

Jens Christian Jacobsen (red.)

LÆRERENS GRUNDFAGLIGHED

- mentalisering som arbejdsredskab

Lærerens grundfaglighed
- mentalisering som arbejdsredskab
© 2014 Billesø & Baltzer, Værløse
Redaktør: Jens Christian Jacobsen
Omslag og layout: Tina D. Larsen
Kunstværk omslag: Bodil Brems, Papaver Variabilis
1. udgave, 1. oplag
ISBN 978-87-7842-339-9

Billesø & Baltzer Forlagene
Kirke Værløsevej 26 A, 3500 Værløse
E-mail: billesoe@forlagene.dk
Internet: www.billesoe.dk

Tryk: Interpress

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk
eller anden gengivelse af denne bog eller dele
deraf uden forlagets skriftlige samtykke er forbudt
ifølge gældende dansk lov om ophavsret.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på
institutioner, der har indgået aftale med Copy-Dan
og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Tak til kunstneren Bodil Brems, København for
lån af oliemaleriet: Papaver Variabilis.
www.bodilbrems.dk

BILLESØ & BALTZER

Mentalisering og anerkendelse i udviklingsstøtte til elever

Af Tom Ritchie & Sandra Bruus Ørtoft

I 2008 gennemførte DPU en stor undersøgelse, der havde til formål at afdække, hvilke kompetencer en lærer eller pædagog skal have for bedst at fremme barnets læring (Nordenbo m.fl. 2008).¹ Forskergruppen bag undersøgelsen fandt frem til tre afgørende kompetencer.

For det første skal læreren have en almen didaktisk kompetence og i det enkelte undervisningsfag. Dernæst skal læreren besidde kompetence til at lede klassen ved at være synlig leder, som over tid lærer eleverne selv at formulere regler og følge dem. Og endelig skal læreren være i stand til at indgå i en social relation med den enkelte elev. I rapporten anbefaler forskergruppen at læreruddannelsen indrettes, således at udvikling af netop disse tre kompetencer sikres. I rapporten slås det altså fast, at relationskompetence er en af de afgørende faktorer i hhv. lærerens og pædagogens rolle. Relationskompetence kan beskrives som lærerens eller pædagogens evne til at være autentisk i kontakten og til at se det enkelte barn ud fra dets egne præmisser. Dette indebærer også, at den voksne afstemmer sin adfærd herefter uden at fralægge sig lederskabet og ansvaret for relationens kvalitet (Juul og Jensen 2003).

Det er på baggrund af dette behov for udvikling af relationskompetence hos lærere, at *anerkendelsesbegrebet* bliver aktuelt. Med anerkendelse kan vi netop give relationspædagogisk tænkning et væsentligt indhold, som kan bruges som grundlag for udvikling af relationskompetence hos lærere.

¹ Dette kapitel – og bogen i øvrigt – henvender sig i første omgang til lærerstuderende og har derfor lærerrolle som fokus. Men med implementeringen af skolereformen i august 2014 kommer pædagoger til at spille en langt større rolle i skolen end tidligere, og derfor er kapitlet relevant for begge faggrupper.

I dette kapitel vil vi derfor præsentere begrebet anerkendelse, og de udfordringer begrebet rummer, samt se nærmere på anerkendelsens bidrag til lærerrollen. I forlængelse heraf laver vi en kobling mellem anerkendelsesbegrebet og begrebet mentalisering, og forsøger at vise, hvordan mentalisering kan yde et værdifuldt bidrag til elevens læring i skolen. Mentalisering ser vi derfor som en vigtig del af lærerens relationskompetence.

Om begrebet anerkendelse

Selv om begrebet anerkendelse er et alment forståeligt og et ofte anvendt udtryk i dagligsproget, er begrebet flertydigt og komplekst. Derfor kan det være vanskeligt at give en enkel definition på, hvad anerkendelse er. Ordet bruges i dagligsproget til bl.a. at udtrykke påskønnelse, værdsættelse, accept og godkendelse (Løw 2006, s. 105) men samtidig rummer begrebet mange andre dimensioner. Både hos den tyske filosof Hegel og andre er anerkendelse et relationelt begreb, der knyttes til personen og til opbygning og vedligeholdelse af identitet. Det drejer sig grundlæggende om, at anerkendelse bringer noget frem i den anden. Herudover indeholder begrebet en magt- og konfliktdimension (Honneth 2003), og rummer motiver, der gør sig gældende indenfor en række områder som politik, religion, etik, jura, psykologi og pædagogik (se f.eks. Wind 1998).

De mange betydninger, der ligger i anerkendelsesbegrebet, kan give anledning til en del misforståelser i pædagogisk sammenhæng. Derfor vil vi i det følgende forsøge at skabe et overblik over forskellige betydninger i anerkendelsesbegrebet, som det ser ud lige nu.

Når man bruger anerkendelse i dagligsproget, er det vigtigt at skelne mellem vurderende og anerkendende kommunikation (Bae 1996). I vurderende kommunikation bliver vores adfærd og handlinger målt og vejret, hvor vi – i den positive ende af skalaen – påskønner hinandens adfærd, præstationer, kompetencer eller kvalifikationer. Dette kan f.eks. være i form af positiv feedback eller som ros. Det er ganske almindeligt, at vi giver ros til vores børn, når de opfører sig på en måde, som vi vurderer som god eller hensigtsmæssig. Tilsvarende irettesætter vi dem, når de gør det modsatte. Vurderende kommunikation indgår altså som et velkendt element i opdragelsespraksis. Også i andre sammenhænge bruger man ordet anerkendelse i en vurderende betydning. F.eks. siger vi, at Picasso er en meget anerkendt maler, eller at en medarbejders

arbejdsindsats anerkendes af lederen. I politisk sammenhæng taler man f.eks. om, at nationalstater anerkender hinanden, såsom 'Nord Korea nægter at anerkende Syd Korea som suveræn nationalstat'. I alle disse eksempler bruges anerkendelse i en vurderende sammenhæng.

Anerkendelsens tre spor

I faglitteraturen kan man pege på tre spor, der har anerkendelse som hovedtema – det norske, det amerikanske og det tyske. Disse spor repræsenterer forskellige forståelser af anerkendelsesbegrebet, og i de senere år er der kommet en lang række udgivelser fra alle tre spor, hvor de hver især har sat deres fingeraftryk på den pædagogiske debat herhjemme. Den utilsigtede konsekvens heraf har imidlertid været, at de forskellige tilgange har været med til at skabe forvirring og usikkerhed.

Vi har ovenfor nævnt Baes anerkendelsesbegreb – det norske spor, som vi uddyber nedenfor. Det amerikanske spor har rod i bl.a. sprogorienteret erkendelsesteori, som vi f.eks. ser i *Appreciative Inquiry* (AI) (på dansk værdsættende samtale), en teoriretning som er velkendt i organisations-teoretisk sammenhæng (Dalsgaard m.fl. 2002). Med AI finder vi frem til dét, vi er gode til, og undersøger det nærmere. Vi sætter fokus på dét, der virker, og gør mere af det samme.

Værdsættende samtale formidles vha. en række principper og begreber, hvor det positive er i forgrunden. Med AI vil vi f.eks. på en arbejdsplads give hinanden positiv respons på vores arbejdsindsats. I denne sammenhæng siger vi f.eks., at vi giver hinanden anerkendelse for dét, vi gør. Her bruges anerkendelse i betydning påskønnelse eller værdsættelse, hvor vi giver hinanden positiv respons på vores handlinger eller adfærd. Og det er der selvfølgelig ikke noget forkert i – det betyder bare noget andet end Baes anerkendelsesbegreb.

Det tredje spor udspringer fra Frankfurterskolen, hvor Axel Honneth har lanceret en teori om anerkendelse med udgangspunkt i en samfundskritisk tankegang. Med Honneths socialfilosofiske tilgang møder vi et bredt anerkendelsesbegreb, der opererer med tre forskellige sfærer eller niveauer (Honneth 2003). Der er tale om *privatsfæren* med den emotionelt bårne anerkendelse, om *retsfæren* eller den offentlige sfære samt den *sociale* eller *kulturelle* sfære, om anerkendelse via social deltagelse. Ifølge Honneth forudsætter det gode liv, at det enkelte individ anerkendes på alle tre niveauer for dermed at kunne opbygge et positivt selv billede eller identitet.

Anerkendelse i privatsfæren har meget til fælles med den norske variant af anerkendelse, dog uden at Honneth kommer tæt på praksis, som vi ser f.eks. hos Bae. Med de øvrige to niveauer udvides anerkendelse til også at omfatte det retslige aspekt og den sociale dimension. Honneths teori er spændende, fordi det giver os et begrebssæt, hvorudfra vi kan være kritisk overfor måden, hvorpå vi indretter os – altså samfundsmæssigt og politisk.

Det er på baggrund af disse forhold, at mentalisering kan ses som et begreb, der kan bidrage til en afklaring og til en udvikling af lærerens faglighed. I artiklen peger vi på dét, der kan kaldes træfpunkter mellem de tre begreber: anerkendelse, læring og mentalisering – der trods forskellige retninger, genstandsfelter og fokus deler noget væsentligt. Det er vores påstand, at begreberne kan supplere hinanden for dermed at bidrage til udvikling af lærerens relationskompetence. Her vil vi sætte fokus på det norske spor, dvs. den dimension i anerkendelsesbegrebet, hvis omdrejningspunkt er nærvær og intersubjektivitet i voksen-barn relationen.

Anerkendelse som deling

Hvis vi ser på Baes og Schibbys anerkendelsesbegreb, er det væsentligt at notere, at det ikke indeholder en vurdering. I stedet drejer det sig om intersubjektivitet, dvs. *en deling af tilstande og oplevelser mellem mennesker*. Det forudsætter nærvær med et andet menneske, og særligt med deres oplevelse af sig selv og omverden:

"For at være anerkendende skal vi kunne tage den andens perspektiv og spontant opleve og forstå, at den anden har sit eget center for oplevelse, sine egne motiver og intentioner, og respondere ud fra dette. Dét, som deles mellem mennesker i det intersubjektive møde, er oplevelsen" (Møller 2008, s. 71).

Denne deling betyder imidlertid ikke, at oplevelsen er identisk for de involverede parter. I det intersubjektive møde mellem to mennesker, opstår et oplevelsesfællesskab, hvor begge parter har forskellige perspektiver på dét, der opleves. Gennem det følgende eksempel² vil vi vise, hvordan en sådan deling kan se ud i skolesammenhæng:

² Eksemplet kommer fra min egen konsulentpraksis (Tom Ritchie).

Pigegruppen i 5.v deltager en gang om ugen i et møde med en coach pga. langvarige problemer og konflikter pigerne imellem. På denne torsdag skulle flere af pigerne i skolebio direkte efter mødet, og det var aftalt, at de kunne gå 15 min. tidligere end ellers, således at de kunne nå filmen.

Ronja have imidlertid denne dag mere lyst til at mødes med en veninde og vil ikke deltage i pigemødet. Jeg – deres klasselærer – er ved at hjælpe pigerne med at gøre klassen klar til mødet, da jeg finder ud af, at Ronja er ved at tage af sted imod vores aftale. Jeg siger til hende, at hun skal blive og holde møde med de andre piger. Hun bliver hurtigt meget vred, og råber og græder og er rasende. Jeg formår at møde hendes udbrud fuldstændig roligt – fast besluttet, at hun skal overholde sin aftale. Jeg sætter mig i et hjørne af lokalet væk fra de andre piger og beder Ronja om at sætte sig. Hun er meget vred, men sætter sig. Jeg siger, at jeg godt kan se, at det er ærgerligt med hendes aftale med veninden. Det kan man godt blive vred over, siger jeg. Efter nogle sekunder tilføjer jeg, at jeg selv bliver vred, når tingene går på tværs af mine aftaler og den slags. Ronja synes nu at falde lidt ned og virker mindre anspændt i kroppen. Vi sidder sammen et stykke tid, hvor Ronja fortæller om coachen og pigegruppen og om den nye aftale ved skolebio. Jeg lytter til hende, og efter et stykke tid siger jeg, at jeg forstår hendes situation – men tilføjer, at hun alligevel skal holde sin aftale med pigegruppen.

Da hun har skældt ud i et stykke tid, foreslår jeg i en venlig tone, at hun ringer til sin veninde og laver en ny aftale om at mødes nede ved bio. Det accepterer hun. Hun falder hurtigt til ro og deltager i mødet på en god måde (får jeg senere at vide fra coachen).

Her ser vi, hvordan læreren møder Ronja med udgangspunkt i hendes oplevelse, i dette tilfælde hendes reaktion på situationen med de forskellige aftaler og krav fra læreren. I episoden formår læreren at møde Ronja med udgangspunkt i hendes oplevelse, tanker og følelser. I kraft af sin livserfaring og kendskab til følelser af vrede og frustration er læreren i stand til at komme på bølgelængde med Ronja og dele oplevelsen – i et ligeværdigt møde mellem to mennesker. Det er netop i denne deling, at hun møder hende med anerkendelse. Og en sådan deling udelukker heller ikke, at man som lærer kan stille krav til sine elever, som episoden med Ronja også viser.

Definitionsagt og barnets selvverd

Bae fremhæver det forhold, at der ligger en væsentlig magtdimension i pædagogisk arbejde. På grund af vores afhængighed af andres bekræftelse, får den anden magt til at definere vores oplevelser og tanker. Derfor er der tale om *definitionsagt* i relationssammenhænge. Magtaspektet er til stede i alle relationer, men definitionsmagten får øget betydning i forbindelse med relationer, hvor mennesker er afhængige af andre for deres udvikling, som for eksempel terapeut-klient, lærer-elev, leder-medarbejder, eller pædagog-barn. Bae skriver at definitionsagt:

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

Lærers magtposition kan derfor bruges til at fremme en positiv udvikling af barnets selvverd og autonomi. Definitionsmagten ligger i måden, hvorpå læreren kommunikerer med eleven, i hvad man reagerer på og ikke reagerer på, og i hvordan man sætter ord på elevens oplevelser og handlinger. I eksemplet ovenfor vælger læreren at dele definitionsmagten med Ronja, idet hun giver hende plads til at sætte ord på, hvordan hun oplever situationen.

Anerkendelsens relevans for pædagogikken ligger således ikke mindst i, at vi med anerkendelse kan fremme udvikling af selvverd hos barnet eller eleven. I anerkendende kommunikation bliver *"(...) den enes perspektiv i mødet med den anden (...) genkendt, styrket og afgrænset"* (Møller 2005, s. 85). Når barnet oplever sig mødt og forstået, bekræftes det i, at den måde, det oplever sig selv og omverden på, er god nok (Schibbye 2005, s. 113). Er barnet vant til at omgås voksne, som møder det med anerkendelse, skabes der gode forudsætninger for udvikling af selvverd hos barnet. Disse grundlæggende mekanismer i mellem menneskelige relationer er efterhånden velkendte og udførligt beskrevet i psykologien.³ I pædagogisk sammenhæng giver anerkendelse os derfor et ordforråd og et handlegrundlag for praksis, hvor vi kan kvalificere det daglige arbejde i skolen.

³ Se f.eks. Møller 2008, s. 105 – 155.

Om læring

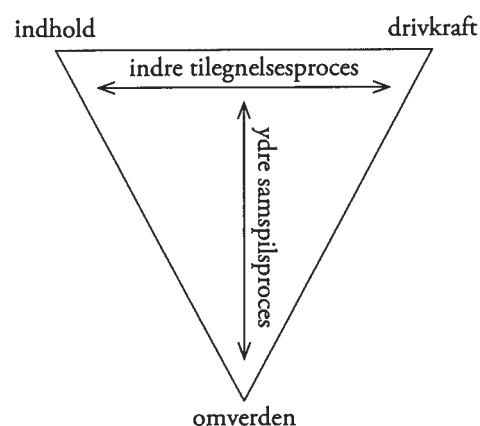
Før vi præsenterer mentaliseringsbegrebet, vil vi nu rette vores opmærksomhed mod begrebet læring, da både anerkendelse og mentalisering skal ses i et læringsperspektiv nedenfor. Derfor vil vi i det følgende kort præsentere nogle få centrale principper fra Knud Illeris' lærings teori (Illeris 2006). Illeris har som udgangspunkt et konstruktivistisk lærings-syn. Hermed tages der afstand fra tidligere tiders læringspsykologiske tænkning, hvor læring blev set som *overføring af viden* fra eksempelvis lærer til elev. Ved at tale om et konstruktivistisk lærings-syn betragtes erkendelsesprocessen som en *aktiv* konstruktionsproces hos den lærende. Hermed siger vi farvel til forestillingen om erkendelse som en afspejling af verden, hvor læreren, som 'tankpasser', fylder viden på eleverne. I stedet befinder den enkelte sig hele tiden i en proces, hvor han eller hun er i færd med at konstruere eller rekonstruere sit syn på verden. Dette skift i synsvinkel har været undervejs længe, men har ikke desto mindre stor betydning for vores forståelse af lærer- og elevroller i skolen i dag. Med konstruktivisme sættes der fokus på den enkeltes *forudsætninger* for læring og retter opmærksomhed mod en lang række forhold, der spiller ind i læreprocesser hos den enkelte.

Illeris' almene læringsmodel fremhæver læringens helhedsmæssige og sammensatte karakter. Illeris opererer med et bredt læringsbegreb, hvis grundlæggende tese er, at al læring har tre dimensioner: *indhold*, *drivkraft* og *omverden*. Den indholdsmæssige dimension omfatter tænkning eller erkendelse, hvor læringens genstand eller det nye sammenkædes med individets allerede eksisterende viden, færdigheder eller forståelser. Drivkraften omfatter de følelser, holdninger og motivationer, der er knyttet til læring. Omverdensdimensionen handler om læringens kontekst eller sammenhæng, dvs. de materielle, sociale og også samfundsmæssige forhold, der gør sig gældende i sammenhængen og som derigennem indgår i læringen. Ifølge Illeris vil disse tre forhold altid være til stede i læreprocesser i et eller andet omfang, og vil dermed nødvendigvis altid sætte deres præg på læringens resultat.

Illeris beskriver to samvirkende processer, hvorigennem læring finder sted: En *indre bearbejdelles- og tilegnelsesproces* i form af et gensidigt samspil mellem indhold og drivkraft, samt en *ydre samspilsproces* mellem den enkelte og omgivelserne. Den interne psykiske tilegnelsesproces beskriver et dynamisk samspil mellem på den ene side den lærendes eksisterende

kognitive strukturer og læringens indhold, og på den anden side den lærendes følelser, holdning og motivation. Drivkraftsdimensionen er medvirkende ved enhver læring og kan kraftigt forstærke både positive og negative tendenser i læreprocesser. Tilsvarende organiseres følelser, holdninger og motivation i en eller anden form for kognitiv struktur. Dette subjektive niveau i læreprocesser indgår igen i et gensidigt samspil med den ydre samspilsproces, hvor de sociale og samfundsmæssige forhold indvirker på læringen, og hvor den enkelte også sætter sit præg på sine omgivelser. Modellen ser således ud i grafisk form:

Figur 1: Illeris' læringstrekan



Illeris understreger, at de tre dimensioner og de to processer indgår i al læring og at de dermed udgør en udelelig helhed. Modellens styrke ligger bl.a. i, at den fremhæver denne helhed, samtidig med at den udgør en analytisk ramme, hvori læringens sammensatte karakter også beskrives.

Anerkendelse og læring

Ifølge Per Fibæk Laursen er god undervisning karakteriseret ved at have et velvalgt indhold. Indholdet er dét, som eleverne skal lære, og er derfor undervisningens centrale aspekt. Men herudover skal læreren for at levere god undervisning kunne "(...) skabe en varm og arbejdsmæssig frugtbar atmosfære, hvor forståelse og argumentation værdsættes" (Fibæk Laursen 2003, s. 12). En sådan atmosfære henviser til kvaliteten af samspillet mellem læreren og børnene. Med andre ord er relationens kvalitet en central

faktor i læring, og det er i denne sammenhæng, at både anerkendelse og mentalisering kan gøre sig gældende.

Som illustration heraf bringer Berit Bae følgende eksempel fra en børnehaveklasse i Norge:

"Det er samling mandag morgen og læreren spørger, om nogen har noget at fortælle. Jens rækker hånden i vejret og siger med iver i stemmen: 'Jeg har været på fisketur!' Han ser forventningsfuldt på læreren.

'Åh', siger læreren og ser koncentreret på Jens, 'det lyder spændende. Hvad mon du har lyst til at fortælle os fra turen?' (tonefaldet er åbent og undrende).

*'Vi tændte bål på stranden – og der blev store flammer!' – han demonstrerer ivrigt med armene. Læreren og de andre børn lytter koncentreret, mens Jens fortæller om det dramatiske bål. Da historien ebber ud, bringer læreren temaet fisk på banen, og de snakker om forskellige fisk. Læreren fortæller om saltvand og ferskvand, og om hvordan fisk formerer sig."*⁴

Ved at møde Jens med åbenhed og undring giver læreren Jens noget af kontrollen over samtalens forløb. Lærers åbne og forstående holdning gør det lettere for Jens selv at være åben og modtagelig for den kundskab, som læreren i næste omgang formidler – her viden om fisk. Lærers kommunikation skaber gode forudsætninger for, at Jens oplever sig selv som én, der er værd at høre på, som én, hvis oplevelser og meninger er værdifulde. Denne form for oplevelse er med til at opbygge eller styrke selvværd hos barnet. Læreren er med til at fremme Jens' personlige udvikling i positiv retning.

Jens får også den erfaring, at et *fagligt indhold* (kundskab om fisk), bringes i spil af læreren i forlængelse af hans udspil. Nu er Jens og de andre børn koncentrerede og opmærksomme. Lærers åbne og bekræftende kommunikation skaber således gode forudsætninger for, at Jens interesserer sig for det faglige tema, og dermed lærer noget. Samtidig gør de andre børn i klassen sig den erfaring, at her bliver man hørt og respekteret, når man deler sine oplevelser med andre. Denne erfaring gør det også mere sandsynligt, at de andre børn vil have lyst til at deltage aktivt i lignende aktiviteter på andre tidspunkter. Ved at skabe en varm og tryk atmosfære er læreren således med til at opbygge en relationsstil eller

⁴ Se Bae 1996, s. 14. Eksemplet er lettere bearbejdet her.

samværskultur i klassen, hvor børnenes udspil, oplevelser og erfaringer bliver taget alvorligt.

Hvis vi ser på Jens' læring i historien i relation til Illeris' læringsmodel, kan man sige, at den anerkendende kommunikation fra lærerens side indgår i den lodrette pil i modellen: Lærerens anerkendelse indgår i den ydre samspilsproces mellem Jens og hans omgivelser. Samtidig påvirker lærerens kommunikation den indre tilegnelsesproces hos Jens som følge af det gensidige samspil mellem de to processer, som vi nævner ovenfor. På baggrund heraf – eller med andre ord i kraft af lærings helhedsmæssige karakter – præger lærerens anerkendende kommunikation læringens resultat hos Jens i en positiv retning – her i forhold til kundskab om fisk. Således mener vi, at kommunikationsformer hos læreren, der er præget af anerkendelse, er med til at fremme den faglige læring hos barnet.

Når vi taler om anerkendelse og pædagogik i dag, så er det som regel i en relationssammenhæng mellem barn og voksen, typisk mellem pædagog-barn eller lærer-elev. Her er der en tendens til, at vi lægger vægt på, hvad barnet får ud af at blive mødt med anerkendelse af den voksne. At barnet lærer noget eller at dets selvværd udvikles. Det er en naturlig konsekvens af, at vi som lærere, pædagoger, ledere og forældre – som har ansvar for børn og unge i forskellige faglige sammenhænge – er optaget af, hvad de får ud af den og den pædagogik eller tilgang – såsom f.eks. anerkendende kommunikation.

I kraft af dette fokus på barnet som modtagende part kommer vi let til at nedtone de forskellige processer, der forløber hos den voksne i mødet med barnet. Med mentalisering kan vi rette op på denne skævhed, idet mentalisering rummer en eksplicit indsigt i mentale tilstande hos *begge parter*, og dermed kan vi sikre en helhedsbeskrivelse af anerkendende kommunikationsprocesser mellem voksne og børn, der fremmer læring og udvikling.

Teoretiske veje ind i mentaliseringsbegrebet

I det følgende vil vi kort opridse udvalgte teoretiske veje ind i mentaliseringsbegrebet. Vi vil fokusere på det tidlige samspil, affekter og refleksion. Her vil det være genkendeligt, at flere aspekter ved anerkendelsesbegrebet også optræder her. Man kan sige, at der er træfpunkter ved begreberne, selvom der også er områder, hvor de teoretisk er forskelligt funderet og adskiller sig fra hinanden.

Tilknytning: indre arbejdsmodeller – oplevelsen af at være aktør

Bag mentaliseringsbegrebet findes tilknytningsteorien (Rydén & Wallroth 2010, s. 34). Tilknytning har betydning for udvikling af selvstændighed. Denne udvikling er ikke givet, men er en nødvendighed for at selvet kan stå alene og for at mennesket kan opleve sig som et selvstændigt individ – således at selvoplevelsen vil være at blive aktør i sit eget liv, som styres af ønsker, fantasier og behov (Ibid., s. 50). *Tilknytning handler om at sikre sig bagud for at kunne bevæge sig fremad* (Ibid., s. 50). Man kan sige at tryghed er en forudsætning for nysgerrighed og relevant risikovillighed. Når et barn har et fundament, der bygger på en tryk tilknytning, vil det have et godt grundlag for at udforske og udfordre sig selv i læringssituationer og i andre sammenhænge. Dette gælder bredt i forhold til samvær med andre mennesker, og i forhold til tilgang til ny viden og læring.

Mennesket er et intentionelt væsen (Bruner 1999, s. 50). Med dette slås fast, at barnets handlinger ikke blot kan forklares som refleksmæssige reaktioner på påvirkning fra omgivelserne, men motiveret af indre forestillinger og hensigter. Dette udgangspunkt beskrives nærmere hos bl.a. Bowlby (1999).

Den indre arbejdsmodels funktion

Bowlbys begreb 'indre arbejdsmodeller' bliver en slags 'abstrakt version af den konkrete nærhed til en tidlig tilknytningsperson' (Rydén & Wallroth 2010, s. 51ff). I vores tidlige barndom og i de relationer, vi indgår i, udvikler vi en model, der kan være retningsgivende for adfærd og relationsdannelse senere i livet. Den sociale og interpersonelle dimension, som tilknytningen dermed får, kræver en kognitiv modning, der gør det muligt for mennesket at flytte sig fra den konkrete situation og skabe et indre mentalt billede af en generel tryghed præget af tidligere erfaringer.

Affekter⁵ i klasserummet

En anden teori som mentaliseringsbegrebet hviler på, er teorien om det mentale 'Theory of Mind'.⁶ Fælles for teorier om mentalisering er, at de

⁵ Der skelnes flere steder mellem affekter, følelser og emotioner. For denne skelnen læs Rydén & Wallroth (2010 oprindeligt citat, s. 62).

⁶ For mere læsning om Theory of Mind se Susan Hart (2008).

tager udgangspunkt i fænomenet empati, selvom der ikke er enighed om, hvad empati er (Swan & Riely 2012). Nogle skelner mellem to 'komponenter' i empati, en kognitiv og en affektiv empati (Baron-Cohen & Wheelwright 2004), men også flere komponenter diskuteres.

Empati indeholder en kognitiv komponent eller en evne til at opfatte og afkode andres følelsesmæssige tilstande samt en affektiv komponent, det vil sige en følelsesmæssig forbindelse til andres følelser, og endelig en adfærdsmæssig komponent forstået som handlinger, der åbent viser empati over for andre. For nylig er en interaktiv komponent blevet inkluderet i empati (Zaki, Bolger, & Oschsner 2008) som differentierer de følelsesmæssige opfattelser og følelsesudtryk mellem individer. Vi inddrager imidlertid ikke disse distinktioner i kapitlet.

Affekter og empati er vejledende for vores handlinger, og de motiverer til handlinger. Dette gælder også, når det drejer sig om at undgå noget ubehageligt eller farligt. Det kan vi se i eksemplet senere med Michael, der løber væk. Det samme gør sig gældende, når vi bliver tiltrukket af noget, der giver glæde, pirrer nysgerrighed eller giver oplevelsen af at lykkes, som det kan ske i en læringssituation. Følelser kan også gå forud for tankesæt, eksempelvis når vi gør noget, fordi det føles rigtigt.

Fonagy et al. (2007) fremhæver tre aspekter ved affekter. Det første er *identifikation af affekter*. Det drejer sig om at erkende, hvad det er, vi føler. Ofte er flere følelser involveret. Vi kan gøres os til aktører i vores eget liv, når vi genkender og dermed har mulighed for til en vis grad at kontrollere, hvad vi føler. Alternativt kan oplevelsen være, at følelser er noget, vi rammes og overvældes af. Det andet handler om *modulering af affekter*. Det drejer sig om at kunne registrere og modificere en affekt. Dette bliver væsentligt, når vi eksempelvis oplever frygt, der minder om hvad vi har oplevet tidligere, men som ikke er rimelig i forhold til den aktuelle situation. Det tredje aspekt handler om at udtrykke affekter på en sådan måde, at andre kan opfatte dem.

Regulering af affekter, handler dermed om at sætte følelser ind i en forståelsesmæssig sammenhæng og kaldes for *mentaliseret affektivitet* (Rydén & Wallroth 2010, s. 82).

Refleksion og intention

Ifølge Bateman og Fornagy (2004) er måden at stimulere den nødvendige modning en proces, der etableres, når omsorgspersonen tilskriver barnets hensigt en mening i dets handlinger. Vi tilskriver andre intentioner for

at forstå handlinger, der ellers ville være vanskelige at forstå. Vores tolkninger fungerer, når det ubegribelige bliver begribeligt. Vi tolker det, vi ikke forstår, og tolkningsfunktionen bliver dermed en hjælp for os til at håndtere nye situationer.

For nogen er det svært at reflektere, hvilket betyder, at hændelser risikerer at forblive ubegribelige. Det kan gøre os ensomme og afmægtige, da vi så ikke oplever kontrol over vores tilværelse. Sådanne situationer kan aktivere negative affekter som frygt og angst – som dermed må håndteres, i stedet for at forsøge at forstå, hvad der sker. Derved mister man følelsen af at være aktør i eget liv, som et individ, der mestrer situationer. Det kræver, at man har en evne til selvregulering:

"Selvoplevelsen og følelsen af at være en person der aktivt søger mening, har stor betydning for reguleringen af affekter, og det er her vi finder koblingen mellem tilknytning og mentalisering, mellem arv, tidligere generationer og traumer og måske først og fremmest mellem kognitiv funktion, affekter og relationer" (Rydén & Wallroth 2010, s. 53).

Således bliver det væsentligt, at vi som lærere forstår børn som intentionelle væsener og indoptager deres intentioner med os og vores intention med dem i opbygning af relationer i undervisningen. Det er også væsentligt, at vi som lærere og som omsorgspersoner, der omgiver barnet, kan tilbyde udviklende tolkninger, og dermed sætte ord på de affekter, behov, ønsker og intentioner, der ligger bag ved handlingerne.

Derved støttes børns udvikling af mentalisering ved at man:

1. "ser" barnet, sit behov, ønsker, behov og intentioner ved eksempelvis markeret affektiv afstemning
2. sætter ord på sine initiativer (affekter) og derved bl.a. lave en kobling mellem affekt og kognition
3. tilbyder det en tryk relation, som bliver forudsætningen for at kunne lære og indgå i udfordrende og udforskende relationer og situationer
4. øger dets evne til selvregulering ved at blive kendt med hvordan de har det, og hvordan omverden kan tolkes
5. sætter ord på egne behov, fantasier, tolkning og handlinger – for på den måde at blive forudsigelig og støtte barnets mentalisering.

Der er således tale om nogle træfpunkter, en række sammenfald mellem mentalisering og anerkendelse, hvor kernelementer som indlevelse, forståelse, refleksion og afgrænsning går igen i de to begreber. Den afgørende forskel i denne sammenhæng er imidlertid, at man oftest

bruger anerkendelse ud fra en fokus på barnet, eller den modtagende part, mens mentalisering favner og ekspliciterer processer hos begge parter. Med mentalisering har vi et begreb, der også omfatter lærerens eller pædagogens andel i kommunikationen mellem den voksne og barnet.

Hvorfor er det vigtigt at mentalisere som lærer?

Populært siges det, at lærere skal træffe fem beslutninger i minuttet. Det betyder i sagens natur, at der ikke er lang tid til at tænke, før der skal træffes et valg. En del af de beslutninger der træffes, bliver derfor automatiserede ud fra den viden og de erfaringer, læreren har i forvejen. I sådan en kompleksitet, hvor der skal vurderes og reageres hurtigt, bliver udvikling af emotionelle og mentale kompetencer væsentlige, både på det personlige og professionelle plan.

"Mentalisering kan defineres som evnen til at danne sig realistiske forestillinger om og forholde sig til, forstå og reflektere over mentale tilstande hos sig selv og andre og herunder forstå både egne og andres handlinger, som er grundlagt ud fra de mentale tilstande." (Hart 2008, s. 23).

Forenklet kan man sige, at en lærer skal kunne skabe rum for at forstå andres mentale tilstande og deres handlinger. Dermed skabes udviklingsmuligheder for barnet. Ved at mentalisere, ser man den andens perspektiv, samtidig med man har en oplevelse af sig selv i situationen.

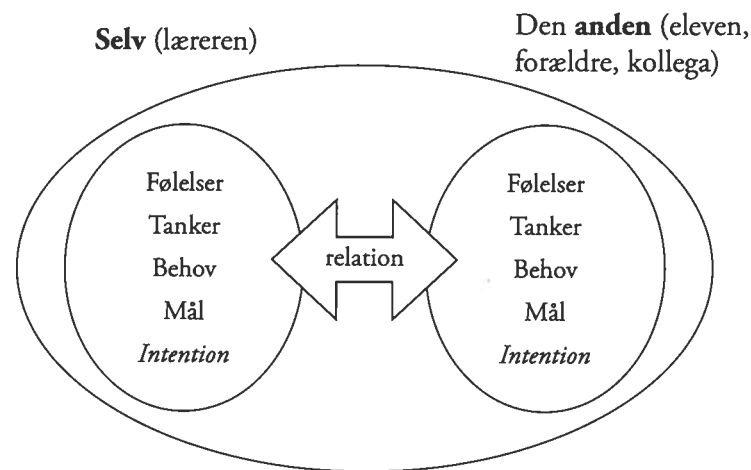
Mentaliseringskapacitet, dvs. evnen til mentalisering, er en forudsætning for at have vedvarende meningsfulde relationer og en stabil selvfølelse (Hart 2008). Hermed er der tale om at udvikle sit relationelle blik og relationskompetence – idet det forudsætter at læreren har blik for, hvad der sker i relationen, hos sig selv og hos den anden. Det kræver, at læreren kontinuerligt kan bevare et nysgerrigt og indlevende fokus på såvel egne som barnets tanker og følelser. Læreren og mentalisering vender vi tilbage til, men først om den udviklingsmæssige baggrund for begrebet.

Fra barnet bliver født, sker der en tilknytning mellem barnet og omsorgspersoner. Formålet er at sikre, at der hos barnet udvikles et system af præsentationer. Ifølge Schore (i Hart & Schartz 2008, s. 178) udgøres

selvets kerne af "*affektregulerende mønstre i samspillet mellem barn og omsorgsperson, der til sidst ytrer sig som permanente selvoplevelser*". Udover at være ramme for dannelse af indre repræsentationer, er tilknytningskonteksten nødvendig for, at barnet kan udvikle evne til at regulere affekt. Fonagy m.fl. (2007) påpeger, at intet menneske har en medfødt evne til at regulere følelsesmæssige reaktioner. I den basale affektregulering må barnet via omsorgspersonen støttes i at modulere sine affekter, mens affekterne i mere komplekse former for affektregulering ændres gennem mentalisering. Omsorgspersonen skal anerkende barnets mentale tilstand, men samtidig modificere de følelser, som barnet ikke selv kan kontrollere. Dette kaldes *affektiv afstemning*. Herigennem udvikler barnet en fornemmelse af selvtilstande gennem det, som Fonagy betegner som et *socialt biofeedback system*. Mentalisering sikrer følelsesmæssig permanens og stabilitet. Når barnet bliver ældre, vil det ikke længere behøve omsorgspersonen til at skabe affektregulering. Det vil kunne affektregulere sig selv, når det har dannet indre repræsentationer af interaktionen, som det nu kan reflektere over og affektregulere sig ud fra (Hart 2008).

På den måde lærer de fleste børn egne følelser og tanker at kende og forstår, at følelser og tanker er baggrunden for ens adfærd. Det er altså via samspillet med tilknytningspersoner, vi lærer vores måder at regulere, idet disse samspilsmønstre generaliseres og internaliseres.⁷ Dette bliver dermed en del af barnets repertoire, når det handler – herunder i kontekster som skolen. Det udviklingsstøttende samspil vil derfor bl.a. bestå af at genkende barnets affekter, følelser, tanker, behov, intentioner og forståelser af omverden. Når barnet tager initiativ (det kan være følelsesmæssigt, verbalt eller et handlende initiativ) bekræftes dette, og når der sættes ord på, får barnet derved en oplevelse af at blive forstået. Derudover møder barnet ord – så det senere selv kan gøre sig forståelig for sig selv og sin omverden (Sørensen 2007). Når man som menneske opnår forståelse for sammenhængen mellem følelser, tanker og handlinger, giver det en fornemmelse af kontrol og selvbevidsthed. Mentalisering hænger tæt sammen med evnen til at regulere følelser, og når vi mentaliserer, har det i sig selv en affektregulerende funktion (Hart 2008). Den følelsesmæssige intensitet mindskes, når man mentaliserer – handlingerne nuanceres og der opstår forståelse både for den anden og sig selv, afgræsning (jeg er mig – du er dig) og en samhørighed. Dette kan illustreres således:

⁷ For videre læsning henvises til Hart (2008), Fonagy et al. (2007).



Figur 2: Mentaliseringsprocessen

Hermed bliver modellen et visuelt udtryk for "Holding mind in mind". Som det ses, vil der i den samme proces være en opmærksomhed på egne mentale tilstande, en fokus på den andens indre mentale tilstande og en forholde sig til dette på et refleksivt niveau. Således vil der i samme proces rummes både selvet, den anden og et relationelt blik.

Som lærer er det væsentligt at udvikle evnen til at forholde sig til og reflektere over ens egen adfærd sammen med eleverne, både ift. at styrke elevernes udvikling af mentaliseringskapacitet, og for elevens læring, jf. afsnittet om Illeris og samspillet betydning for læring.

Rydén & Wallroth (2010) og Fonagy m.fl. (1991) påviser på baggrund af en stor undersøgelse⁸, at en god mentaliseringskapacitet ikke kun er til gavn for personen selv, men også kan være med til at bryde en kæde af utrygge tilknytningsmønstre. Hvis dette sammenholdes med Dion Sommers udlægning af begrebet resiliens (Sommer 2011), så kunne man i denne sammenhæng sige, at udviklingen af mentaliseringsevnen eller en øget kapacitet kunne være en beskyttet faktor – altså resiliensfremmende. På længere sigt kan det have betydning for kommende

⁸ Der refereres til en undersøgelse af 100 par, der ventede barn. Her undersøgte man forældrenes mentaliseringskapacitet, inden barnets fødsel. Hos 75 % af børnene kunne man forudsige barnets adfærd sammen med fremmede, når barnet var et år gammelt. Forældre med god mentaliseringskapacitet havde tre-fire gange så stor chance for at få et barn med tryk tilknytning. Her var barnet ikke bange for fremmede. Dette var også tilfældet, selvom forældrene var vokset op i utrygge rammer og selv haft en utryk tilknytning.

generationer, idet en udviklet mentaliseringsevne kan blive en beskyttelse mod effekter af utryk tilknytning og andre belastningsfaktorer.

Attitude og intentioner – mentalisering i skolen

"Udvikling af optimal følelsesmæssig og mentaliserende kapacitet kan kun opnås i trygge relationer med andre, der skaber mulighed for positivt nærvær igennem en proces af afstemning, fejlafstemning og reparation af fejlafstemning" (Hart 2008, s. 23).

Man kan sige, at mentalisering på den ene side kræver et trygt miljø for at give plads til at arbejde med egne og andres følelser, og på den anden side er mentalisering også med til skabe et trygt miljø med større indsigt og dermed forståelse for hinanden.

Vi er skabt til at indgå i samspil med andre mennesker. Vi udvikler os i en relationel kontekst, og i den relationelle kontekst skal der foregå et ganske bestemt samspil. Vi har brug for at blive mødt med følelsesmæssig afstemning.

"Når man arbejder med børn og unge, der er tilbøjelige til at handle i stedet for at tænke og føle, er det fristende at forholde sig til dem på det niveau, de udtrykker sig på." (Allen et al. 2010).

Som professionel lærer eller lærerstuderende er det således fristende at reagere ved at handle i forhold til børnenes adfærd og handlinger frem for deres følelser og intentioner. Dette kan ses i følgende eksempel.

Efter praktikken fortæller en lærerstuderende, at eleverne i klassen havde 'attitude-problemer.' Dette udsagn startede en diskussion på holdet om mediers indflydelse og forældre, der ikke havde lært børnene at have respekt for andre. De lærerstuderende reagerede dermed udelukkende på elevernes handlinger eller i dette tilfælde ytringer uden at sætte sig ind i elevernes psykologiske forudsætninger. En nærliggende reaktion på en tilgang, der fokuserer på elevernes handlinger-attitudeproblemer, er at give dem "en opsang" med et budskab om, at 'med denne attitude vil du ikke nå langt i livet'.

Typisk vil læreren tage oplevelsen med ind på lærerværelset og dele den med kolleger, der samstemmende vil kunne genkende problematikken eller på holdet, hvor den studerende vil blive bekræftet i, at det ikke var hende, der var noget galt med, men snarere var det elevens, forældrenes eller mediernes skyld. En mentaliseringstilgang

og en anerkendelse af elevenernes udtryk ville imidlertid kunne skabe udviklingsmuligheder for de studerende og for eleverne. En nærmere refleksion, f.eks. sammen med medstuderende eller kolleger med god mentaliseringskapacitet, vil kunne give anledning til nysgerrighed i forhold til, hvad elevens intention var i situationen, og hvilke følelser eleven kunne have. Hermed lægges der afstand til enpsykologien⁹ og til tanken om problemer som værende iboende den enkelte eller som individuelle egenskaber. I stedet lægges der vægt på det relationelle perspektiv, der er kontekst forankret.¹⁰

I tv-udsendelsen "Det første år" møder vi en nyuddannet lærer i en 1. klasse.¹¹ Klassen leger galgeleg¹² i dansktimen, spændingsniveauet er højt og der er mange, der har fingeren oppe og som vil gætte, hvad det næste bogstav skal være. Michael har fingeren oppe, han kigger ivrigt mod tavlen og følger med. Han er kropsligt spændt og står næsten op – mens han kigger insisterende på Anna, der styrer legen. Han siger ikke noget. Lydniveauet i klassen er højt og læreren siger, både henvendt til klassen og til Anna: "Anna tager dem, der er stille".

Der lyder en stemme fra et barn i klassen: 'Så skal Michael ikke ta's'. Michael registrerer det, hans blik flakker, og i det samme nævner Anna navnet på en pige. Michael bliver tydeligt skuffet; han sætter sig tungt ned på stolen og udbryder: 'Årh ja' med en grådkvalt stemme. I det næste nu løber han ned bagest i klasse og sætter sig under et tomt bord ved væggen. Han sidder sammenkrøbet med armene slået om benene og hovedet hvilende på knæene.

Som den mentaliserende lærer skal man her holde fokus på *hvad der ligger til grund for adfærden og handlingerne*. Her er det vigtigt at fastholde en nysgerrig og empatisk tilgang til situationen og reflektere over, hvad der er på spil, hvad angår følelser, intentioner, tanker, behov og mål, jf. figur 2. I eksemplet med Michael må man spørge: 'Hvad blev Michael følelsesmæssigt ramt af her?' (den pludselige reaktion tyder på, at der

er stærke følelser på spil, jf. afsnit om affekter.) eller 'Hvad er Michael optaget af?', 'Hvad var hans intention?' og ikke mindst 'Hvordan har han det?'

Udfordringen for læreren bliver at sætte sig i Michaels sted, 'holding mind in mind'¹³ – og så vidt muligt opnå en forståelse af Michaels følelser, tanker, intentioner og behov i situationen. Hvis man ikke anstrenger sig for at fastholde denne opmærksomhed, kommer man let til udelukkende at forholde sig til handlingen og dermed vurderes situationen ud fra spørgsmål som: 'Er det i orden at reagere sådan?'

Reaktioner kan forstås som adfærdssekvenser, som følger af noget, som vi føler og oplever som så presserende, at vi er nødt til at reagere på det (Rydén & Wallroth 2010, s. 138). I en refleksion over situationer som den ovenstående, er der indlejret ydmyghed i forhold til ens egne fortolkninger af situationen, hvilket er en væsentlig del af mentalisering. Også i det anerkendende perspektiv, er der en grundantagelse om, at vi ikke kan påberåbe os en objektiv viden om virkeligheden. Vi oplever situationer ud fra vores forståelsesramme, og denne ramme er medvirkende til den fortælling, vi skaber i nuet. Der må nødvendigvis være en grad af forhandling mellem de implicerede parter, der må gå forud, før vi kan mødes med Michael i en fælles meningsfuld fortælling. Vi vil pointere, at der med forhandling ikke er tale om en konkret forhandling i forhold til selve handlingen; forhandlingen går alene på at undersøge, om den måde jeg som lærer forstod situationen på, giver mening for Michael. Kan han genkende sig? Giver det mening, føler han sig forstået og opnås der en grad af tryk i relationen – så han kan modtage min (lærerens) støtte til at guide ham ud af denne pinagtige situation?

I figur 3 forsøger vi med inspiration fra Allen et al. (2003) og Hagelquist (2012) at give et overblik over betydning af udvikling af mentalisering.

⁹ Ifølge Hagelquist har det psykologiske perspektiv bevæget sig fra et "enpsykologisk" perspektiv på individet til et dialektisk blik på individet.

¹⁰ For mere læsning henvises til Dion Sommer (2010).

¹¹ Eksemplet er inspireret af dokumentarfilmen 'Det første år' fra DR (2001), der desværre ikke længere kan fremskaffes.

¹² En leg for hele klassen, hvor eleverne på skift leder gættelegen om hvilket ord der skal stå på tavlen.

¹³ Allen (2010).

Mentalisering	Manglende mentalisering	Betydning
Udvikler selv- og sammenhængsforståelse Herigennem lærer man sine egne følelser, tanker og antagelser at kende og forstår, at de er baggrunden for ens adfærd. Dette giver kontrol over sine handlinger, hvilket giver selvbevidsthed og fornemmelse for identitet.	Uudviklet selv- og sammenhængsforståelse Medfører manglende forståelse for egne indre tilstande og derved også for egne handlinger.	Individuel betydning Mentalisering bliver et udviklingsvindue, der fremmer selvforståelse og identitetsfornemmelse.
Meningsfulde og bærende relationer At kunne se den andens perspektiv, samtidig med at det er muligt at holde fast i, hvem man selv er. Væsentligt i "gode og værdige" forhold og relationer.	Usikre relationer Relationer der kan være præget af misforståelser, frustration og kan medføre ensomhed.	Relationel betydning Mentalisering er grundlaget for at indgå i vedvarende meningsfulde forhold og relationer.
Regulering Mulighed for selvregulering og selvstyring.	Manglende eller underudviklet regulering Vanskeligheder med at regulere følelser og finde retning i livet.	Betydning for Individet i omverden Registrering og regulering af de følelser, der opstår, samt bearbejdning af de følelser, der muliggør hensigtsmæssig handling.

Figur 3: Oversigt over mentaliseringsprocesser

Hvordan kan man som lærer udvikle mentaliseringskapacitet?

Evnen til mentalisering udvikles i første omgang i samspil med de primære omsorgspersoner og beskrives ofte som opbygget gennem barndommen i mødet med betydningsfulde, voksne tilknytningspersoner. På den måde kan man sige, at de lærere, der har erfaringerne fra deres eget liv med relationskompetente voksne, har et forspring i forhold til de lærere, der som voksne må arbejde med at udvikle deres mentaliseringskompetence, når de vil optræde udviklingsstøttende for de elever, de skal arbejde med. Mentalisering avler mentalisering (Hagelquist 2012) og dermed har vi som kollegaer, studerende, undervisere og venner, mulighed og måske et fælles ansvar for at støtte hinandens faglige og personlige udvikling på dette område.

For mange lærere vil mentalisering være en naturlig del af de daglige interaktioner uden en egentlig bevidsthed om dette (Hagelquist 2009.). Når læreren interagerer med eleverne eller kollegaer, vil der være en opmærksomhed på egne og den andens mentale tilstande, hvortil handlinger tilpasses. Kropssprog, betoning, vitalitet og intensitet er signaler, der registres som en del af kommunikationen, som konteksten for budskabet, og som giver læreren mulighed for at aflæse og forstå de mentale tilstande. Denne automatisering af mentalisering frigiver mental kapacitet til samtidig at have opmærksomheden andre steder.

Afslutning

Som vi argumenterer for i starten af kapitlet, er anerkendelsesbegrebet en del af mange skolars værdigrundlag og mange lærere og lærerstuderende har i almindelighed en anerkendende holdning som ideal. Anerkendelse indgår som grundbetingelse for, at læreren kan arbejde med mentalisering, idet det bliver tydeligt, at læreren der har gode intentioner og ønsker at skabe tryk i relationen, kan forstå og bekræfte elevens følelser og kan afgrænse sig i en subjekt-subjekt position, der gyldiggør elevens oplevelser, tanker og følelser.

Vi har ovenfor pointeret, at mentalisering rummer dimensioner, som ofte forbliver underbelyste i udfoldelse af anerkendelsesbegrebet. Man kunne måske tale om en gensidighed i relationen mellem lærer og elev, så læreren gennem anerkendelse og bekræftelse får lov til at 'undervise' elevens indre.

Når læreren italesætter elevens følelser, tanker, intentioner og behov, kan læreren opleve en professionel bekræftelse, der styrker hendes selvbillede som anerkendende og kompetent. Men italesættelsen medfører også læring: Eleven får mulighed for at lære om sig selv ved at for det første han oplever sig som relationskompetent, for det andet kyndig i at forstå sin lærers intentioner og dermed for det tredje også lettere anerkender undervisningens betydning. Fonagys og Allens mentaliseringsbegreb fremhæver lærerens bevidsthed om eget fokus i relationen, og denne bevidsthed styrkes ved at læreren ser, hvordan eleven anerkender hendes indsats.

Mentaliseringsbegrebet supplerer Baes og Schibbys anerkendelsesbegreb ved at tilbyde beskrivelser af gensidigheden i relationen mellem lærer og elev. Tilbage står et interessant arbejde med at udvikle pædagogiske strategier for, hvordan lærer og elev korrigerer deres oplevelser, tænkning og handlinger ved at lære at se sig selv gennem den anden.

Litteratur

- Allen, J. G. et al. (2010): *Mentalisering i klinisk praksis*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bae, Berit (1996): Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. I: *Social Kritik*, nr. 47.
- Bae, B. (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Dr. Phil. afhandling, HiO-rapport nr. 25. Oslo.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004): The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. I: *J Autism Dev Disord*, 34, s. 63-75.
- Bentzen, M. & Harts, S. (2005): "Psykotering og neuroaffektiv udvikling". I: *Psykolog Nyt*, nr. 2.
- Bowlby, John (1999): *En sikker base - tilknytningsteoriens kliniske anvendelse*. Det lille forlag.
- Bruner, J. (1999): *Mening i handling*. Klim.
- Dalsgaard, Charlotte m.fl. (2002): *Forvandling – værdsættende samtale i teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Fonagy, P. Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2007): Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling. Akademisk Forlag.
- Hagelquist, J.Ø. (2012): *Mentalisering i mødet med udsatte børn*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2008): Tilknytningens betydning – et indblik i neuroaffektiv udviklingspsykologi. I: *Psykologiinformation*, 36 årgang, nr. 2, september.
- Hart, S. & Schartz, J.P. (2008): *Fra interaktion til relation*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Haslebo, Maja Loua og Lyndgaard, Danielle Bjerre (2007): *Anerkendende ledelse – skab mod, engagement og bedre resultater*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Honneth, Axel (2003): *Behovet for anerkendelse – en tekstsamling*. Redigeret af Rasmus Willig. Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Juul, Jesper og Jensen, Helle (2003): *Pædagogisk relationskompetence*. Pædagogisk Bogklub.
- Laursen, P. Fibæk (2003): *Didaktik og kognition – en grundbog*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Løw, Ole (2006): Gensidig forbundethed i skolen - gensyn med professionelle relationelle og kommunikative kompetencer. I: *Relationer i skolen - perspektiver på liv og læring* af Tom Ritchie (red.), Billesø og Baltzer.
- Møller, Lis (2005): Anerkendelse i sårbare relationer – om relationsarbejde i socialpsykiatrien. I: *Social Kritik*, nr. 102. København.
- Møller, Lis (2008): *Anerkendelse i praksis – om udviklingsstøttende relationer*. Akademisk Forlag.
- Ritchie, Tom (2012): *Narrativ teori i pædagogers praksis* (red.). Billesø og Baltzer.
- Rydén og Wallroth (2010): *Mentalisering - at lege med virkeligheden*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (1988): *Familien: Tvang og Mulighet*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Schibbye, A.-L. L. (2005): *Relationer – et dialektisk perspektiv*. Akademisk Forlag, København.
- Sommer, D. (2010): Relation og situation. I: Bruun, B. og Knudsen A. (red). *Moderne psykologi – temaer*. Billesø & Baltzer.
- Sommer, D. (2011): Resiliens". I: *Psyke og logos*. Årgang 32, nr. 2, s. 372-394.
- Swan, P. et al (2012): *Mentalization: A Tool to measure Teacher Empathy in Primary School Teachers*, (conference paper), AARE APERA International Conference, Sydney.
- Sørensen, J.B. (2007): *Støt mestring – bryd mønstre*. Frederikshavn, Dafolo.
- Zaki, J., Bolger, N., & Ochsner, K. (2008): It takes two: The interpersonal nature of empathic accuracy, I: *Psychological Science*, 19, s. 399-404.
- Wind, H.C. (1998): *Anerkendelse - et tema i Hegels og moderne filosofi*. Aarhus Universitetsforlag.