres princippet om at ville noget med nogen, når:

- den professionelle har en bestemt intention om at ville lære barnet noget bestemt og på den måde foretager pædagogiske valg og fravalg. Den professionelle indtager fx en guidende rolle i samspillet og forsøger at skabe fælles opmærksomhed med barnet.
- den professionelle afstemmer sig følelsesmæssigt med barnet i situationen og på samme tid er opmærksom på eget indre følelsesliv.
- den professionelle udviser empati, dvs. forsøger at leve sig ind i barnets perspektiver på en sensitiv måde.

Princippet om sensitivitet i samspillet

En væsentlig del af relationskompetencen består i, at den professionelle formår at udvise sensitivitet i samspillet med barnet. Ved at være observerende, ved at agere empatisk og ved at afstemme sig emotionelt i forhold til barnet i forskellige typer af situationer skabes forudsætninger for det konstruktive pædagogiske relationsarbejde i dagtilbud og skole. For at skabe en forståelse for, hvilke elementer der bruges, når vi kommunikerer relationskompetent, det vil sige, når vi kommunikerer sensitivt, empatisk og emotionelt afstemt, kan vi vende blikket mod samspillet mellem omsorgspersoner og spædbørn. I denne form for samspil er empatien bærende i kommunikationen og synliggøres gennem de ord, som vi bruger, og gennem utallige non-verbale signaler (smil, ansigtsudtryk, vejrtrækning).

Spædbarnet udvikler sig i samspil med omgivelserne, og sensitivt, empatisk og emotionelt afstemt samspil bevirker, at vi er i stand til at tage vare på det nyfødte barn, således at det udvikler sig normalt. Det er muligt at planlægge, at disse sekvenser skal opstå, men langt størstedelen af denne form for samspilssituationer udspiller sig i helt almindelige hverdagsaktiviteter, som fx når vi skifter ble på barnet, klæder det af og på, bader det eller giver det mad (Stern 2003). Med sensitivitet følger vi i disse situationer barnets tempo og behov for intensitet i samspillet ved at bruge rolig og kærlig stemmeføring eller ved at lade barnet bearbejde indtryk ved at give det pauser fra samspillet. Afledt heraf er det væsentligt at tage i betragtning, hvilke helt naturlige muligheder for at være sammen med børnene og eleverne på disse måder, hverdagens aktiviteter i dagtilbud og skole giver. Hvordan kan man agere sensitivt, empatisk og emotionelt afstemt i genkendelige situationer som fx konfliktløsningssituationer, trøstesituationer eller hjælpesituationer? Det afgørende er, at barnet oplever at blive mødt. Det pædagogiske møde er således et dannelse møde, fordi mennesker bliver til i mødet med hinanden. Denne sensitive måde at møde barnet på støtter barnets udvikling (Hafstad & Øvreide 2011).

Kommunikationen med børn i dagtilbud og skole befinder sig på et andet niveau, end det vi ser i samværet med spædbarnet. Imidlertid er det de samme komponenter i kommunikationen, som bruges, tilpasset barnets alder. Børnehavealderen er perioden, hvor sprogudviklingen virkelig tager fart. Børnene lærer især gennem leg (Smith & Ulvund 1998) og lærer sig her at bruge sproget i relation til omgivelserne. Kropssproget er betydningsfuldt i relationen (Berne 2016), og den relationskompetente professionelle formår at skabe et positivt læringsmiljø ved at være bevidst om, hvordan blik, smil, stemmebrug, tilpasset tempo og øvrigt kropssprog i samspillet bruges, og tilpasser disse elementer til barnets forudsætninger. Når den professionelle er undrende, nysgerrig og forsøger at skabe fælles opmærksomhed med barnet, så bliver den professionelle bekendt med, hvordan barnet tænker, ligesom barnet derved gives oplevelsen af at have værdi ved at blive set og forstået. Da oplever barnet, at den voksne kan lide at være sammen med det. Helt konkret kan dette i hverdagen gøres ved at spørge om at få lov til at være med i legen eller ved at foreslå en leg, som barnet kan lide, og bevidst bruge et positivt kropssprog, således at der etableres en god dialog med barnet.

I den professionelle møde med eleverne i skolen er sensitivitet i relationen en kraft, som løfter læringsmiljøet. Med mange elever i klassen kan den professionelle opleve behov for redskaber, som bidrager til at udvikle den positive relation til eleverne. Den relationskompetente lærer formår at skabe en positiv relation til den enkelte elev og til klassen via bevidst brug af sit verbale og non-verbale sprog. På samme måde som med børn i dagtilbud kalder det på, at den professionelle går i dialog med eleverne og indtager en position præget af udforskende nysgerrighed over for forholdet mellem elevens aktuelle og potentielle udviklingsniveau, altså zonen for nærmeste udvikling. På denne måde dannes grundlaget for, at eleverne oparbejder kapacitet til at lære; ikke blot indholdet af det enkelte fag, men for det at lære via differentierede læringserfaringer (Feuerstein 2015). I den pædagogiske praksis realiseres

princippet om sensitivitet i samspillet, når den professionelle:

- afstemmer sig følelsesmæssigt med barnet og på den måde skaber en tryk ramme for udforskning af noget fælles (sagen).
- arbejder intentionelt med egen kommunikation, dvs. agerer kommunikativt opmærksomt ved at bruge verbale og non-verbale udtryk på en måde, som fremmer positive relationer.
- skaber dannelsesmøder ved at etablere et følelsesmæssigt trygt læringsklima, særligt ved at tilbyde barnet og børnegruppen differentierede læringserfaringer.

Princippet om refleksion

I dagtilbud og skole er det relevant, at de professionelle aktivt søger at udvikle egen og andres praksis, gerne via selvstændig læsning af litteratur og via efteruddannelsesaktiviteter, men også via deltagelse i hverdagens praksis og gøremål. Bindeleddet mellem tilegnelse af ny viden og hverdagens erfaringer udgøres i vid udstrækning af, at den professionelle oparbejder et refleksivt forhold til egen og andres praksis via kommunikation (Røkenes & Hansen 2002). At reflektere forstås vi som „at kaste tilbage“, genspejle, overveje, tænke over noget (Store Norske Leksikon 2009). Reflekterende praksis indebærer, at de professionelle bruger tid på at reflektere før og under, men særligt *efter* afviklede pædagogiske tiltag. Her forsøger de professionelle i kommunikation med hinanden at identificere, hvad der fungerede godt, og på basis af denne refleksive kommunikation udvikle praksis i fællesskab.

Vi betoner refleksion eller „det at stille sig refleksivt an“ som værende en betydningsfuld forholdemåde i en relationskompetent praksisform. God praksis i forhold til udvikling og læring er skitseret i figur 3. Der beskriver vi syv områder, som kontinuerligt kan reflekteres over med henblik på pædagogisk støtte af udviklings- og læreprocesser hos børn og elever. Det er flere måder at udøve reflekterende praksis på. Den enkeltes egen og selvstændige refleksion er naturligvis væsentlig, men når vi reflekterer sammen med andre, skabes der mulighed for kommunikativt at slå ned

på noget, som vi måske ikke i tilstrækkelig grad kan indkredse og udfolde som led i den individuelle refleksion. For at møde denne udfordring kan brugen af video og videoanalyse være et nyttigt redskab til at trække tråde mellem handlinger i praksis, observation af praksis og refleksion over praksis.

I arbejdet med videoanalyse kan professionelle bruge Marte Meo-metodens samspilsanalyse som led i at udvikle en reflekterende praksis (Holten, 2011). Når film anvendes i børnehave og skole som afsæt for kommunikativ refleksion over praksis, er det vores erfaring, at dette udstikker en konstruktiv retning for udvikling af det professionelle relationsarbejde. Fokus i analysen af filmen er på det, som fungerer *positivt i relationen*. De non-verbale elementer kommer og går i sekunders fart, og det er disse, som danner hovedfokus i videoanalysen. Derfor filmes maksimum fem minutter ad gangen. Den professionelle reflekterer over udvalgte videosekvenser sammen med en fagperson (en vejleder), som er trænet i – eller har erfaring med – videoanalyse. Ved at de gentagne gange sammen forsøger at identificere det positive i måden børnene og eleverne mødes på, er det vores erfaring, at det negative i samspillet fortrænges til fordel for mere udviklings- og læringsunderstøttende samværsformer. Ved at reflektere over praksis på grundlag af videooptagelser af egen praksis skabes en professionel læringsarena, hvor en genkendelig og relevant virkelighed afspejles. Man kan sige, at der via videooptagelserne etableres et „forlænget nu“, idet video giver mulighed for at sænke eller øge hastigheden i det relationelle samspil, sætte filmen på pause, springe frem og tilbage – og på den måde give mulighed for at man kan fordybe sig i udvalgte micro-sociale samspilssekvenser. Man kan sige, at video som pædagogisk redskab er et kommunikativt zoom, hvor teknikken fungerer som en form for forstørrelsesglas på vigtige aspekter af relationsarbejdet, som uden dette redskab ville falde uden for vores opmærksomhedsfelt. I den pædagogiske praksis realiseres princippet om refleksion, når den professionelle:

- reflekterer over forholdet mellem det faglige indhold, sekvenser med fælles opmærksomhed og egen følelsesmæssig sensitivitet i konkrete micro-sociale samspilssituationer.
- gør brug af video som pædagogisk redskab til at iagttage de sociale begivenheder med fokus på det, som fungerer godt i relationen
- kontinuerligt søger at udvikle egen praksis ved at kommunikere om den på en åben og undersøgende måde, gerne i teamet.

OPLÆG TIL REFLEKSION OVER EGEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS

Formålet med artiklen er at udfolde og reflektere over, hvad det kan betyde at være pædagogisk relationskompetent. Vi har ovenfor peget på væsentlige aspekter af det relationspædagogiske univers. Vi har i vores gennemgang berørt og givet svar på spørgsmål, som alle er relevante i forhold til, hvad relationskompetence i det hele taget kan være. På basis af denne gennemgang kan relevante spørgsmål til videre selvstændig refleksion være disse seks spørgsmål:

1. Hvad vil det sige at være pædagogisk relationskompetent?
2. Hvilke personlige egenskaber har den pædagogisk relationskompetente?
3. Hvad er vigtig viden for at handle pædagogisk relationskompetent?
4. Hvad er vigtige færdigheder i forbindelse med pædagogisk relationskompetence?
5. Hvad karakteriserer det relationskompetente pædagogiske team?
6. Er der forskel på at være pædagogisk relationskompetent i henholdsvis dagtilbud og i skolen?

REFERENCER

- Berne, Eric (2016) Games people play. The Psychology of human relationships. Penguin Books Ltd.
- Eide, H. og Eide, T. (2008) Kommunikasjon I praksis. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S. & Falik, L. (2010): Beyond Smarter. Mediated Learning and the Brains capacity for change. Teachers College.
- Hafstad, Reidun og Øvreeide, Halldor (2011) Utviklingsstøtte. Foreldrefokusert arbeid med barn. Cappelen Damm, Oslo
- Hansen, M.; Thomsen, P. & Varming, O. (1999): *Pædagogisk Psykologisk ordbog*. Gyldendal.
- Hansen, Per-Harald og Røkenes, Odd Harald (2002): *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Akademika, Norge
- Hattie, John (2008): Visible learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, New Zealand
- Holten, Sissel (2011) Trygg klasseledelse. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Keiding, T.B & Qvortrup, A (2014): *Systemteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvalsund, R. & Karlsdóttir, R. (2009). Mentoring og coaching i et læringsperspektiv. Tapir akademisk forlag, Trondheim
- Nerdrum, Per (2000) *Training of empathic communication for helping professionals*. Dissertation for the Degree of Dr. Psychol. Institute of Psychology. University of Oslo. HIO-report 2000, 17.
- OECD (2002): *Definition and Selection of Competence. Theoretical and conceptual Foundation*. Strategy paper.
- Smith, Lars og Ulvund, Stein Erik (1998) Spedbarnsalderen. Universitetsforlaget, Oslo
- Stern, Daniel N. (2003) Spedbarnets interpersonlige verden. Gyldendal Norsk forlag, Oslo.
- Sunesen, M. (2016): *Læreres og pædagogers opplevde læringsudbytte af et kompetenceudviklingsforløb. Med Inklusion som eksempel*. DPU
- Sunesen, M. (2017): *Mediated Learning Experience – en inkluderende praksis i dagtilbud og skole*. Dafolo.
- Wiberg, M. (2017): *Dannelsesteoretisk didaktik*. Kapittel 1 i „Didaktikhåndboken. Teorier og temaer“. Hans Reitzels Forlag. Redigeret af Per Fibæk Laursen og Hans Jørgen Kristensen.

Anvendte links:

www.google.dk

www.scholar.google.dk

Store norske leksikon (<https://snl.no/reflektere>).