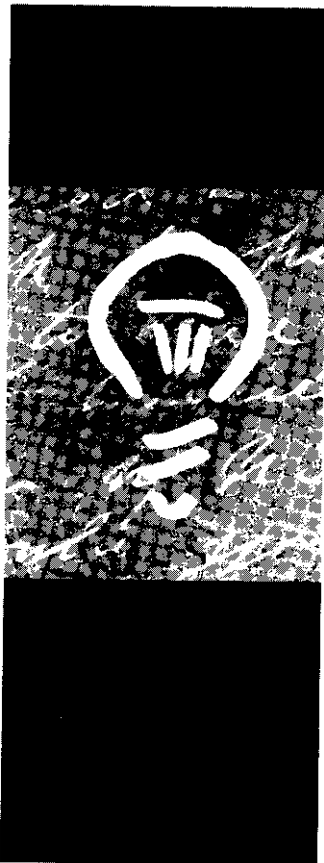


# METAFORER I ET LÆRINGSPERSPEKTIV

*Af René Kristensen*



I denne artikel vil jeg komme med nogle betragtninger om metaforers betydning for vores måde at kommunikere, relatere og lære på. Hjernens måde at processere viden på vil blive koblet til nogle områder, hvor metaforer kan have stor betydning for vores kommunikation, og nogle fascinerende metaforer vil blive beskrevet i forhold til deres egen kontekst.

Metaforer defineres i Nudansk Ordbog (2001) som "udtryk, der beskriver noget med ord, der ellers bruges om noget andet". Hans Reitzels psykologisk-pædagogiske ordbog betegner en metafor som "billedsprog; et billedligt udtryk, hvor man erstatter selve sagen med et billede" (2001). Tilsammen giver disse definitioner en dækkende beskrivelse af, at metaforer er en åben og billedmalende form for kommunikation, som samtidig pr. definition er ekstra åben for fortolkning, idet den i kraft af at blive "brugt til noget andet" også bringer et meta-plan, et udvidet fortolkningsplan, med ind i billedet.

Intentionen er at perspektivere de kreative ideer, som metaforer indbyder til i deres billedlige form. Illustrationerne, der har en ganske særlig funktion i denne sammenhæng, er hentet fra en plakat, der bl.a. retter sig imod folkeskolen. Den viser, hvad der sker, når metaforer "tages på ordet". Billederne taler på mange måder for sig selv, og de er tænkt som en af flere inspirationskilder i artiklen til at reflektere over og skabe nye kommunikative muligheder, eller sprogpil, som sprogfilosoffen Wittgenstein (1954) kalder dem.

### Hvor der er hjernerum

"Hvor der er hjernerum, er der husrum" ... Læs den lige igen ... Denne metafor skaber ved anden gennemlæsning pludselig en nysgerrighed – hvad skete der her?

Antonio Damasio, en af verdens førende hjerneforskere, beskrev i 1994 i bogen *Descartes' fejltagelse*, hvordan Descartes' adskillelse af sjæl og legeme – hvilket naturligvis må forstås som en metafor – har styret vores forståelse af mulige handlinger i bestemte situationer. Opfattelsen af, at følelser sidder i hjertet, er stadigvæk dybt indlejret i vores sprog, hvilket kommer til udtryk i mange metaforer. "Hjertesorg, hjertelig, mit hjertenskær" og mange flere metaforiske udtryk lever stadig og er med til at fastholde os sprogligt i illusionen om, at der er en afgørende forskel imellem den rationelle del af os, hjernen, og den følelsesmæssige del, hjertet.

I bogen *Hjernerum* beskriver den danske hjerneforsker Morten Kringelbach fra Oxford University på fortræffelig vis, hvordan forskerne med de nye scanningsmetoder kan påvise, at følelserne er indlejret i hjernen i meget komplekse netværk, der reagerer afhængigt af, om der er tale om en akut fare, en reaktion på en konkret episode, vi er en del af, eller om det består af et relativt stabilt følelsesniveau over tid, det som Daniel Stern kalder en "vitalitetsfølelse" (2004), og Damasio kalder en grundstemning (2004).

Kringelbach og andre gør altså rede for, at vore valg er grundlæggende emotionelt styrede, og at "den følelsesfulde hjerne" agerer med udgangspunkt i vores selvoplevede konstruktion af virkeligheden, hvilket igen skaber meningsfulde koblinger til en konstruktionistisk forståelse af vores perception og væren.<sup>1</sup>

Vi kan altså fremover med Benny Andersens fantastiske ordspil tale om "Min hjernes kær"<sup>2</sup>... nej vel?

Metaforer er dybt indlejrede i vores fælles hukommelse, også kaldet vores kultur, og de er således med til at fastholde en opfattelse af tingene, som vi egentlig godt ved, ikke holder, men de mentale images, vore hjerner i tidens løb har skabt ved at høre metaforerne, er så stærke, at vi har svært ved at slippe dem. Når vi hører og ser metaforer, kan vi således opfatte dem som billeder, der indeholder



en hel masse fælles viden i kraft af den kultur, vi udlever/lever i, og samtidig billeder, der kan rumme en uendelig kompleksitet, afhængigt af den relative fælleshed, hvormed vi løbende samkonstruerer og justerer betydningen af de respektive metaforer.

### Syns- og samkonstruktioner

Metaforer, forklaringsbilleder, er kraftfulde "scener" for koordination af vores fælles forståelse af vore sociale verdener<sup>3</sup> (Pearce in Kristensen, 2007) med hinanden.

Denne forståelse indebærer, at vi ved at vælge centrale metaforer i folks sprog og lytte til deres fortælling om disse får en forståelse af folks værdier og dermed de briller, hvorigennem de konstruerer deres virkelighed og agerer i deres daglige liv.

Den fastholdende kraft, der ligger i de velkendte, gamle metaforer, kan også blive en ændrende kraft, hvis man arbejder med nye metaforer, som eksempelvis "hjerne-nerum", og lader såvel børn som voksne arbejde kreativt med nye tanker og dermed nye handlemuligheder ud fra dette.

Det er blevet synliggjort i den neurologiske forskning, at vores hjerne i meget høj grad konstruerer det, vi forventer at se, altså at "vi ser med vore erfaringer" lige så meget som vi "ser" med øjnene. Det kan ses på scanninger, at der kommer stort set lige så mange informationer fra de indtil videre 32

identificerede visuelle del-centre i hjernen tilbage imod øjnene igen, som der perciperes igennem øjnene i synsprocessen! (Kosslyn).

Vore metaforer ses og samkonstrueres således igennem personlige metaforiske briller, der indlejrer vore væsentlige værdier. Disse metaforiske briller er med til at justere det, vi mener at se, efter hvad der er sandsynligt, meningsfuldt og ønskeligt ud fra vore erfaringer.

Så når nogen har mødt "prinsen på den hvide hest", ser den ene måske et smukt glansbillede af en "smuk mand på en fyrig ganger", og en anden "ser" en ganske anden type, som tilfældigvis kører sportsvogn, og en tredje forestiller sig ...

### Metaforer og kommunikationsforståelser

Den banebrydende sprogteoretiker Gregory Bateson har i sit arbejde skabt en teori om sammenhæng imellem mennesket og omgivelserne, *A Theory of Mind* (1973), for at gøre op med Descartes' dualistiske forestillinger fra oplysningstiden. Bateson anskueliggør sin forståelse via en metafor, der har haft stor betydning for udvikling af en mere kompleks kommunikationsforståelse.

Han beskriver en blind mand, der går langs fortovet og tapper med sin stok for at finde vej. I denne informationstegnelse er stokken og fortovs-kanten med i et cirku-

lært, kommunikativt system, der skaber ny viden, hver gang manden via sin stok registrerer en forskel. Først når hjernen registrerer en forskel, er det blevet til information, fastholder Bateson. Resten af systemet justerer og agerer herefter i en cirkulær, gensidigt afstemmende proces.

Der er tale om en meget kraftfuld metafor, der kan give et billede af, hvordan "et system" udveksler information og dermed af hvordan vi kommunikerer meningsfuldt med vores omverden, herunder ikke mindst med hinanden. I stedet for den blinde mands stok som redskab kan vi se relationerne til hinanden som "stokke" til at skabe meningsfulde forskelligheder og dermed information.

En ytring skaber *ikke* nødvendigvis en meningsfuld forskel, som vi justerer vores viden efter. Først når viden bliver meningsfuld i det modtagende system hos en modtagende person, lærer vi noget. Metaforen fortæller samtidig, at der skal være en forskel, der er så stor, at den blinde mands hjerne, systemet, kan registrere den. Når han står fuldstændig stille, er der ingen information, først når han bevæger sig, skabes en forskel, der er så stor, at han kan registrere den. Viden bliver dermed "passende forskelle, som giver mening" (i modsætning til fx at fægte med stokken i luften).

Da det således er informationsmodtagerens hjerne, der afgør, om der er tale om meningsfuld kom-

munikation, hvad enten det er fra en stok eller et andet menneske, vil vi være nødsaget til at lade "den, der har stokken", bestemme, om budskabet er meningsfuldt og dermed gør en forskel.

Dette har omfattende implikationer for undervisning og feedback, som dog ikke skal uddybes yderligere her.

Denne metafor, der beskriver cirkularitet imellem mennesket og omgivelserne, er for mig at se et meningsfuldt grundlag for at forstå mennesker som indlejrede i systemer af sprog og handlinger (Bateson, 1973).

Hjernens måde at processere viden på er uendeligt opdelt i detaljerede processer, hvor fx farve, form og bevægelse processeres forskellige steder (Gade, 1997, 2001<sup>4</sup>), men hjernen danner på baggrund af disse informationskæder "images," som vi "ser for os" og som vi kan genkalde os blot ved at få enkelte fragmenter, såsom en melodistump, en farve eller lignende.

Hjernens måde at danne images, meningsfulde enheder, gestalter<sup>5</sup> på kan være en god forklaring på, hvorfor vi husker så godt, når vi anvender metaforer som grundlag for de cirkulære processer i vores koordinerende kommunikationsudveksling (Stern, 2008) i samspil med betydningsfulde andre (Sørensen, 2007).

George Lakoff og Mark Johnson, professorer i henholdsvis lingvi-



stik og filosofi, viser i modsætning hertil eksempler på, hvordan vores daglige sprog og kommunikationsforståelse stadig bæres af traditionelle metaforer, der forstår kommunikation ganske anderledes.

De refererer til en "kanal"-metafor, hvor ideer opfattes som genstande og det sproglige udtryk opfattes som beholdere, der sender noget kontekstafhængigt fra sted til sted (2005, s. 21 ff). Det kommer til udtryk i sætninger som "at få sine ideer igennem (kanalen)", "at pakke budskabet ind", at "betydningen findes lige der i ordene".

Det fremgår af de to radikalt forskellige metaforer om kommunikation, at en sætning som "Sæt dig på æblejuicepladsen" (ibid., s. 22) ikke kan give mening ud fra en envejs-kanalmetafor, hvor budskabet er en ting, der sendes uafhængigt af modtager.

Derimod skaber Batesons cirkulære metafor forståelse for, at en sætning grundlæggende får mening ud fra konteksten (Bateson, 1973). Hvis vi af konteksten finder ud af, at der ved morgenbordet i går kun var æblejuice ved én plads, skabes der en kontekstafhængig betydning. I en anden kontekst betød det måske pladsen ved en æblepresse, der lavede juice ...

Denne cirkulære og konstant forandrende kommunikation, der rummer begge ender af relationen, udgør et virkningsfuldt grundlag for at skabe og arbejde med metaforer og historier.

### Gode historier og metaforer i undervisningens verden

Gode historier, som vi husker længe efter, er også kendetegnet ved at være stærkt billeddannende (og vanedannende). Den engelske supervisor Peter Lang<sup>6</sup> (Lang & McAdam, 2006, 2008) formidler ofte sin inspirerende viden via historier og fortællinger, der så kan danne de metaforer og billeder hos modtageren, der kan være med til at skabe personlige, meningsfulde "fyrtårne at sejle efter" snarere end illusioner om at have fundet sandheden. I forbindelse med foredrag af Peter Lang har jeg ofte hørt tilhørerne koble sig til historier og tage dem med sig som et idékatalog til at videreformidle nogle grundlæggende ideer i deres egen arbejds kontekst.

Cirkus er en af de metaforer, vi kan bruge til at udforske ideer og tanker om skolen:

Prøv at se et billede af cirkusmagenen for dig, uden dyr, men med masser af forskellige smilende og glade optrædende, der gør det, de er bedst til. En verden med en blanding af slid, dygtighed på forskellige områder og anerkendende feedback.

Hvilke fordele og styrkesider dukker op, hvis man leger med en detaljeret beskrivelse? Hvilke sammenhænge med god undervisning kan udledes? (Frit efter interview med Peter Lang i Kristensen & Fredslund, 2005).

”River rafting”<sup>7</sup> er en anden stærk metafor, som Lang foreslår til at arbejde med læreres arbejdsforhold. Lærere skal kunne agere hurtigt, skifte position og kaste sig modigt fremad hele tiden, og samtidig skal de lære at agere i samspil med mange andre kræfter end deres egne.

Overvej lige et par minutter, hvilke medbetydninger dette giver hos dig som læser. Hvilke billeder kan sammenlignes med hvad i en lærers arbejde, og hvilke ideer og strategier kan opstå ud fra metaforen?

Elspeth McAdam og Peter Lang arbejder ofte med drømme om fremtiden, og en særligt inspirerende metafor for dette arbejde kan være at arbejde med drømme og visioner som ”en sky – hvor det er fint, hvis drømmen også kan nå jorden”.

### Metaforer i skolen som organisation

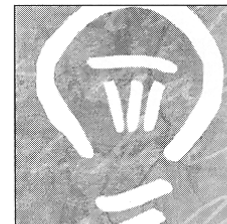
Som nævnt i det foregående kan metaforer tilbyde en fælles platform for menneskers cirkulære refleksioner og dermed for at undersøge, hvilke ”hvide stokke” vi hver især bruger til at understøtte vores forestilling om verden, så den bliver så meningsfuld, at vi kan agere i den.

To eksempler på metaforer i skoleverdenen, der peger modsatte veje, er: ”Uvorne elever er roden til alt ondt i skolen” og ”En elev kan ikke være et problem alene, oplevelse af nogen eller noget som

et problem er et relationelt fænomen” (Martin Little, i Kristensen, 2008a).

Disse metaforer kan leve deres eget liv på meget forskellige skoler og være med til i høj grad at muliggøre nogle forklaringer på problemer og lige så sikkert at udelade andre. Metaforer kan således også få en central betydning i skolen som organisation, og jeg vil efterfølgende give nogle bud på, hvilke implikationer dette indebærer.

Den amerikanske forfatter Gareth Morgan har i sin bog *Images of Organization* (2006) beskrevet en række metaforer, som i tidens løb er blevet anvendt til at forstå måder at organisere sig på, eksempelvis i virksomheder. Han beskriver, at den forståelse, der ligger i metaforen, også har haft en organiserende og konstruerende effekt, altså at den ud over at være forstået som et billede af noget eksisterende har påvirket de handlemuligheder og ideer, der har eksisteret som meningsfulde. Han refererer blandt andet tilbage til en metaforisk, industriel forståelse af en organisation som en maskine, hvilket medfører, at de mennesker, der arbejder der, er ”objekter”, der kan og skal skiftes ud ligesom tandhjul, hvis noget ikke virker. Denne metafor afspejles tydeligt i industriens tidlige samlebandsorganisering, hvor arbejderne ved Fords samleband end ikke måtte tale sammen, mens de arbejdede.



I dag forestiller jeg mig, at en anden af Morgans metaforer kunne være meningsfuld i skolesammenhænge. Skolen som en metaforisk "hjerne", gør pludselig forbindelser og relationer til de vigtigste elementer, og hver enkelt "neuron" bliver tildelt en vigtig, individuel funktion. Metaforen indlejrer og muliggør pludselig helt andre handlemuligheder og positioner!

Observationer på en skole i forbindelse med et større projekt har desuden gjort en metafor om "klynger" meningsfuld ud fra den stigende brug af teamorganisering på skolen (Kristensen, 2007b). Denne metafor henleder opmærksomheden på andre faktorer, såsom selvstyring, decentral ledelse og organisation af læring, samt på relationelle faktorer på forskellige niveauer, såsom samspil imellem teams, imellem lærere og forældre eller imellem lederteam og bestyrelse (Kristensen, 2008b).

Vi kan således blive kloge på en skole både udefra og indefra ved at se, hvilke metaforer de anvender, og se, hvilke handlemuligheder det giver, og hvilke begrænsninger det indebærer.

### Metaforer i skolen

Også i den konkrete undervisning kan metaforer skabe forskellige scenarier for meningsfuld refleksion og handling.

Lakoff og Johnson har beskrevet, hvordan vi i hverdagen benytter os af talrige metaforer, som måske

ikke engang bliver nævnt, men stadig kan ses som en fællesnævner for en given metaforisk terminologi i bestemte sammenhænge. Den mest centrale metafor, som de beskriver med talrige eksempler, er "diskussion" som "krig"! "Han skød min teori i sønk", "vi angriber de andres standpunkt" og vi "forsvarer vores mening". Diskussioner kan endda også "vindes eller tabes" (2002).

Det fremtræder således tydeligt, hvordan metaforer trækker bestemte sproglige muligheder med sig og umuliggør andre, og at en metafor således sagtens kan være styrende, selv om den oprindelige fortælling om "krig" måske efterhånden er blevet usynlig for os. Hvis en sådan metafor også er implicit styrende i skoleregi, vil det muliggøre "kamp-handlinger" og umuliggøre "samarbejde". Det vil måske dreje sig om "at overleve" og "være den bedste – for enhver pris".

Vi ved, at hjernens såkaldte spejlneuroner (Bråten, 2007) reagerer på fortællinger om noget, som om det faktisk sker, blot vi hører om det (Stern, 2008). Derfor vil skolens og klassens styrende metaforer og deraf følgende terminologi være centrale størrelser at arbejde med, hvis man skal skabe plads til større forskellighed. Hvis kampsproget eller magtsproget er det styrende, vil det være med til at skærpe modsætninger som de bærende relationer.

Relationer, der kendetegnes af et dialogisk sprog (Shotter, 2005),

der forudsætter en grundlæggende respekt for alles ret til at mene og ville noget forskelligt, vil kræve et andet sprog, som kunne udmønte sig i andre metaforer. Et eksempel kunne være Barnett Pearces metafor: at vi fødes ind på en scene og bruger vores sprog til at koordinere vore relationer med hinanden igennem meningsfuld kommunikation. Det inspirerer måske mere til et antropologisk perspektiv – en “detektiv-metafor”. Peter Langs metafor om skolen i et “circusperspektiv” vil også medføre meget anderledes sprog om glæde, magi, stræben på egne vegne, forskellige kompetencer m.v.

En tilsvarende metafor, der er implicit meget styrende som værdi, beskriver Lakoff og Johnson den anden effekt af: “Tid er en ressource og en substans” (2005, s. 79 ff). Dette tillader og muliggør, at tid kan “bruges op” og at vi kan have “for lidt eller for meget tid”.

Disse fænomener er kulturbestemte metaforer ifølge deres bog *Hverdagens Metaforer* (2005), og det har efter min mening stor betydning for mange elevers jagt på at blive først færdige med en opgave, snarere end at interessere sig for, om arbejdet har kvalitet, og om de lærer noget meningsfuldt. Skolen som organisation, såvel som i det enkelte klasselokale, “lever” således i kraft af kulturen nogle metaforer mere end andre og indlejrer således de måder at være sammen på, som vil præge samværet i klassen eller på skolen. Ideelt set vil læreren være med til

at sprede “psykologisk ilt” ved at vitalisere elevernes udviklings rettettheder og dermed skabe kraft og glæde i læringsprocesser (Tønnesvang, 2002).<sup>8</sup>

### Metaforer i undervisningen

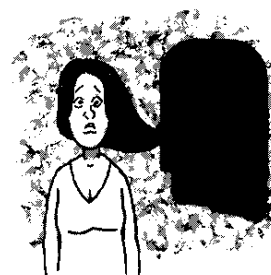
Metaforenes betydning for kreativitet kan fortolkes og forstås på en række forskellige niveauer af skolens liv (Kristensen, 2008).

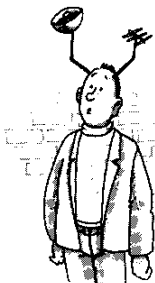
Andre og meget livgivende eksempler kan afspejle sig i de mange metaforer, der, når de kommer til udtryk i tegninger, understøtter en væsentlig faktor i læring, nemlig humor og det overraskende perspektiv i forhold til at skabe alsidig og kreativ læring i faglige sammenhænge.

En “kovending” får nyt liv, når den tegnes, og det kan være en god anledning til at diskutere både indhold og baggrund i metaforen samt de værdier, den repræsenterer.

Man kan håbe, at alle elever føler, at de er “kommet på rette hylde”, måske endda er endt “som en omvandrende bog” i stedet for at sidde tilbage “med håret i postkassen”.

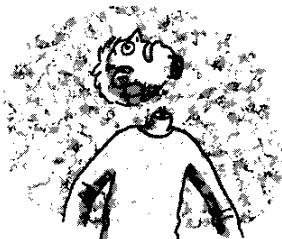
Disse metaforer indlejrer også et Kulturniveau med både stort K og et niveau med lille k.<sup>9</sup> Vore metaforer kan i høj grad være styrende i forhold til den måde, vi relaterer til hinanden. De indlejrer ifølge Lakoff og Johnson en viden, som er relativt specifik for en kultur og derfor kan skabe dobbelte vanskeligheder for





elever fra andre kulturer i deres bestræbelser på at lære sproget.

Hvis "lyset er gået ud" eller beskeden "hoveddøren er låst, kan du ikke gå gennem køkkendøren" tages bogstaveligt, skaber det unægtelig forvirring og måske tvivl om, hvorvidt manden er "gået fra forstanden".



Der er desuden andre elever, herunder børn og unge med autistiske træk, eksempelvis Aspergers syndrom, samt nogle mennesker med skizofreni, som i kraft af meget konkrete tænkemåder kan have store vanskeligheder ved at forstå metaforer. De har derfor behov for, at lærere og pædagoger bliver meget bevidste om, hvor mange og hvilke metaforer de bruger – ofte uden selv at opdage dem – og at de derfor bestræber sig på at formulere sig anderledes, når nogen "går over gevind" eller "taber hovedet" og "tager benene på nakken" (Dam, 1997).



I denne artikel er vist en del eksempler på, hvordan metaforer kan synliggøres og indgå i undervisningen og i kreativ leg med ord og mening i mange faglige sammenhænge. Alene det at sætte en gruppe elever til at forklare deres forståelse af metaforerne for hinanden vil bidrage til at skabe nye muligheder i deres sproglige univers.



### Guldgraveren og de mange guldklumper

Nogle metaforer kan skabe særlige muligheder og forandre samværet

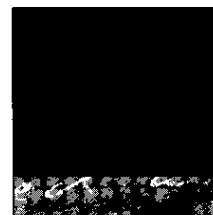
væk fra "krig", hvis de bliver del af skolens eller klassens terminologi. Et researchprojekt på en fynsk kostskole viste, at metaforer som "at kigge efter de små lysstråler, der kommer igennem revnerne i muren", understøttede en bærende ide om at søge efter det, der virker, og anerkende det.

En anden bærende metafor for denne skole var "at grave efter guld" i elevernes fortællinger og dermed understøtte de ressourcer, der "var i spil" (Kristensen, 2008b). Disse metaforer danner billeder på nethinden, som er lette at huske, og de trækker et sprog med sig, som kan dæmpe krigsmetaforen og etablere et langt mere anerkendende sprog.

### Litteraturliste

- Bateson, G. (1979). *Mind & Nature. A Necessary Unity*. London.
- Bateson, G. (1972/2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker-Christensen, C. (red). *Politikens Nudansk Ordbog*. København: Politikens Forlag.
- Bråten, S. (red.) (2007). *On being moved – From mirror neurons to empathy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dam, D. (1997). Foredragsnoter.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Quill.
- Gade, A. (1997). *Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab*. København: Frydenlund.
- Hansen, M., Thomsen, P. & Warming, O. *Psykologisk*

- pædagogisk ordbog*. København: Gyldendals forlag.
- Kosslyn, S. Tv-udsendelse. Discovery Channel.
- Kringelbach, M. (2004). *Hjernerum. Den følelsesfulde hjerne*. København: People's Press.
- Kristensen, R. & Ørsted Andersen F. (2004). *Flow, opmærksomhed og relationer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kristensen, R. (red.) (2006a). *Fantastiske forbindelser – Relationer i undervisning og læringsamvær*. Dafolo.
- Kristensen, R. (2006b). "Klasseledelse i et relationelt perspektiv" i *Klasse- og læringsledelse*. (Ed. Peter Andersen) København: Unge pædagoger.
- Kristensen, R. (2006c). Reflections on systemic ideas in my teaching practices (ikke publiceret).
- Kristensen, R. (2007a). "Coordinated Management of Meaning – CMM, en socialkonstruktivistisk analysemodel i et undervisningsperspektiv. In *Specialpædagogik* Nr. 1/2007.
- Kristensen, R. (2007b). *Take a break – and have fun! – Reflections and theoretical positions in developing "Quality-time" in a public school*.
- Kristensen, R. (2007c). *Invitations & Integrity*. En dvd med Peter Lang, direktør for KCCF & Jesper Juul, Supervisor og konsulent. (Interview v. René Kristensen). Kolding: Waageproductions. www.waageproductions.com
- Kristensen, R. (2008a). *To be seen, heard and respected*. – Et dvd-interview med Martin Little, meddirektør i KCCF.
- Kristensen, R. (2008b). *How can Systemic Constructionist Theory and Practice Inform and Develop Learning Practices in Schools?* M.Sc. Dissertation in Systemic Leadership and Organization Studies. The University of Bedfordshire, KCCF & MacMann Berg. (Unpublished)
- Kristensen, R. & Fredslund, M. (2005). Anerkendelse i undervisningen. *Kognition & Pædagogik* nr. 56. Download: www.rkris.dk
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Hverdagens metaforer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lang, P.W. & McAdam, E. (2006a). At skabe positive læringsmuligheder i skoler og samfund – værktøj til anerkendelse i handling. In: Kristensen, René (red). *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringsamvær*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lang, P.W. & McAdam E. (2008). Opfyldelse af drømme i komplekse situationer. *Kognition & Pædagogik* nr. 68. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Morgan, G. (2006). *Images of Organization*. London: Sage Publications.
- Pearce, W. Barnett (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Shotter, J. (2005). *The short book of "Withness thinking"*. London: KCCF.
- Stern, D.N. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D.N. (2008). *Dynamics of Lived Experience and Participant Learning: Implications for Theory and Pedagogy*. (red. René Kristensen) – To timers forelæs-



ning på University College Lillebaelt, Odense, Denmark. (Professionel dvd-optagelse). Kolding: Waageproductions. Se: [www.waageproductions.com](http://www.waageproductions.com)

Sørensen, J.B. (2007). *Støt mestring, bryd mønstre*. Frederikshavn: Dafolo.

Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken. Selvspsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Klim.

### Noter

1. Der er en bred vifte af personligheder under en konstruktionistisk paraply. Nogle centrale personer er fx Kenneth Gergen, Peter Lang og Elspeth McAdam, Barnett Pearce og John Shotter.
2. I et digt i en af Psykiatrifondens bøger.
3. Professor Barnett Pearce argumenterer for, at vores sprog har som primær funktion at koordinere vore handlinger.
4. På konferencen Intelligenser og pædagogik. Munkebjerg, Vejle.
5. Daniel Stern, 2008.
6. Se evt. artiklen i nr. 68 af *Kognition & Pædagogik* om Anerkendelse og læring.
7. En vild tur i fx gummibåd ned over en hurtigt strømmende elv med klippestykker, sving, strømhvirvler, flade stykker osv.
8. Og samtale i det psykologiske netværk.
9. Vores overordnede kultur, fx som danskere, europæere el. lign. "Kultur med lille k" kan tilsvarende være den lokale på skolen, i lokalsamfundet (Kristensen, 2008 b).