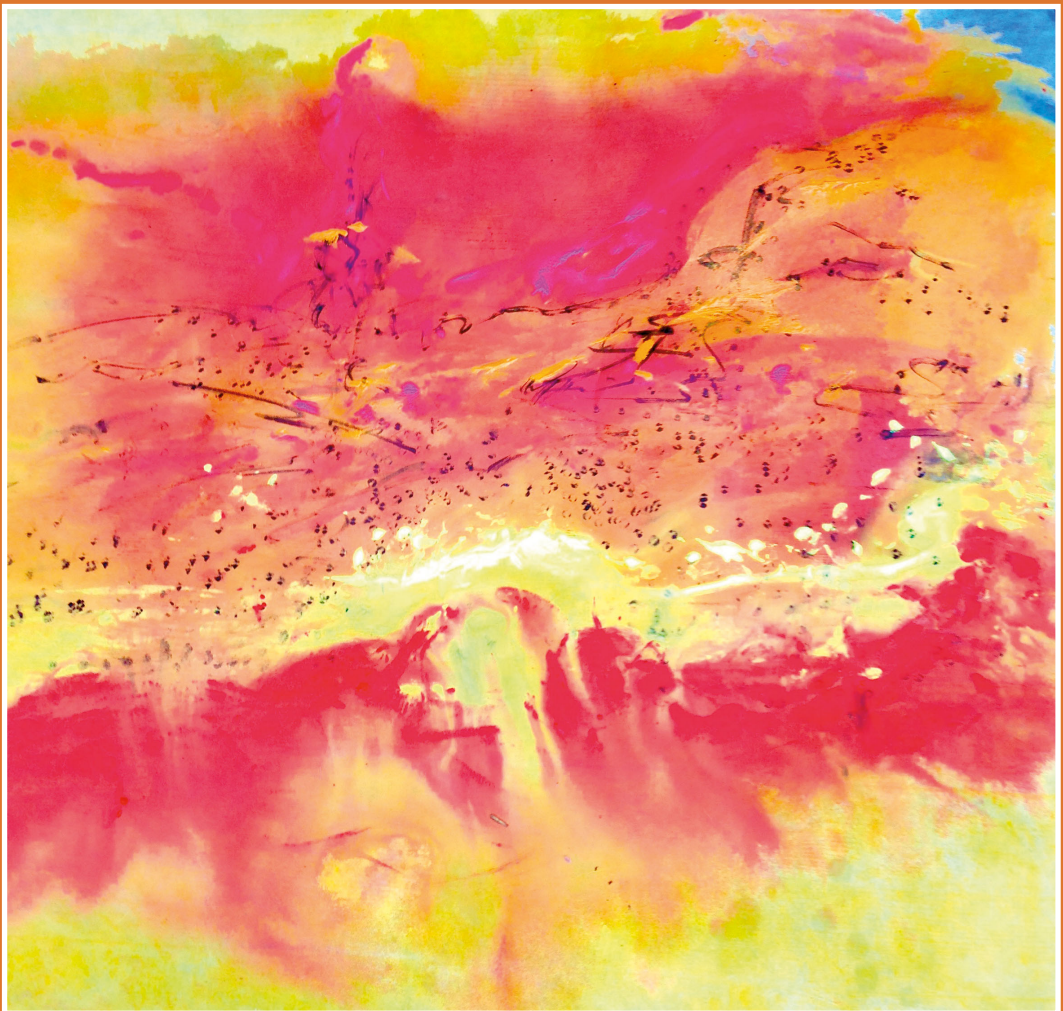
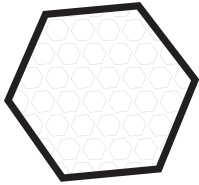


FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE

Pædagogik, magt og myndiggørelse





FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Redaktionelt

Pædagogik, magt og myndiggørelse

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

FPPU | vol. 1 | no. 2 | 2017

issn 2446-2810

I dette temanummer præsenterer vi en række artikler, der på meget forskellig vis og på meget forskelligt grundlag belyser og diskuterer, hvordan pædagogik udfolder sig i spændingsfelter mellem magt og myndiggørelse. Artiklerne peger på og påminder os om, at magt og myndiggørelse er centrale og uomgængelige temaer indenfor det pædagogiske felt. Hvor pædagoguddannelsens modul om «pædagogen som myndighedsperson» først og fremmest fokuserer på udøvelsen af myndighed og ikke på myndiggørelse, peger artiklerne – hver for sig og sammen – på, at det også er en grundlæggende opgave at forstå og fortolke myndighed, myndiggørelse og magt i det pædagogiske arbejde. Begreberne indkredser tilsammen problematikker pædagoger tager på sig, arbejder med og tumler med, fordi de ikke kan løses med et snuptag, men må håndteres *pædagogisk*. Magt, myndighedsudøvelse og myndiggørelse har på grundlæggende måder betydning for den pædagogiske relation og for de muligheder, som de børn, unge og voksne, som pædagoger arbejder med, har for at vokse.

Samlet viser artiklerne, at pædagoger og andre, der som et led i deres arbejde må være pædagogiske, hvad enten de arbejder med voksne, med sårbare unge eller med børn i daginstitutioner, er og må være optagede af, hvordan de kan understøtte udviklingen af myndige mennesker. Det vil sige mennesker der kan tage vare på sig selv, på relationer til andre og til verden omkring dem. Det er, kan vi læse i artiklerne, også spørgsmål, som grundlæggende forbinder sig til demokrati og medborgerskab. Med de seneste års fokus på læring, evidens og vidensbase-ring har begreberne demokrati og medborgerskab ikke fyldt mest i de politiske diskussioner om pædagogers arbejdsområder, men ambitionerne herom findes i formålserklæringerne i Dagtilbudsloven, i Folkeskoleloven og i Serviceloven. Således må myndighed, medborgerskab og demokrati forstås som formål, der hører til det samfundsmæssige mandat, pædagoger er betroet, og som har en betydelig historisk kontinuitet. De pædagogiske og de samfundsmæssige spørgsmål om selvbestemmelse, magt, myndighed, demokrati og frihed er tæt forbundne, og de udgør en kontinuerlig udfordring.

De seks artikler i temanummeret giver hver for sig og tilsammen indblik i konkrete dilemmaer og vanskeligheder, der skal tackles i professionelt arbejde, der på en gang er magtfuld og sigter mod myndiggørelse. Pædagoger har – såvel i uddannelsen som i professionsudøvelsen – brug for viden om og begreber til at forstå den pædagogiske udfordring, der ligger i at bruge sin myndighed med det sigte, at andre bliver myndige. For pædagoger i praksis er denne paradoksale opgave grundlæggende, ikke i den betydning, at den er banal, men i den betydning, at den er genkommende og rummer spændinger, som aldrig kan ophæves, men må fortolkes, forvaltes og balanceres konkret. Arbejdet med myndiggørelse forudsætter derfor kontinuerlig refleksion. Refleksionen næres bl.a. af adækvate begreber.

Det begreb Carstens Fogh Nielsen introducerer i temanummerets første artikel, er *Det almene myndighedsbegreb*. Det almene myndighedsbegreb vedrører den pædagogiske fagpersons evne til forsvarligt at kunne forvalte asymmetriske magtrelationer. Carsten Fogh Nielsen argumenterer for, at det pædagogiske forhold er

en asymmetrisk magtrelation, der har det særlige kendetegn, at den eksplicit søger at ophæve sig selv. Den paradoksale fordring indebærer, at pædagoger ikke kun skal være fagligt veluddannede, men også etisk dannede, og at de værner om deres etik i et professionelt fagfællesskab. Artiklens reference er filosofisk orienteret teoretisk pædagogik, der undersøger, udvikler og kvalificerer de begreber, den pædagogiske praksis kan forstås med. Udredningen af myndighedsbegrebet i pædagogik peger på, at der mangler et væsentligt alment element, i den litteratur, der er udarbejdet til brug i uddannelsens modul om pædagogen som myndighedsperson. Fogh Nielsen diskuterer desuden hvordan BUPLs "Ethiske grundlag for pædagoger" afspejler et konkret bud på det almene aspekt for den pædagogiske myndighedsudøvelse.

Gro Jensens artikel, *Makt og myndighed i pedagogisk utøvelse af medvirkningspraksis – saksbehandleres samhandling med ungdom i barnevernet*, slutter med at påpege betydningen af systematisk refleksion over netop myndighedsudøvelsen. Artiklen, der bygger på et ph.d. projekt, handler om brugerinvolvering og magt i det norske barnevern, hvor man bl.a. arbejder med unge, der vurderes at have brug for socialpædagogisk støtte. "Hvordan", spørger artiklen, "fordeles magt og myndighed i de møder, der afholdes med den unge og dennes pårørende?" Det vises, at det er svært at bevare gode faglige og etiske intentioner om brugerinvolvering og – medbestemmelse i en rammesætning, hvor der er mange åbne og skjulte magtformer. Før man har set sig om, er den eneste magt og myndighed de unge får, at være forvalter af egen fritid. Når medarbejdere skal håndtere vanskelige pædagogiske situationer, er der brug for systematisk refleksion med begreber, der gør det muligt at tematisere magt, myndighed og myndiggørelse.

Artiklen *Empowerment i velfærdsarbejde fordrer professionel læring* af Maja Lundemark Andersen beskriver erfaringer og fund fra et praksisforskningsprojekt, der netop sigtede på at understøtte refleksion og læring hos de professionelle på et jobcenter. Her udgør forvaltningen af magt og af myndighedsrollen en konstant og synlig udfordring, der må håndteres med omhu og refleksion i arbejdet med at udvikle en empowermentorienteret tilgang. Artiklen peger på, hvordan de professionelle er spændt ud mellem en praksis, hvor deres arbejde måles i konkrete resultater på den ene side, mens de på den anden side arbejder i en politisk kontekst, hvor de forventes at styrke borgernes aktive medvirken i egen sag. Velvidende, at også empowermenttilgange og bestræbelser på myndiggørelse af borgerne kan forstås som styring, argumenterer forfatteren for, at en empowermentorienteret tilgang kan bidrage til at udvikle velfærdsarbejdet i mere demokratisk og inddragende retning, men også at dette fordrer forskning og udvikling i, hvordan mødet mellem borgere og professionelle konkret forvaltes.

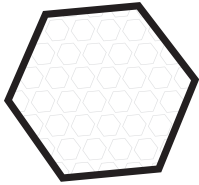
Åbne og mere skjulte magtformer og behovet for en vedvarende professionel refleksion over, hvordan magt viser sig og kan balanceres, er også et tema i artiklen. *Statens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nyttilkomne familier og danske daginstitutioner*. I artiklen viser forfatterne, Annelise Arent, Asger Martiny-Bruun, Nanna Jordt Jørgensen og Susanne Bregnbæk, hvordan pædagoger, der arbejder med nyankomne flygtningefamilier, navigerer i en prak-

sis mellem omsorg og nærvær på den ene side og magtudøvelse på den anden side. Med udgangspunkt i et etnografisk feltarbejde i fire kommuner viser forfatterne, hvordan det statslige fokus på ansvarliggørelse og myndiggørelse af forældrene betyder, at pædagogerne må navigere i et paradoksalt rum, hvor de udspændes mellem deres rolle som myndighedspersoner, deres rolle som formidlere af vestlige middelklasseidealer for forældreskab og deres pædagogfaglige ambitioner om at møde familier og børn i deres behov og specifikke livssituation. Artiklen viser gennem fyldige eksempler, at resultaterne af denne udspændthed kan være, at magtrelationerne bliver uklare og ambivalente for forældrene, men også for pædagogerne selv. De empirisk funderede analyser peger ikke på nogle nemme løsninger, men på et overordentligt komplekst felt, som kræver en situationsfornemmelse, empati og fleksibilitet, der kan fremmes af vedvarende pædagogiske refleksioner.

I artiklen *Modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen* af Line Togsverd, Jan Jaap Rothuizen, Hanne Hede Jørgensen og Stephan Weise præsenteres pædagogers fortællinger om praksis. Fortællingerne er indhentet i et udvalg af daginstitutioner for at komme på sporet af pædagogers forståelser af, hvad god pædagogik består af. Med afsæt i pædagogisk opdragelsesfilosofi belyser artiklen, på hvilke måder pædagoger forstår børns erfaringer med at opleve og komme overens med *modstand*. Artiklen sætter fokus på den modstand verden – herunder også pædagoger – yder, som et produktivt og essentielt anliggende i pædagogik. Der bliver givet et indblik i pædagogernes komplekse og dynamiske måder at anskue den pædagogiske opgave på, i forhold til at støtte børnene i at engagere sig i en verden og samtidig blive sig selv. Forfatterne udlæser et begreb om myndigblivelse for børn, som har en praktisk fornuft og det 'at ville sin vilje' som grundtone fremfor en teoretisk fornuft. Set i dette lys bliver også de bredere formål for daginstitutionens område om opdragelse til demokrati og selvstændiggørelse aktualiseret.

Den sidste tema-artikel er ligesom det første af begrebsudredende karakter. Også her tilbydes og undersøges begreber, der kan bidrage til forståelse af pædagogisk praksis. Karsten Tuft tager i *Pædagogik – opdragelse* afsæt i, hvordan politisk forvaltede metoder udfordrer en lang reformpædagogisk tradition i daginstitutionspædagogikken. Han argumenterer for, at spændingen mellem en magtfuld forvaltningsmæssig programlægning på den ene side, og en rammesætning, der giver plads til frie initiativer på den anden side, kan spores tilbage til oplysningstidens konfrontation mellem pædagogik og opdragelse. Tuft argumenterer for, at reformpædagogikken repræsenterer et tredje spor, der er knyttet til praktisk politisk reformarbejde, og at den især forbinder sig med det rammesættende spor fra oplysningstiden, således at engagementet i opdragelse gennem barnets egne aktiviteter forbindes med målet om frie, demokratiske livsformer. Begrebsliggørelsen og analysen spørger indirekte, hvor læseren selv står i krydsfeltet mellem de tre spor, og hvad der skal til for at blive på sporet.

Vi ønsker god læselyst!
Redaktionen



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Det almene myndighedsbegreb

Carsten Fogh Nielsen

Adjunkt, DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, AU
cafo@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Denne artikel argumenterer for, at en adækvat forståelse af den pædagogiske fagpersoners myndighedsudøvelse involverer tre distinkte, men tæt sammenknyttede, myndighedsbegreber: Et formelt eller juridisk begreb der forstår myndighed som en grundlæggende juridisk og retslig kategori; et fagligt eller professionelt begreb der knytter myndighed til den pædagogiske fagpersoners faglige kompetencer, og endelig et alment begreb der vedrører den pædagogiske fagpersoners evne til forsvareligt at kunne forvalte asymmetriske magtrelationer. Den nuværende pædagogiske diskussion om myndighed har primært fokuseret på de to første begreber, mens det tredje begreb er blevet systematisk overset. Dette betyder, at der er væsentlige aspekter ved den pædagogiske praksis, som debatten og forskningen har svært ved at få greb og reflektere over. Artiklen ekspliciterer det almene myndighedsbegreb gennem en diskussion af BUPLs ”Etisk grundlag for pædagoger” og argumenterer for, at dette grundlag både understreger behovet for og giver et bestemt, substantielt indhold til det almene myndighedsbegreb. Artiklen afsluttes med en kort diskussion af Rasmus Willigs analyse af umyndiggørelsesprocesser i århusianske daginstitutioner ud fra og i lyset af det almene myndighedsbegreb.

Abstract

This paper discusses different aspects of the authority possessed by professional educators and caretakers and argues for the theoretical need and empirical relevance of adopting a threefold distinction between legal authority, professional authority and general authority. The first two forms of authority have featured prominently in recent educational debates in Denmark whereas the third has been systematically overlooked. The paper argues that this neglect biases our understanding of the obligations and responsibilities of professional educators and caretakers. To explicate the significance and content of the general concept of authority the paper then looks at the professional code of ethics developed by BUPL, the Danish Union of Early Childhood and Youth Educators. The paper argues that this code both illustrates the relevance of and gives a particular content to the general concept. The paper concludes by briefly using the general concept of authority to examine and elucidate Rasmus Willig’s critical analysis of the structural processes through which the authority and the criticisms of professional caretakers from day care institutions in the municipality of Aarhus are undermined and disabled.

Nøgleord

Myndighed, myndiggørelse, magt, faglighed, etik, normativitet

Indledning

Denne artikel er et begrebsafklarende, teoretisk-pædagogisk bidrag til de seneste års pædagogiske diskussion af myndighedsbegrebet. Artiklens gennemgående tese er, at denne diskussion er domineret af en forsimplet og indsnævret forståelse af myndighedsbegrebet, der hæmmer arbejdet med at udvikle og kvalificere den pædagogiske praksis.

Mere præcist argumenterer artiklen for, at der er behov for systematisk at skelne mellem tre distinkte, men tæt sammenknyttede, sider af den pædagogiske myndighedsudøvelse. For det første er der pædagogens *formelle* eller *institutionelle* myndighed, dvs. de kompetencer og forpligtelser en pædagogisk fagperson besidder i kraft af de formelle juridiske, retlige og institutionelle rammer, der konkret definerer og afgrænser vedkommendes pædagogiske råderum. For det andet er der pædagogens *faglige* eller *professionelle* myndighed, dvs. den myndighed en pædagogisk fagperson besidder i kraft af den faglige viden og professionelle kunnen som vedkommende har erhvervet sig gennem sin uddannelse og praktiske pædagogiske erfaring. Endelig er der hvad jeg vil betegne som pædagogens *almene* myndighed, dvs. den pædagogiske fagpersons evne til forsvarlig og ansvarligt at forvalte og håndtere asymmetriske magtrelationer ud fra og i overensstemmelse med almene etiske, sociale og almenpædagogiske normer.

De senere års diskussion af myndighedsbegrebet har primært fokuseret på de to første aspekter af den pædagogiske myndighedsudøvelse, mens det almene aspekt er blevet systematisk overset. Dette betyder, at der er visse typer af spørgsmål og problemstillinger, som denne diskussion ikke får sat på begreb, og som derfor ikke gøres til genstand for systematisk empirisk og teoretisk refleksion. Artiklens kritiske konklusion er derfor, at der er behov for en mere kompleks og differentieret forståelse af myndighedsbegrebet, og at det almene myndighedsbegreb udgør et første skridt på vejen mod en sådan forståelse.

Det formelle og det faglige myndighedsbegreb

Myndighedsbegrebet er de seneste 10-15 år blevet en central del af den pædagogiske og lærerfaglige debat (Frederiksen 2007; Kristensen 2008; Willig 2009; Hermann 2010; 2012; Olsen 2012; Bojesen 2014; Qvortrup 2012; 2014; 2015; 2017). Med indførelsen af et nationalt modul om ”Pædagogen som myndighedsperson” ved den seneste ændring af pædagoguddannelsen i 2014 blev myndighedsbegrebet desuden en institutionaliseret og integreret del af den pædagogiske faglighed.¹ Spørgsmålet om myndighedsbegrebets pædagogiske relevans og betydning er således rykket ind i centrum af diskussionen om og arbejdet med at udvikle og kvalificere den pædagogiske praksis.

1 Se Petersen et. el 2015 for en redegørelse for oprettelsen af dette modul samt en oversigt over relevant forskning på området.

Myndighed er imidlertid et mangetydigt og svært håndterligt begreb. I introduktionen til den nyudgivne grundbog til faget ”Pædagogen som myndighedsperson” understreger redaktørerne således, at myndighed er ”et begreb, der på ingen måde er entydigt og fastlagt, men derimod spilles ud i en mangfoldighed af pædagogiske sammenhænge i arbejdet med mange forskellige børn, unge og voksne.” (Petersen & Erlandsen 2017, s. 15). Slår man ”Mündigkeit” (”Myndighed”) op i *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* præsenteres man for et 13 siders opslag, der udfolder begrebets stadigt mere indviklede retslige, politiske og pædagogiske udviklingshistorie fra den græske oldtid over romertiden, middelalderen, oplysningstiden og frem til i dag (Benner & Brügggen 2004). Når man i pædagogiske sammenhænge benytter begrebet ”myndighed”, er det derfor altid nødvendigt at gøre sig klart, hvordan man mere præcist forstår dette begreb.

Ser man nærmere på de seneste års diskussion af og litteratur om pædagogik og myndighed, viser særligt én teoretisk og begrebslig distinktion sig hurtigt at være central, nemlig distinktionen mellem en *formel* eller *juridisk* myndighed og en *faglig* eller *professionel* myndighed. Denne distinktion er således et gennemgående metodisk greb i både de senere års diskussion af behovet for en faglig ”genmyndiggørelse” af lærer- og pædagogrollen (Hermann 2010, 2012; Qvortrup 2012, 2014), og i flere af kapitlerne i Petersens og Erlandsens *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog* (Hansen 2017; Grostøl 2017; Ladefoged 2017; se også Frederiksen 2014).

Den formelle, juridiske myndighed udspringer af de specifikke juridiske og retslige forhold, der på et givet tidspunkt regulerer den pædagogiske fagpersoners professionelle rolle og forpligtelser. I Danmark er lærere og pædagoger således ansat i og virker inden for en sektor af arbejdsmarkedet, der i meget vid udstrækning er reguleret af stat og kommuner. Love, regler og forordninger udstedt af offentlige myndigheder aftegner og definerer på den ene side den pædagogiske fagpersoners råderum, og sætte dermed grænser for, hvad pædagoger og lærere må foretage sig. På den anden side tilkender disse love og regler samtidigt lærere og pædagoger visse rettigheder og beføjelser, som andre personer ikke har.² Lærere og pædagoger er således offentlige myndighedspersoner, der i kraft af deres ansættelsesforhold og de juridiske rammer som de opererer indenfor, har ret, og undertiden også pligt, til at gøre ting, som andre ikke kan eller må. Med Mette Grostøls ord er man ”som pædagog – overfor vuggestuebarnet såvel som overfor den psykisk ustabile unge mand [...] bærer og formidler af de rammer og vilkår, som lovgivning og politik har sat. Man er så at sige repræsentant for systemet – og myndighed...” (Grostøl 2017, s. 96).

Den faglige eller professionelle myndighed udspringer derimod af den viden og de færdigheder og kompetencer, som lærerne og pædagogerne (forhåbentlig) har erhvervet sig i kraft af deres uddannelse og praktiske pædagogiske erfaring.

2 Grostøl 2017 redegør for hvorledes danske love og bekendtgørelser konstituerer og optegner grænserne for pædagogens formelle myndighed. Ladefoged 2017 beskriver de internationale konventioner, der er med til at fastlægge danske pædagogers formelle myndighedssfære.

Faglig myndighed består ikke i bestemte rettigheder eller pligter, som man institutionelt bliver tildelt, men derimod i en bestemt fagligt begrundet kunnen. Den fagligt myndige pædagog er en kvalificeret og kompetent fagperson, der besidder viden, færdigheder og dømmekraft, som gør hende i stand til at udføre sit arbejde på den fagligt set bedste måde. Som Lars Qvortrup formulerer det: ”Pædagogen er dagtilbuddets myndighedsperson, og den myndighed som han eller hun repræsenterer, er ikke en myndighed, der stammer fra særlige institutionelle magtbeføjelser eller fra individuelle persontræk, men fra hans eller hendes uddannelsesbaserede, professionelle kunnen” (Qvortrup 2014, s. 21).

Den formelle og den professionelle myndighed er tæt forbundne, men er ikke identiske. De formelle juridiske rammer for den pædagogiske praksis fremmer ikke nødvendigvis de fagligt set bedste og mest hensigtsmæssige pædagogiske tiltag. Og omvendt kan faglige skøn og vurderinger vise sig at være i strid med, eller i det mindste ikke understøttet af, de juridiske rammebetingelser, der afgrænser og optegner den pædagogiske praksis. Den pædagogiske fagperson kan derfor blive sat i et krydspres, hvor den formelle og den professionelle myndighed trækker i modsatrettede og gensidigt udelukkende retninger (Hansen 2017). Hvordan man håndterer dette krydspres mellem juridiske forvaltningsregler og faglig professionalitet, er et velkendt og tilbagevendende problem for ikke blot pædagoger, men for alle der arbejder professionelt med service- og velfærdsopgaver inden for den offentlige sektor (Järvinen & Mik-Meyer 2012).

Distinktionen mellem formel og professionel myndighed indfanger to væsentlige aspekter ved den pædagogiske myndighedsudøvelse. På den ene side er den pædagogiske fagperson repræsentant for og varetager af det sociale fællesskabs interesser. Som pædagogisk fagperson handler læreren og pædagogen derfor aldrig blot på sine egne eller sin professions vegne. Hun handler også altid på vegne af de offentlige myndigheder og institutioner, som har fastlagt de regler og love, der rammesætter og regulerer den pædagogiske praksis. På den anden side er den pædagogiske fagperson netop en *fagperson*, dvs. en person med en bestemt pædagogisk faglighed og identitet. Som pædagogisk fagperson handler læreren og pædagogen derfor aldrig blot på vegne af en offentlig myndighed, men også altid på vegne af sin egen, og ikke mindst sin professions, faglighed. Det er denne iboende dobbelthed i den pædagogiske myndighedsudøvelse, som distinktionen mellem formel og professionel myndighed sætter på begreb.

Det er imidlertid ikke alle aspekter ved den pædagogiske myndighedsudøvelse, som indfanges af begreberne om formel og professionel myndighed. Denne artikels gennemgående tese er således, at der er væsentlige almenpædagogiske fænomener, som ikke umiddelbart falder ind under, eller kun vanskeligt kan sættes på begreb ved hjælp af, denne distinktion. I det følgende vil jeg fokusere på to af disse fænomener, nemlig dels pædagogens dobbelte myndighedsfordring, dels det pædagogiske forholds iboende asymmetriske magtrelation. Med udgangspunkt i disse fænomener vil jeg argumentere for, at der er behov for et *tredje* myndigheds-

begreb, nemlig myndighed forstået som evnen og retten til forsvarligt og ansvarligt at forvalte asymmetriske magtrelationer.

Pædagogens dobbelte myndighedsfordring

Ét væsentligt aspekt ved den pædagogiske myndighedsudøvelse, som distinktionen mellem formel og faglig myndighed overser, er, at den pædagogiske fagperson er underlagt en dobbelt myndighedsfordring (Wiberg 2017). Pædagogens myndighedsudøvelse har en ganske særlig karakter, idet myndighed i en pædagogisk kontekst ikke blot er noget, som pædagogen forventes selv at besidde og udøve, men samtidig er noget, som hun skal være med til at danne eller skabe hos andre. Det er således et grundlæggende træk ved den pædagogiske praksis, at pædagogen aktivt medvirker til at fremme børns og unges evne til og mulighed for ansvarligt og forsvarligt at kunne forvalte deres eget liv. Dette er en almenpædagogisk grundtanke, som man finder hos en lang række pædagogisk-filosofiske tænkere fra Rousseau og frem til i dag; måske mest berømt formuleret hos Kant, der i sine pædagogiske og historiefilosofiske værker gør ”menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed” til pædagogikkens og oplysningens væsentligste endemål (Kant 1996, s. 71; se også Kant 2012, s. 19-36).

Den pædagogiske fagperson skal altså ikke blot selv være en kompetent og kvalificeret myndighedsudøver, men skal samtidigt aktivt fremme og understøtte udviklingen af myndighed hos andre. Disse to fordringer er intimt sammenknyttede. At danne myndige, ansvarlige og selvstændige mennesker fordrer myndige, ansvarlige og fagligt kompetente pædagoger. Og omvendt: At være en myndig og ansvarlig pædagog indebærer en forpligtelse på at danne og uddanne børn og unge, så de bliver i stand til selv at forvalte deres eget liv på en myndig og ansvarlig måde.³

I den nuværende pædagogiske debat om myndighed er der en tendens til, at den ene side af pædagogikkens dobbelte myndighedsfordring overses eller nedprioriteres. Distinktionen mellem formel og professionel myndighed fokuserer således entydigt på dels de formelle, juridiske og politiske rammer, der afgrænser og indkredser pædagogens virke, dels de faglige kompetencer og konkrete praktiske kunnen, som pædagogen forventes at besidde. Fokus er altså på pædagogen som myndighedsudøver, ikke som en der *danner* til myndighed. Den almenpædagogiske fordring om at fremme og understøtte myndigheden hos andre glider derved i baggrunden og bliver sjældent eksplicit diskuteret. I indekset til *Pædagogen som myndighedsperson* optræder ”myndiggørelse” således kun en enkelt gang (Petersen & Erlandsen, s. 343). Og meget symptomatisk er denne reference til et kapitel i bogen, hvor forfatteren udelukkende nævner begrebet for at gøre klart, at hendes ærinde *ikke* er at diskutere myndiggørelse, men derimod ”den form for myndig-

3 Se også Hermann 2007, s. 175, hvor Hermann bemærker, at ud fra et statsperspektiv ”er læreren den myndighed, den autoritet, der sikrer elevens myndiggørelse gennem undervisningsaktiviteter”.

hed, der udøves gennem lovgivning, pædagogiske målsætninger og forskellige dokumentationsinteresser og metoder.” (Frørup 2017, s. 176).

Den pædagogiske asymmetri

Et andet væsentligt aspekt ved den pædagogiske myndighedsudøvelse, som distinktionen mellem formel og faglig myndighed ikke umiddelbart indfanger, er det pædagogiske forholds iboende asymmetri. Mere præcist overser distinktionen, at det pædagogiske forhold er en asymmetrisk magtrelation, som har det særlige kendetegn, at den eksplicit søger at ophæve sig selv.

Som Løgstrup har bemærket, så er alle menneskelige relationer dybest set magtrelationer. Det er, hævder Løgstrup, en uomgængelig kendsgerning ved menneskelivet, at ”vi uundgåeligt og i vid udstrækning er henviste til hinanden, så vore indbyrdes forhold på den mest umiddelbare måde er et magtforhold, hvad enten det nu er den andens stemning eller skæbne, der er i vor magt.” (Løgstrup 2010, s. 39). Mennesker kan i deres daglige samvær ikke undgå at udlevere dele af deres eget liv og skæbne til hinanden. Hvert enkelt menneskes dannelse som menneske forudsætter og er nødvendigt sammenvævet med andre menneskers liv; med forældre, søskende, venner, kollegaer og naboer. Hvordan andre agerer over for mig er derfor med til at bestemme, hvordan mit liv forløber. Og hvordan jeg agerer over for andre er med til på godt og ondt at bestemme, hvordan deres liv former sig.

I den pædagogiske praksis antager dette magtforhold en særlig form. Det pædagogiske forhold er nemlig af natur asymmetrisk. Pædagogen og barnet er måske nok ligeværdige som mennesker, men som netop pædagog og barn er de ulige. Med Lars Qvortrups ord:

For mig at se er der tungtvejende grunde til at sige, at ethvert pædagogisk forhold er et autoritetsforhold, nemlig et forhold mellem en, der ved mere og har mere magt end en anden. Alle pædagogiske forhold er i selve deres grundlag asymmetriske: Der er forskel på pædagogen og barnet, læreren og eleven, underviseren og den studerende. Pædagogen, læreren og universitets-underviseren har en faglig og pædagogisk autoritet, som barnet, eleven og den studerende ikke har, men må erkende for at kunne opretholde det pædagogiske forhold (Qvortrup 2014, 18-19).

Qvortrup lokaliserer kilden til den pædagogiske asymmetri i den pædagogiske fagpersoners faglige myndighed.⁴ For Qvortrup er det primært pædagogens faglige viden og kompetencer, der gør vedkommende til en myndighedsperson med evne og ret til at udøve magt over de børn og unge, som vedkommende har ansvar for. Dette er dog kun del af forklaringen. Den pædagogiske asymmetri er ikke kun fagligt og professionelt begrundet, men også formelt og juridisk. Pædagogen har, som allerede beskrevet, altid også en formel myndighed, der giver vedkommende

⁴ Qvortrup skelner ikke systematisk mellem myndighed og autoritet. Se f.eks. Qvortrup 2014 hvor han på s. 18 taler om ”faglig autoritet”, mens han to sider senere taler om ”faglig begrundet myndighed”.

kompetencer og beføjelser, som andre ikke har; beføjelser der er med til at understøtte og opretholde den pædagogiske asymmetri.⁵

Begrebshistorisk er denne intime forbindelse mellem pædagogisk myndighedsudøvelse og (asymmetrisk) magt ikke nogen overraskelse. Myndighedsbegrebet udspringer af det oldhøjtyske retsbegreb ”Munt”, der betegnede husherrens ret til at bestemme over medlemmerne af sin husstand, herunder hans ret til at træffe bindende beslutninger på deres vegne (Benner & Brüggem 2004, s. 689). Og slår man myndighedsbegrebet op i f.eks. *Den Danske Ordbog*, *Ordbog over det Danske Sprog*, eller *Den Store Danske* opdager man hurtigt, at næsten alle de givne definitioner vedrører en erhvervet evne eller en tilkendt ret til at omgås og forvalte magt (DDO: ”Myndighed”; ODS: ”Myndighed” DSD: ”Myndighed”). Det er denne begrebslige forbindelse mellem ”magt” og ”myndighed”, som kommer til konkret pædagogisk udtryk i den pædagogiske asymmetri.

Der er en tæt forbindelse mellem den pædagogiske asymmetri og den dobbelte myndighedsfordring. Det er nemlig den pædagogiske asymmetri, der gør den dobbelte myndighedsfordring både mulig og nødvendig. Fordringen er *mulig*, fordi pædagogen besidder formelle kompetencer, faglig viden, pædagogiske ressourcer og professionelle kvalifikationer, som barnet ikke besidder, og som derfor gør pædagogen i stand til at hjælpe barnet med at bevæge sig et nyt sted hen. Fordringen er *nødvendig*, fordi barnet hverken kan eller bør forblive et umyndigt væsen, men derimod med andres hjælp skal dannes til et frit, selvstændigt og myndigt væsen, der kan indgå i og bidrage til samfundet på egne betingelser.

Det er denne næsten paradoksale almenpædagogiske grundtanke, som Kant uendelig berømt indfanger i sin pædagogik: ”[T]vang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv vejlede ham i at bruge sin frihed godt.” (Kant 2012, s. 34). Konkrete pædagogiske praksisser kan have meget forskellige mål: Indsocialisering i et fællesskabs normer og værdier, opøvelse af en praktisk faglig kunnen, indlæring af teoretiske akademiske færdigheder, følelsesmæssig udvikling og meget andet. Men uanset hvad de konkrete pædagogiske mål er, er det overordnede pædagogiske formål altid det samme, nemlig at gøre barnet, eleven, den studerende i stand til at navigere i livet uden pædagogens mellemkomst.

Det almene myndighedsbegreb

Den pædagogiske asymmetri udspringer som nævnt af dels pædagogens formelle juridiske beføjelser, dels vedkommendes faglige og pædagogiske kunnen og viden. På trods, eller måske netop på grund, af dette har distinktionen mellem formel og

5 I praksis er der typisk en lang række andre faktorer, som også bidrager til at etablere det pædagogiske forholds iboende asymmetri, f.eks. voksnes fysiske overlegenhed, de implicite normer som regulerer skolens og daginstitutionernes hverdag og visse enkeltpersoners naturlige autoritet og udstråling. For ikke at komplicere analysen sætter jeg her parentes om disse faktorer.

faglig myndighed svært ved at få greb om den pædagogiske myndighedsudøvelses magtaspekt.

Analysere man nemlig den pædagogiske asymmetri alene ud fra det formelle myndighedsperspektiv, så reducerer man pædagogens magtudøvelse til at være en blot og bar retslig eller juridisk kategori. Dermed overser man det pædagogiske forholds iboende fordring om, at den asymmetriske magt skal anvendes til at myndiggøre barnet og derved i sidste instans ophæve sig selv. Analyserer man omvendt den pædagogiske asymmetri alene ud fra det faglige myndighedsperspektiv, så overser man let, at det pædagogiske forhold også altid er et magtforhold. Man overser at pædagogen ikke blot er en professionel fagperson, som med sin faglige kunnen skal hjælpe barnet med at vokse og udvikle sig, men også er en offentlig myndighedsperson, der besidder og udøver magt.

Den pædagogiske myndighedsudøvelse lever dermed op til den generelle karakteristik, som Järvinen og Mortensen har givet af det magtforhold, der altid eksisterer i mødet mellem socialarbejdere og klienter, nemlig at der ikke bare er:

...tale om udøvelse af en legal myndighed overfor borgerne, men om et langt mere flertydigt og indgribende forhold, hvor det er overladt til forskellige faggruppers skøn at træffe afgørelser af vital betydning for de berørte personer (Järvinen & Mortensen 2004).

Den pædagogiske fagpersons myndighedsudøvelse kan altså ikke fyldestgørende indfanges af eller subsummeres under distinktionen mellem formel og faglig myndighed. Der er derfor behov for at supplere denne distinktion med et tredje perspektiv på eller begreb om pædagogisk myndighedsudøvelse; et begreb der inkluderer og ekspliciterer den pædagogiske fagpersons evne til ansvarligt og forsvarligt at forvalte asymmetriske magtforhold. Dette tredje begreb om myndighed vil jeg i det følgende betegne som *det almene myndighedsbegreb*.

Der er tre grunde til, at "almen myndighed" er en rammende betegnelse for dette tredje myndighedsbegreb. For det første er spørgsmålet om den ansvarlige forvaltning af magt ikke unikt for diskussionen af den pædagogiske fagpersons myndighedsudøvelse. Der er tværtimod tale om et grundspørgsmål, der går på tværs af og er fælles for alle de mange kontekster, hvor myndighedsbegrebet bringes i anvendelse. Magt og myndighed er som tidligere nævnt begrebsligt forbundet, og der er en lang tradition for at forstå og fortolke de to begreber ud fra og i relation til hinanden (Sommer 1984; Benner & Brügger 2004). Spørgsmålet om forvaltning af magt er således et helt alment træk ved myndighedsbegrebet, også uden for en eksplicit pædagogisk kontekst.

For det andet kan spørgsmålet om den pædagogisk ansvarlige forvaltning af magt ikke entydigt henføres til hverken det formelle eller det faglige myndighedsbegreb. Som vi allerede har set går magtspørgsmålet på tværs af denne distinktion, da det pædagogiske forholds iboende asymmetri trækker på og konstitueres

gennem både pædagogens formelle og faglige myndighed. Denne asymmetri åbner derfor for en form for magtudøvelse, som inkluderer, eller i det mindste rummer elementer af, såvel den formelle som den faglige myndighed, og er dermed bredere og mere almen end begge disse myndighedsformer.

For det tredje henter den almene myndighed sin begrundelse og retfærdiggørelse et andet sted end både den formelle og den faglige myndighed. Den pædagogiske fagpersoners formelle myndighed er normativt begrundet ud fra og igennem de konkrete juridiske kompetencer og beføjelser, som lovgivning og bekendtgørelser udstikker. Erkendelsesmæssigt begrundes den formelle myndighed i pædagogens teoretiske kendskab til og praktiske erfaring med at forvalte disse juridiske og retslige regler (Grostøl 2017, s. 95-96). Den faglige myndighed er på sin side normativt begrundet ud fra fag- og professionsspecifikke standarder og normer for god pædagogisk praksis. Erkendelsesmæssigt henter den faglige myndighed sin begrundelse i pædagogens praktiske erfaring med, kendskab til og kvalificerede brug af relevant forskning på det pædagogiske område (Grostøl 2017, s. 95; Qvortrup 2012, s. 147-150; 2014, s. 21).

Pædagogens almene myndighed er derimod baseret på og udtrykt gennem en veludviklet evne til forsvarligt at håndtere og forvalte asymmetriske magtsstrukturer. Og en sådan evne kan ikke, i det mindste ikke direkte, forklares eller begrundes ud fra hverken konkrete juridiske regler eller fag- og professionsspecifikke standarder. Den pædagogiske fagperson skal selvfølgelig handle ud fra og i respekt for både de formelle juridiske rammer, der betinger og afgrænser den pædagogiske praksis, og den professionelle faglighed der udfylder og giver indhold til denne praksis. Men pædagogens almene myndighed henter ultimativt sin begrundelse og berettigelse et andet sted end både den formelle og den faglige myndighed. Pædagogen er nemlig aldrig kun offentlig myndighedsperson eller fagprofessionel praksisudøver; hun er også menneske blandt mennesker og derfor underlagt og ansvarlig over for de almene normer, der strukturerer og regulerer menneskelige fællesskaber. Den pædagogiske fagpersoners myndighedsudøvelse er derfor ikke kun bundet af konkrete juridiske og fagprofessionelle normer, men også af etiske, sociale og almenpædagogiske normer; normer der ikke restløst går op i eller kan defineres ud fra hverken det formelle eller det faglige myndighedsbegreb.

Almen myndighed og BUPLs "Etisk grundlag for pædagoger"

Det almene myndighedsbegreb, som jeg har skitseret konturerne af ovenfor, har et altså et iboende normativt aspekt, som ikke kan reduceres til hverken formelle retslige eller snævert fagligt normer. En konkret illustration af denne pointe, som samtidig kan tjene til at uddybe forståelsen af det almene myndighedsbegreb, finder vi i det etiske grundlag for pædagogers arbejde, som BUPL vedtog på deres 10. ordinære kongres i 2010 (BUPL 2010; 2013). BUPL er ikke den eneste pædagogiske fagorganisation, der har udarbejdet et etisk eller værdimæssigt grundlag

for sine medlemmer. I 2002 vedtog Danmarks Lærerforening ”Professionsideal for Danmarks lærerforening” (DL 2002), og Socialpædagogernes Landsforbund vedtog i 2004 ”Etisk værdigrundlag for socialpædagoger” (revideret flere gange siden; se SL 2015 for den nyeste udgave). For enkelhedens skyld har jeg dog her valgt kun at fokusere på BUPL’s etiske grundlag.

Et vigtigt gennemgående tema i de dokumenter, der lå til grund for diskussionen og vedtagelsen af BUPL’s etiske grundlag, var, at normerne for det pædagogiske arbejde ikke udtømmende kan beskrives ud fra eller reduceres til snævre juridiske eller pædagogisk-faglige kategorier. I det omfattende debatoplæg, som BUPL udsendte til sine medlemmer som led i det forberedende arbejde med at formulere det etiske grundlag, fremhæves det således, at pædagogisk arbejde er karakteriseret ved:

...at man som pædagog vil noget med børnene og de unge. [...] Dele af det man ønsker at bibringe børnene eller de unge er defineret i loven, men langt det meste beror på den pædagogiske praksis, man har fået etableret (fagligheden), og ikke mindst på de værdier, ønsker og håb, man har som personalegruppe (BUPL 2009, s. 7, min fremhævning).

Ifølge BUPL har den pædagogiske fagperson således et ansvar, som rummer både et formelt-juridisk, et fagligt-pædagogisk, og et etisk eller værdimæssig aspekt; aspekter som ikke restløst går op i hinanden (se også BUPL 2007, s. 14).

I debatoplægget kobles pædagogens etiske ansvar eksplicit med spørgsmålet om pædagogens forvaltning af magt:

Pædagoger vil noget med børnene og de unge, men børnene og de unge vil også noget selv. Og det er i det spænd, pædagogens arbejde og herunder ”magt” udfolder sig. Etikken kommer derfor til at handle om, hvordan vi som pædagoger forvalter den magt (BUPL 2009, s. 8).

De etiske principper og idealer, som udfoldes i BUPL’s ”Etisk grundlag for pædagoger”, kan altså betragtes som et formaliseret udkast til, hvilke normer der ideelt set bør strukturere pædagogens forvaltning af den magt, som ikke er, og ikke kan, reguleres af rent formelt-juridiske eller fagpædagogiske normer. Det syn på magtens rolle i den pædagogiske praksis, som udfoldes i det etiske grundlag, ligger dermed ret tæt på den tilgang til den pædagogiske myndighedsudøvelse, som jeg i denne artikel har søgt at indfange med det almene myndighedsbegreb.

Min tese er derfor, at hvis man læser ”Etisk grundlag for pædagoger” med det almene myndighedsbegreb som analytisk ramme, så kan dette grundlag fortolkes som et konkret bud på, hvilke normer og principper der bør guide den pædagogiske myndighedsudøvelses almene aspekt. Der er selvsagt ikke tale om et endegyldigt svar på, hvorledes det almene myndighedsbegreb mere præcist skal forstås. Det etiske grundlag skal snarere ses som et muligt udkast til en sådan forståelse; et udkast der selvfølgelig ikke kan stå alene, og som både kan og skal diskuteres kritisk i lyset af andre tilgange til og forståelser af det almene myndighedsbegreb.

Her vil jeg dog alene fokusere på BUPLs etiske grundlag. Der er ikke plads til at gå i dybden med de specifikke idealer og normer, som ”Etisk grundlag for pædagoger” udstikker. I stedet vil jeg fokusere på tre overordnede træk ved det etiske grundlag, som kan tjene til at uddybe og konkretisere forståelsen af det almene myndighedsbegreb.

For det første formulerer grundlaget en række grundværdier (omsorg, ligeværd, professionel integritet og social retfærdighed), som ifølge BUPL bør være bestemmende for det pædagogiske arbejde (BUPL 2013). Disse værdier kan kun vanskeligt indfanges og gives konkret indhold i et formelt, juridisk sprog. Lovgivning og regler kan nok understøtte arbejdet med at gøre disse værdier til grundlag for det pædagogiske arbejde, men værdiernes praktiske udfoldelse og konkretisering kan ikke gennemføres via lovgivning og regelstyring. Dertil kræves snarere pædagoger der ikke blot er fagligt *veluddannede* men også etisk *dannede*, og et professionelt fagfællesskab som gør det muligt at diskutere, og om nødvendigt kritisere, den konkrete forståelse af disse værdier, som en given praksis udfolder (Larsen 2016).

For det andet peger grundlaget eksplicit på, at den pædagogiske professions, og dermed den pædagogiske fagpersons, pligter og ansvar hverken kan eller skal forstås i isolation fra det omgivende samfund. I det etiske grundlag kan man f.eks. læse, at ”Pædagoger tager udgangspunkt i såvel fællesskabet som i den enkelte og dennes forhold til fællesskabet”, og at ”Den pædagogiske profession har en betydningsfuld rolle og opgave i samfundet” (BUPL 2013). Den pædagogiske fagpersons ansvar og forpligtelser rækker således altid ud over professionens mere eller mindre snævert definerede faglige rammer. I det etiske grundlag gives dette konkret udtryk ved dels en fordring om, at det pædagogiske arbejde skal medvirke til, at børn og unge dannes til aktive demokratiske medborgere, dels en påpegning af at pædagogen har pligt til at ”bruge sin professionelle viden i den offentlige debat til at fremme social retfærdighed” (BUPL 2013). Medborgerskab, demokrati og social retfærdighed anses altså for at være væsentlige idealer for og værdier i det pædagogiske arbejde. Men disse værdier er netop ikke snævert fagprofessionelle værdier, men derimod værdier der har deres udgangspunkt i (og sigter mod at fremme) bredere, almene samfundsmæssige idealer og hensyn.

I direkte forlængelse af det foregående peger det etiske grundlag for det tredje på, at den pædagogiske fagperson ikke blot har en myndigheds*udøvende* men også en myndigheds*dannende* funktion, nemlig at gøre børn og unge til aktive medborger som kan agere kompetent i et demokratisk samfund. Grundlaget ekspliciterer dermed netop den side af den dobbelte myndighedsfordring, som den nuværende pædagogiske diskussion af myndighed overser, og leverer derved potentielt et kritisk korrektiv til denne diskussion.

”Etisk grundlag for pædagoger” er dermed et muligt bud på en konkret og relativt substantiel forståelse af det almene myndighedsbegreb. Det er en forståelse som dels giver det almene begreb normativ og kritisk tyngde, dels understreger, at der eksisterer et rum for pædagogisk myndighedsudøvelse og forvaltning af

magt, som er bredere og mere alment end såvel den formelle som den faglige myndighedsudøvelse. Grundlaget giver således et konkret bud på, hvilke værdier og normer, der bør strukturere denne almene myndighedsudøvelse, og fremhæver, at disse normer altid rækker ud over den konkrete pædagogiske praksis og har deres grundlag i mere almene sociale og samfundsmæssige hensyn. Dermed opstiller grundlaget en mulig etisk-normativ tilgang til forståelsen af den pædagogiske fagpersoners myndighedsudøvelse, som ikke går restløst op i hverken den formelle som den faglige myndighedsudøvelse, og netop derfor kan fungere som kritisk perspektiv på disse.

Samtidigt, og mindst lige så vigtigt, så leverer det almene myndighedsbegreb en teoretisk ramme, som skærper forståelsen af det etiske grundlags rolle og betydning for det pædagogiske arbejde. Ved eksplicit at sammentænke det etiske grundlag med det almene myndighedsbegreb bliver det klarere, hvorfor og hvordan etiske værdier og idealer adskiller sig fra såvel juridisk-retslige som mere snævert fagpædagogiske normer. Derved styrkes den pædagogiske professions muligheder for systematisk og åbent at diskutere grundlæggende normative spørgsmål og problemer, noget som forhåbentlig kan tjene til udvikle og fremme den pædagogiske praksis.

Almen myndighed og Willigs analyse af umyndiggørelsesprocesser

Metodisk placerer denne artikel sig inden for den filosofisk orienterede teoretiske pædagogik i traditionen fra Grue-Sørensen. Den teoretiske pædagogiks primære opgave er at undersøge, udvikle og kvalificere de grundlæggende begreber og kategorier, som pædagogiske forskere og praktikere benytter til at analysere, reflektere over og handle i den pædagogiske praksis (Grue-Sørensen 1965). Det primære mål for den teoretiske pædagogik er således ikke at give konkrete svar på konkrete spørgsmål, men snarere gennem begrebsanalyse og filosofisk refleksion at kvalificere den pædagogiske forskning og debat. Teoretisk begrebsafklaring er imidlertid aldrig et mål i sig selv. Den teoretiske pædagogiks værdi og nytte afhænger af, om den kan levere begrebslige distinktioner og kvalifikationer, som er relevante for og brugbare i den empiriske forskning og den pædagogiske praksis. Dette gælder selvsagt også denne artikels refleksioner over det almene myndighedsbegreb.

Et konkret eksempel på, *at* og *hvordan* det almene myndighedsbegreb kan være analytisk brugbart for forståelsen af den pædagogiske praksis, finder man i Rasmus Willigs analyse af strukturelle umyndiggørelsesprocesser i århusianske daginstitutioner. Et teoretisk og metodisk kernepunkt i Willigs analyse er således hans begrebslige bestemmelse af myndighed som et almenmenneskeligt behov for og evne til at kunne forholde sig kritisk til, ytre sig kritisk om, og i kraft af sin kritik have (med)bestemmende indflydelse på væsentlige sider af sin egen tilvæ-

relse (Willig 2009, s. 26). Denne bestemmelse af myndighed ligger, vil jeg hævde, tæt op af det almene myndighedsbegreb jeg har udviklet i denne artikel.

For det første er begge begreber formuleret som almene, normative begreber, dvs. begreber der henter deres begrundelse i grundlæggende og almenmenneskelige normative kategorier og principper. Dette betyder for det andet, at de to begreber ikke kan reduceres til, eller fyldestgørende analyseres alene ud fra, hverken en formel-juridisk eller en faglig-professionel myndighedsforståelse. For det tredje involverer Willigs myndighedsbegreb en forestilling om at have medbestemmende indflydelse på væsentlige aspekter af tilværelsen, som ikke ligger langt fra det magtbegreb, som det almene myndighedsbegreb er funderet på. For det fjerde og sidste så er begge myndighedsbegreber eksplicit tænkt som kritisk-korrektive alternativer til eksisterende opfattelser af myndighed; opfattelser som af den ene eller den anden grund fremstår mangelfulde og problematiske (Willig 2009, s. 25-26 samt kapitel 9).

Det interessante ved Willigs analyse af århusianske daginstitutioner er nu, at han med udgangspunkt i sit almene og kritiske myndighedsbegreb er i stand til at identificere og sætte fokus på en række organisatoriske og strukturelle processer, som distinktionen mellem formel og faglig myndighed har svært ved at indfange og sætte på begreb. Mere præcist peger Willigs analyse på processer, der underminerer pædagogernes mulighed for at have bestemmende indflydelse på deres arbejdsliv, men uden direkte at krænke hverken pædagogens formelle eller faglige myndighed.

Willig fremhæver således, at medarbejderudviklingssamtaler, tvungne evalueringer og andre lovbestemte tiltag i praksis ofte bliver et middel til at afmontere reel diskussion og kritik (Willig 2009, s. 56-60 og s. 84-87). De formelle, juridiske og institutionelle rammer for daginstitutionsområdet bliver dermed del af en proces, som tjener til at umyndiggøre det pædagogiske personale. Samtidig truer de strukturelle umyndiggørelsesproces kun indirekte pædagogernes konkrete faglige myndighed. Willig gør således gentagne gange opmærksom på, at de pædagoger, der deltager i hans fokusgruppeinterviews, typisk er både erfarne og fagligt dygtige. På trods af denne professionelle faglighed, ja, nogle gange måske netop på *grund* af denne faglighed, har disse pædagoger imidlertid en fælles oplevelse af at blive systematisk umyndiggjort. Som en erfaren pædagog udtrykker det i et af de interviews, som Willig bygger sine analyser på: "Det pres, vi udsættes for, er med til at ødelægge det pædagogiske arbejde. Man kan ikke leve op til sine egne faglige forventninger." (Willig 2009, s. 57). Problemet er således ikke, at pædagogerne mangler faglige kompetencer eller ambitioner. Problemet er snarere, at strukturelle forhold underminerer pædagogernes mulighed for at anvende og praktisere deres faglighed. I Willigs analyser er det i netop denne konflikt mellem på den ene side pædagogernes faglighed, på den anden side de strukturelle forhold der underminerer muligheden for at udleve denne faglighed i praksis, at den pædagogiske umyndiggørelse kommer klarest til udtryk (Willig 2009, s. 135).

Willigs analyse bekræfter dermed behovet for et myndighedsbegreb, der er bredere og mere alment end både det formelle og det faglige myndighedsbegreb. Uden et sådant alment myndighedsbegreb ville Willig for det første have haft svært ved at identificere og sætte begreb på de strukturelle forhold, som han mener er med til at umyndiggøre pædagogerne i de århusianske daginstitutioner. Den umyndiggørelse, som Willig peger på, går jo bag om ryggen på såvel den formelle som den faglige myndighed, og kan derfor ikke indfanges eller klart ekspliciteres af disse to begreber. For det andet sætter Willigs almene myndighedsbegreb ham i stand til at rette en bestemt type normativ kritik mod disse umyndiggørelsesprocesser. Ifølge Willig rejser disse processer nemlig et grundlæggende normativt problem, idet de underminerer, og i sidste instans umuliggør, opfyldelsen af det almenmenneskelige behov for via kritisk engagement i sit eget (arbejds)liv at have medbestemmende indflydelse på sin tilværelse (Willig 2009, s. 138-140; Willig 2013, s. 20-24). Denne kritik ville ikke kunne formuleres, eller i det mindste ikke kunne formuleres lige så skarpt, ud fra hverken det formelle eller det faglige myndighedsbegreb.

Konklusion

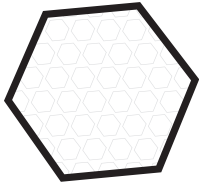
Jeg har i denne artikel søgt at vise, at der er vigtige og væsentlige aspekter ved den pædagogiske fagpersons myndighedsudøvelse, som den nuværende pædagogiske diskussion af myndighed enten overser eller ignorerer. På den baggrund har jeg argumenteret for, at der er brug for at supplere distinktionen mellem formel og faglig myndighed med et tredje perspektiv på eller begreb om myndighed. Dette tredje begreb, det almene myndighedsbegreb, vedrører den pædagogiske fagpersons evne til ansvarligt og forsvarligt at håndtere det pædagogiske forholds asymmetriske magtstruktur. I artiklens to sidste afsnit vendte jeg mig mod først BUPLs ”Etisk grundlag for pædagoger” og derefter Willigs kritiske analyse af umyndiggørelsesprocesser blandt århusianske daginstitutioner. Jeg argumenterede for, at vi her dels finder konkrete udkast til, hvilke normer der kan og bør strukturere den pædagogiske fagpersons almene myndighedsudøvelse, dels får udfoldet det almene myndighedsbegrebs praktiske, analytiske og kritiske relevans.

Artiklens kritiske konklusion bliver derfor, at der er brug for at udvikle en bredere og mere adækvat forståelse af pædagogisk myndighedsudøvelse, end den som implicit ligger til grund for den nuværende debat om myndighed. Det almene myndighedsbegreb er et skridt på vejen mod en sådan forståelse, idet dette begreb på væsentlige områder supplerer og kritisk korrigerer det formelle og det faglige myndighedsbegreb. Der er dog fortsat meget arbejde at udføre, før vores teoretisk-pædagogiske begreber er på højde med og i stand til at indfange den pædagogiske myndighedsudøvelses faktiske kompleksitet.

Litteratur

- Benner, Dietrich & Brüggem, Friedhelm (2004). "Mündigkeit". I Dietrich Benner og Jürgen Oelkers (red.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (s. 687-699). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bojesen, Bo (2014). *Tilblivelsen af myndighed – 5 essays om etik og pædagogik*. Askov: Forlaget Ny Askov.
- BUPL 2007. Debatoplæg om etik. 2007-2008. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7VWKTb/\\$file/Etisk_debatoplæg.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7VWKTb/$file/Etisk_debatoplæg.pdf)
- BUPL 2009. Debatoplæg: Etisk grundlag. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7VWkZE/\\$file/etisk_grundlag_debatoplæg_apr09.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7VWkZE/$file/etisk_grundlag_debatoplæg_apr09.pdf)
- BUPL 2010. Forslag til etisk grundlag. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-84QDAV/\\$file/Forslag%20til%20Etisk%20grundlag_apr10.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-84QDAV/$file/Forslag%20til%20Etisk%20grundlag_apr10.pdf)
- BUPL 2013. Etisk grundlag for pædagoger. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: [https://www.bupl.dk/iwfile/BALG-95HCQ5/\\$file/EtiskGrundlag_2013.pdf](https://www.bupl.dk/iwfile/BALG-95HCQ5/$file/EtiskGrundlag_2013.pdf)
- DDS: *Den Danske Ordbog. Moderne Dansk Sprog*. "Myndighed". Pr. 08-07-2017 tilgængelig online på: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=myndighed>
- DL 2002. Professionsideal for Danmarks Lærerforening. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: http://www.dlf.org/media/974300/professionsideal_endelige-version.pdf
- DSD: *Den Store Danske*. "Myndighed". Pr. 08-07-2017 tilgængelig online på: <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=129126>
- Frederiksen, Jan (2007). Myndiggørelse og kontrol, magt eller mulighed. I Peter Østergaard Andersen, Tomas Ellegaard, Lars Jakob Muschinsky (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 471-498). København: Hans Reitzel.
- Frederiksen, Jan (2014). Autoritet og myndighed. I Lone Bæk Brønsted et. al (red.) *Ny pædagogisk opslagsbog* (s. 30-34). København: Hans Reitzel.
- Grostøl, Mette (2017). Lovgivning og politik i og omkring den pædagogiske praksis. I I Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. København: Samfundslitteratur, s. 95-109.
- Grue-Sørensen, K. (1965). Pædagogik og moderne filosofi. I *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, København: Gyldendalske Boghandel.
- Hansen, Steen Juul (2017). Pædagogens myndighed i offentlige serviceorganisationer. I Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. København: Samfundslitteratur, s. 79-94.
- Hermann, Stefan (2007). *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hermann, Stefan (2010). Genmyndiggørelse af læreren, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 58:1, s. 56-59.
- Hermann, Stefan (2012). Professionaliseringens indre barrierer. *Paideia*, nr. 3, s. 8-22.
- Järvinen, Margaretha & Mortensen, Nils (2004). Det magtfulde møde mellem system og klient. Teoretiske perspektiver. I Margaretha Järvinen, Jørgen Elm Larsen og Nils Mortensen (red.) *Det magtfulde møde mellem system og klient* (s. 9-27). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2012). *At skabe en professionel – Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, Immanuel (1803/2012). *Om Pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kant, Immanuel (1784/1996). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? I Morten Haugaard Jeppesen (red.) *Oplysning, Historie, Fremskridt* (s. 71-80). Aarhus: Slagmark.
- Kristensen, Jens Erik (2008). Modenhed, myndighed og dannelse – med særligt henblik på det religiøse. *Kritisk Forum for Praktisk Teologi*, nr. 114, s. 5-28.
- Ladefoged, Lars (2017). Nationale og internationale erklæringer og konventioner. I Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. København: Samfundslitteratur, s. 111-125.
- Larsen, Øjvind (2016). Professionsetik for pædagoger i samfundet. I Marianne Gilbert Nielsen (red.) *Pædagogers etik i relationen, professionen og samfundet*. København: BUPL.

- Løgstrup, K.E. (2010). *Den Ethiske Fordring*. Aarhus: Forlaget Klim.
- ODS: *Ordbog over det Danske Sprog. Historisk ordbog 1700-1950*: "Myndighed". Pr. 08-07-2017 tilgængelig online via: <http://ordnet.dk/ods/ordbog?query=myndighed>
- Olsen, John Villy (2012). Den fagligt myndige lærer. Interview med Lars Qvortrup. I *Folkeskolen* 17, 2012. Pr. 08-07-2017 tilgængelig online på: <https://www.folkeskolen.dk/517015/den-fagligt-myndige-laerer>
- Petersen, Kirsten Elisa et. al (2015). *Forsknings- og vidensopsamling: "Pædagogen som myndighedsperson"*. Emdrup: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Pr. 08-07-2017 tilgængelig online via: <http://paedagoguddannelsenet.dk/wp-content/uploads/2015/03/P%C3%A6dagogen-som-myndighedsperson.pdf>.
- Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. København: Samfundslitteratur.
- Qvortrup, Lars (2012). *Den myndige lærer*. Dafolo, Frederikshavn.
- Qvortrup, Lars (2014). Den moderne pædagog – dannelse, relevans, autoritet. I Ida Kornerup & Torben Næsby (red.). *Pædagogens grundfaglighed. Grundbog til pædagoguddannelsen* (s. 11-25). Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, Lars (2015). Skoleledelse efter folkeskolereformen. I Jens Rasmussen, Claus Holm og Andreas Rasch-Christensen (red.) *Folkeskolen efter reformen* (s. 61-79). København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, Lars (2017). Undervisning er udøvelse af professionel dømmekraft. I Claus Holm og Hanne Balsby Thingholm (red.) *Evidens og dømmekraft. Når evidens møder den pædagogiske dømmekraft* (s. 159-177). Frederikshavn: Dafolo.
- SL 2015. Etisk værdigrundlag for Socialpædagoger. Pr. 04-09-2015 tilgængelig online på: https://sl.dk/media/1631/etisk_vaerdigrundlag_2015_revideret.pdf
- Sommer, Manfred (2000). "Mündigkeit". I Joachim Ritter og Karlfried Gründer (red.) *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 6 (s. 225-235). Basel: Schwabe und Co. AG
- Wiberg, Merete (2017). Etik og værdier i udøvelse af og dannelse til myndighed. I Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*, s. 143-157.
- Willig, Rasmus (2009): *Umyndiggørelse. Et essay om kritikkens infrastruktur*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Willig, Rasmus (2013). *Kritikkens U-vending. En diagnose af forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik*. København: Hans Reitzels Forlag.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Makt og myndighet i pedagogisk utøvelse av medvirkningspraksis

– saksbehandleres samhandling med ungdom i barnevernet

Gro Jensen

Førsteamanuensis i pedagogikk og sosialpedagogikk
ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid,
Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet
gro.v.jensen@uit.no

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Problemstillingen i artikkelen omfatter hvordan makt og myndighet fordeles i samhandling mellom saksbehandlere og ungdom, i møter innrammet av makt i barnevernet. En underliggende argumentasjon angår betydningen av pedagogens refleksjon over egen praksis, som kan utvide det pedagogiske handlingsrommet i barnevernet.

Det empiriske grunnlaget er en ph.d-studie om Flipover-metoden som en brukermedvirkende tilnærming for ungdom i barnevernet. Barnevernets virksomhet preges av asymmetriske posisjoner, der maktutøvelsen kan være både åpen og skjult. Jeg ser på maktformer i barnevern, og belyser brukermedvirkning som praktisk-pedagogisk utøvelse i barnevernet. Gjennomgående benyttes empiriske eksempler fra intervjuer med saksbehandlere og ungdom i studien.

Abstract

The article discusses power and authority in interaction between professionals and youth in a Norwegian child welfare context. An underlying aim is to highlight the importance of the professional's reflection on their own pedagogical actions, in order to improve practices in child welfare services. The empirical foundation is a PhD study of user participation in a Norwegian network approach, named Flipover. This approach intends to increase youth's participation in problem solving in child welfare. Characteristic for child welfare activities are asymmetric positions and hidden power through the professionals' beliefs and assumptions in problem solving. Power in child welfare can also be a productive and positive force. Empirical examples from interviews with social workers and youth in the study illustrate some of the issues. Reflective practice as a shared activity with colleagues, researchers and service users of child welfare, can qualify and expand the pedagogic leeway in child welfare systems.

Nøgleord

Brukermedvirkning, Flipover-metoden, barnevernet, pedagogisk utøvelse, praksisteori

Indledning

Det norske barnevernets mandat er å gi det enkelte barn gode levekår og utviklingsmuligheter gjennom råd, veiledning og hjelpetiltak. Brukere i barnevern er både barn og deres foreldre, selv om prinsippet om barnets beste indikerer at det handler om den unges interesser fremfor foreldrenes.

Lov om barnevern og barnekonvensjonen fastslår barn og unges rettigheter til medvirkning i egen sak i barnevernet. Andre begrunnelser for brukervedvirkning har vært effektivitetsformål og tjenesteforbedring, noe Syltevik (2013:37) påpeker som en organiseringsdiskurs med en aktiverings- og myndiggjøringsdiskurs som løsninger. Ulvik (2009:1154) begrunner derimot unges medvirkning som betydningsfullt for deres utvikling, og kaller det for en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs¹ når profesjonelle hjelperes oppdrag er å fremme unges utvikling.

De siste tiår er det tatt i bruk ulike metoder og tilnærminger som skal fremme unges medvirkning i barnevernet. En av de brukervedvirkende tilnærmingene i barnevernet kalles Flipover-metoden, og retter seg mot for unge 12-18 år i en tidlig problemutvikling. Artikkelen bygger på empiri fra en ph.d-studie fra 2016 om brukervedvirkning² og maktutøvelse i norsk barnevern, ved bruk av Flipover-metoden (Jensen, 2016a; Jensen 2016b). I studien anvender jeg kulturpsykologiske og konstruksjonistiske perspektiver på unges læring og deltakelse, der noen videreføres i artikkelen. Jeg legger til grunn et syn på unge som autonome, meningssøkende aktører (Sommer; 2003; Vygotsky, 1978; 2012). Problemstillingen i artikkelen omfatter hvordan makt og myndighet fordeles i samhandling mellom saksbehandlere og ungdom, i møter innrammet av makt i barnevernet.

Et underliggende formål i artikkelen vil være å argumentere for betydningen av refleksjon over egen praksis i barnevernet, til grunn for utvikling av medvirkningspraksis. Det siste året har det i Norge pågått en offentlig diskusjon mellom utdanning, praksis og forskning om den treårige bachelorutdanningen til barnevernspedagog er for kort og mangelfull for et krevende arbeid med sårbare unge og deres familier (se f.eks. Gerhardsen, 2016a; 2016b; Kvisvik, 2016; Rød, 2017). Barnevernspedagogen behøver ikke fremstilles som et offer for utilstrekkelig utdanning, som har vært et av argumentene. Kompetanseheving utenom etter- og videreutdanning kan også skje gjennom systematisk refleksjon over egen praksis ilag med både kollegaer, brukere og forskere. Som et ledd i fagutvikling anbefaler Henriksbø og Sudman (2011) at sosialarbeidere finner alliansepartnere i fagorganisasjoner og brukerorganisasjoner.

Innledningsvis redegjør jeg for Flipover-metoden som en brukervedvirkende tilnærming for ungdom i barnevernet, før jeg går over til forskningsmetodiske avveininger i studien der empirien er utviklet. Videre belyser jeg maktformer i barnevern, og knytter brukervedvirkning i barnevernet til praktisk-pedagogisk

1 En diskurs kan forstås som et spesielt mønster eller måte å tenke på, ifølge Lundby (2003:24).

2 Brugerinddragelse.

utøvelse. Jeg tar i bruk teori om makt inspirert av spesielt Järvinen og Mik-Meyer (2003), og anvender perspektiver på didaktisk arbeid og praksisteori med referanse til blant annet Handal og Lauvås (2000). I teksten benytter jeg empiriske eksempler fra intervjuer med saksbehandlere og presenterer deretter et case tilknyttet en av ungdommene i studien. Avslutningsvis gir jeg en oppsummering, og avrunder med pedagogens refleksjon over egen praksis for å utvide det pedagogiske handlingsrommet i barnevernet.

Hva er Flipover-metoden?

Flipover-metoden er en norskutviklet nettverkstilnærming som vektlegger medvirkning fra ungdom i samarbeid med barnevern og nettverk. Den ble utviklet av Tom Døsvik og Eivind Finseraas i Trondheim kommune på midten av 1990-tallet. Navnet på metoden er valgt av ungdom selv, fordi det noteres på flipover-ark i arbeidet med å trekke opp områdene som det skal jobbes med, og for å systematisere endringsarbeidet til de unge. Tilnærmingen utøves som enesamtaler mellom ungdom og barnevern, og som nettverksmøter mellom ungdom, nettverk og barnevern. Nettverksmøtene ledes av to ansatte i barnevernet, og intervensjonen har en varighet på inntil et år (Døsvik & Finseraas, 2005).

Utgangspunktet for arbeidet i Flipover-metoden er at ungdommen skal reformulere bekymringsmeldingen barnevernet har mottatt, for selv å gi sitt tilsvarende svar på de voksnes bekymring om sin livssituasjon. Ungdom kan ha en annen virkelighetsoppfatning, og bidra med utfyllende og viktig informasjon. Ut fra reformuleringen velger ungdommen ut aktuelle møtetema for nettverksmøtet, og deltar i nettverkskartlegging sammen med barnevernspedagogen for å velge ut egnede støttepersoner som inviteres inn i nettverksmøtene. Videre deltar ungdommen i diskusjoner og innspill ilag med nettverket, og velger avslutningsvis løsninger/tiltak som er foreslått i møtet. Dette danner grunnlag for ulike målsettinger som ungdommen jobber med videre i problemløsningen.

Forskningsmetodisk tilnærming

Min interesse for brukermedvirkning startet som student på en videreutdanning i barnevernfaglige tiltak og metoder i 2005. På den tiden var det en utviklet en faglig diskurs om medvirkning fra brukerne av ulike velferdstjenester. I utdanningen ble jeg introdusert for Flipover-metoden; en sosial nettverksmetode som vektlegger medvirkning fra ungdom i barnevernet. I ph.d-studien som kom i ettertid, utforsket jeg denne tilnærmingen gjennom intervjuer og observasjoner. Mitt formål har ikke vært å studere effekter av Flipover-metoden, men å utforske konstruksjoner av brukermedvirkning og maktutøvelse gjennom denne tilnærmingen. I møtet med empirien har jeg ønsket å analysere hvilke medvirkningsrom Flipover-metoden i praksis tilbyr unge brukere, og hvilke forhold som kan understøtte eller hemme unges medvirkning. Dette tar opp i seg makt – og hva

ungdom sammen med voksne reelt får være med på å bestemme om eget liv. Det innebærer å se på hvordan begrepet brukermedvirkning i relasjon til et begrep som for eksempel makt – skapes og omskapes i samhandling mellom aktørene i en bestemt materialitet. Siktemålet er å få frem fenomener av makt og medvirkning som utvikles i samhandling, og hva som utgjør barrierer for unges medvirkning i barnevernet. I avhandlingen ser jeg på hvordan medvirkningsdiskurser forsterkes, eller hvor det oppstår andre diskurser i samhandling mellom de unge og hjelperne i Flipover-metoden (jf. Jensen, 2016a).

Studien baserer seg på et strategisk utvalg (Thagaard, 2013), der informantene er saksbehandlere som utøver Flipover-metoden og ungdommer som får hjelp gjennom denne tilnærmingen. Etter råd fra de som har utviklet metoden (jf. Døsvik & Finseraas, 2005), fikk jeg navngitte kommuner som anvender Flipover-metoden. To kommuner viste positiv interesse for deltakelse i studien, der saksbehandlere i barnevernet ville la seg intervju og rekruttere ungdom som informanter. Beskyttelse av barn og unge i barnevernet som en sårbar informantgruppe i norsk forskning, ivaretas av Regional forskningsetisk komité (REK). Ph.d-studien har etisk godkjenning i Regional forskningsetisk komité Nord-Norge, og er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD).

Innledningsvis i studien benyttet jeg de fem gradene av brukermedvirkning som NOU 2000:12 viser til; informasjon, talsperson, talerett, forhandlingsrett og beslutningsrett, i utredning, planlegging, gjennomføring og evaluering av eget tiltak. Jeg utviklet intervjuguider med utgangspunkt i dette. Det blir likevel «tomme» medvirkningskategorier uten å dra inn samhandlingen i Flipover-metoden, og fordelingen av makt og myndighet mellom helpere og ungdom.

Jeg har observert tre ungdommers nettverksmøter i en toårsperiode, hvorav én av ungdommene i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Denne ungdommen vil også la seg intervju.

De unge er 15 år når jeg starter følge dem, med problemer rundt sinnemestring, rus, foreldrerelasjoner og stort skolefravær. Møtested varierer mellom foreldrenes arbeidsplass, ungdommenes skolested og barnevernstjenesten. De unge har selv invitert inn personer fra sitt private og offentlige nettverk i nettverksmøtene. Sånn sett har jeg ikke hatt noen naturlig posisjon for deltakelse i møtene, og har derfor valgt en tilbaketrukket rolle som observatør. En hjelperrolle ville også kunne svekket det analytiske blikket hos meg som forsker. I nettverksmøtene har jeg ført notater fordi film eller lydopptak kan være en ekstrabelastning for deltakerne, i tillegg til å svekke anonymiteten deres. Jeg noterte hvem som snakket i møtene, hvordan ungdommen ble hørt og forsøkte fremstille dialogen mellom møtedeltakerne og ungdommen (eller mangel på det). I etterkant av møtene lagde jeg også oppsummerende feltnotater. Her oppsummerte jeg mer fritt og undrende hovedinntrykk og de samspill jeg hadde merket meg. Senere viste det seg at ulike maktuttrykk var lettere å identifisere i det transkriberte datamaterialet, antakelig fordi jeg fikk avstand til hendelsene.

Imellom nettverksmøtene har de unge jevnliges enesamtaler med møtelederne i barnevernet, uten foresatte til stede. Her planlegges kommende nettverksmøter gjennom valg av nye tema for problemløsning og nye nettverksdeltakere som skal inviteres inn. Det knytter seg strenge forskningsetiske krav til innsyn i hva brukerne uttrykker om egen livssituasjon i barnevernet, også gjennom innsyn i journaler. Ut fra forskningsetiske anbefalinger fra REK har jeg ikke fulgt enesamtalene.

Jeg har foretatt fenomenologisk inspirerte intervjuer med seks barnevernspeagoger/saksbehandlere som bruker Flipover-metoden. Noen av de intervjuede saksbehandlerne har vært møteledere i nettverksmøtene, men av konfidensialitetshensyn fremgår det ikke hvem disse er. Den fenomenologiske kvalitative tilnærmingen knyttes i Kvale og Brinkmann (2012:49) opp mot *mening*, og beskrives som å forsøke forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonenes livsverden. I min studie var jeg interessert i fenomener av brukermedvirkning. I intervjuene med de ansatte ønsket jeg å få frem deres syn på forhold som både kan fremme og hemme ungdommers medvirkning i Flipover-metoden. Informantene så flere og ulike mulighetsrom for unges medvirkning, men hadde få kritiske synspunkter på arbeid med Flipover-metoden. Når jeg ved direkte spørsmål ikke fikk så utfyllende svar, var det ikke etisk rett å utøve ytterligere press.

Mangelen på kritiske synspunkter kan forklares på flere måter. Det kan for det første tilskrives interaksjonen mellom informantene og meg som forsker i intervjuene, og det kan skyldes dedikerte metodeutøvere som forventer at jeg ut fra min forskningsinteresse deler deres dedikasjon. Ulvik (2009) sier at barns deltakelse er blitt en honnørformulering som feires med stor grad av oppslutning i vår del av verden. I intervjuer med profesjonelle om unges medvirkning i barnevernet, vil trolig ikke informantene åpent ytre motstand mot dette idealet, ut fra de sterke politiske og faglige føringene for brukermedvirkning. En annen innfallsvinkel gir Warming (2005:151) som beskriver forskningsintervjuet som en rekonstruksjon som finner sted i et annet og annerledes sosialt rom, og på et annet tidspunkt enn den situerte opplevelsen.

Studien grenser mot en longitudinell undersøkelse (Halvorsen, 1996), som vedvarer over tid. I studien beveget jeg meg fra en fenomenologisk inspirert vitenskapstilnærming til en mer konstruksjonistisk tilnærming, fordi gjentatte observasjoner i nettverksmøter konstruerte og endret mitt blikk på medvirkningspraksis i barnevernet. Fenomenologien er kritisert for å være mangelfull i sitt perspektiv på iboende mening og struktur, uavhengig av fortolkning og kontekst for intervju (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Til grunn for kvalitativ datautvikling er interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede av stor betydning, noe jeg tilslutter meg. Mik-Meyer og Järvinen (2005:14) viser til at et fenomen skapes ved å aktivere en rekke dominerende diskurser. Voksne og unges ulike posisjoner, forhandling, makt og avmakt må betraktes i sammenheng med utforming av brukermedvirkning som sosial praksis i barnevernet.

Underveis i forskningsprosessen har medvirkningsgradene jeg la til grunn (jf. NOU 2000:12) blitt både utdypet og *utfordret*. Over lengre tid i feltet skjedde det endringer i forskerblikket mitt, og det vokste frem et skille mellom det som saksbehandlerne uttrykte i intervjuer og mine observasjoner av medvirkningspraksis i nettverksmøtene. Dette diskuterer jeg mer utførlig i metodekapittelet i avhandlingen (Jensen, 2016a).

Barnevernets maktmandat

Barnevernet er preget av kompleksitet, der hjelp, makt og kontroll er innvevd i hverandre. Maktformer i barnevernet knytter seg til både mikro- og makronivåer av samhandling, og maktutøvelsen kan være både åpen og skjult. Juritzen, Engebretsen og Heggen (2012:122) diskuterer at når makt omfordeles, oppstår den på nye måter. En av konsekvensene i myndiggjørende praksiser er at utøverne både skal makte å endre seg selv, og de skal i tillegg makte å skape den brukermidvirkende bruker (2012:135). Det angår nye måter å tenke samarbeid og problemløsning på, som fordrer etisk og pedagogisk bevissthet rundt både *hvordan* og *hvorfor* unge brukere skal medvirke i barnevernet.

Uggerhøj (2005:82) kaller det for mikromakt i hjelperelasjonen, når utøvernes vurderinger av brukerens situasjon fremstår som en skjult maktform. En konsekvens er at utøveren kan utøve makt som er skjult og ubevisst, og som endatil kan uttrykkes som hjelp og støtte til brukere, uten at de involverte oppfatter det som makt. Danske konstruksjonistiske forskere karakteriserer det som et maktfullt møte mellom system og klient, når innebygd makt omfatter organisering av både tjenestene og samhandlingen med klientene (Järvinen, Larsen & Mortensen, 2005).

Arbeidet i barnevernet kan legitimt utøves som både inngripen og tvangstiltak i forhold til familier og unges omsorgssituasjon, når brukeres problematikk er alvorlig. Maktutøvelse i barnevernet skjer også i form av råd, veiledning og frivillige hjelpetiltak, der samarbeid og mildest mulig inngripen i forhold til unge og deres familier er viktig. Samarbeidet kan gi brukeren redskaper til å mestre eget liv, og hjelperens legitime makt «produserer» således noe positivt og godt i relasjon til brukeren, ifølge Juritzen (2013).

Brukermedvirkning som pedagogisk utøvelse

I dette avsnittet vil jeg belyse det jeg kaller for brukermidvirkningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Det skriver seg fra at Flipover-metoden legger opp til et samarbeid mellom barnevern og ungdom i planlegging, gjennomføring og evaluering av unges læring og endringsarbeid. Det utgjør praktisk-pedagogisk utøvelse i barnevernet med vekt på innhold, arbeidsmåter og begrunnelser for praksis. Didaktikk kan beskrives som læringens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (Hiim & Hippe, 1998).

Brukermedvirkningens hva

Jeg forstår brukermedvirkningens *hva* som fordeling av makt og myndighet mellom unge og barnevernsansatte i forhandlinger og beslutninger om ulike livsområder hos unge. I Flipover-metoden skal ungdommen være fokusperson (Døsvik & Finseraas, 2005), noe som forutsetter myndiggjøring av ungdommen. Det krever at barnevernspedagogen reflekterer etisk, faglig og filosofisk over hva brukermedvirkning innebærer, hvilke måter unge brukere møtes på og hvordan medvirkningspraksis kan utvikles. Refleksjoner angår også pedagogens begrunnelser for brukermedvirkende praksis.

Så *hva* er da brukermedvirkning utover deling av makt og myndighet mellom aktørene, som jeg startet med? I intervjuene med de seks saksbehandlerne i min studie er det flere som sier de ikke benytter selve begrepet brukermedvirkning. Én beskriver det som en «floskel» og en annen som noe fjernt fra utøvelsen, fordi det er en selvfølge at brukeren deltar. En tredje utøver betegner det som en ryggmargsrefleks. De gir likevel brukermedvirkning et innhold som at ungdom skal bli hørt, bli tatt på alvor og få være med på å bestemme. Flere uttrykker at ungdommen skal være hovedperson og «sitte i førersetet», og ikke få tiltak tredd nedover hodet av barnevernet:

På en måte blir hjelperrollen omdefinert til å bli en katalysator og en døråpner som bistår til at behovene blir møtt, fremfor det at man har en ekspert som på en måte skal «tre ting over hodet på dem», og velge blant flere tiltak som barnevernet har (...) «Hva er behovet ditt nå? Du kan ikke bo hjemme. Det har fylkesnemnda bestemt. Hva er det du ønsker om hvor du skal bo hen?» Det er brukermedvirkning, synes jeg, det at de blir tatt på alvor og at de behovene de gir uttrykk for, de prøver vi å møte.

Etiske verdier som respekt, interesse og ønske om dialog til grunn for brukermedvirkning var også noe alle saksbehandlerne snakket om i intervjuene, men i flere observasjoner i studien uteble dialogen med de unge i nettverksmøtene. Juritzen og kollegaer kaller det for idealmakt (2012).

Brukermedvirkning er et romslig begrep med ulike innhold. Biljeveld, Dedding og Bunders-Aelen (2013:1) har foretatt en review i britisk forskning om barn og unges medvirkning i barnevernfeltet i perioden 1995 til 2012. Tidlige studier vektla i hvilken grad barn og unge var involvert i beslutninger om eget liv. Deretter var fokuset på fordelene ved barns medvirkning ut fra nedfelte rettigheter til medvirkning via lov. Ytterligere studier har også lagt vekt på betydningen av barn og unges medvirkning som en del av barnas utviklingsløp, og viktigheten av at barn og unge involveres i beslutninger om deres liv. Det kan sammenfattes som at økt mestring og kontroll for unge oppleves som verdifullt for dem. I ettertid har studiene fokusert på at det ved å ta barns synspunkter og ønsker med i betraktning, leder til mer effektive intervensjoner. Oppsummert viser de samlede studiene at sosialarbeidere har gode hensikter om å involvere barn og unge i beslutninger, men at utøverne er tvetydige og viser reservasjoner i forhold til

hvilken rolle barn og unge skal ha som deltakere. Forfatterne hevder det kan forstås ut fra at unges deltakelse, medvirkning og myndiggjøring mangler et entydig innhold det er enighet om (Biljeveld, Dedding og Bunders-Aelen, 2013:2).

Nissen, Pringle og Uggerhøj (2007) mener at begrepsvariasjonen om myndiggjørende praksiser kan sees som både en styrke og en svakhet. Det kan utvikle sensitivitet for mangfoldet i praksisene i sosialt arbeid, og skjerpe oppmerksomheten i forhold til maktforhold som må endres. På samme tid kan begrepsvariasjonen i seg selv gjøre det vanskelig å se om vi legger det samme i begrepene, ifølge forfatterne.

I alvorlige saker i barnevernet er det et spørsmål om hvilke grader av brukermedvirkning som kan fremmes. En saksbehandler i min ph.d-studie sier det er vanskelig å la familien ha styring i hjelpeprosessen når unges omsorgssituasjon er truet. Da er det lett at utøveren selv begynner å sette mål på vegne av den unge og familien, ifølge informanten. Det er en rimelig og legitim begrunnelse. Det viser kontrollaspektet i barnevernets omsorgsmandat, der utøveren har makt til inngripen for å sikre unges helse, velferd og utvikling. Så hvordan kan brukermedvirkning utvikles i det institusjonelle rommet med så mye åpen og tilsørt makt?

Brukermedvirkningens hvordan

Brukermedvirkningens *hvordan* handler om tilnærminger og arbeidsmåter som fremmer unges medvirkning i barnevernet. Ungdommers medvirkning som et sentralt formål i Flipover-metoden, tilrettelegges via metodiske fremgangsmåter som enesamtaler og nettverksmøter (Døsvik & Finseraas, 2005). Det krever forberedelser og samtalestøtte for å få frem de unges stemmer, noe enesamtalene kan dekke, men ungdommen trenger også profesjonell støtte i nettverksmøtene. Flipover-metoden utøves i en maktkontekst med flere voksne til stede. Jensen (2014:166) hevder at barn og unges medvirkning begrenses på stormøter, der voksne interesser dominerer og maktrelasjoner gjør seg gjeldende. En av saksbehandlere i Flipover-metoden sier noe om hvordan de skal ivareta ungdommen i nettverksmøtene:

Som en tommelfingerregel presiserer utøverne i starten at det skal være et oppbyggelig møte, og at de som barnevernsansatte skal være ivaretakende i forhold til handlinger som skaper endring. Og ungdommene er forberedt på at skjer det noe uønsket, som på en måte trækker på dem, så har utøverne tatt på seg et ansvar å gripe inn. Det er ikke et «å snakke til rette» -møte de skal ha.

En studie av Vis (2014) tyder på at barn og unge i mange barnevernssaker ikke kommer til orde, eller at det ikke dokumenteres hva de har sagt. Thrana (2008) viser til at unge opplever det som vanskelig å være med på å bestemme, og selvbestemmelse angår samvær med foreldre, valg av venner og aktiviteter på friti-

den. Men voksne er ikke bare usynlige tilretteleggere, de er medkonstruktører av unges meninger i medvirkningspraksiser, ifølge Ulvik (2009).

Barnevernet preges av ressursmangel, og unges medvirkning krever tid. Barnevernets virksomhet er politisk styrt, noe som skaper rammer for samspill. Formålene ved brukermedvirkning er oppsummert både unges utvikling, deres rettigheter, i tillegg til tjenesteforbedring og effektivitet (Ulvik, 2009; Syltevik, 2013). Det kan forstås som konkurrerende formål, som kan være vanskelig å forene i hver enkelt sak i barnevernet.

Brukermedvirkningens hvorfor

Brukermedvirkningens *hvorfor* utover barns rettigheter, handler om barnevernsansattes etiske, faglige og filosofiske begrunnelser for unges medvirkningspraksis. Hvilke begrunnelser barnevernsansatte knytter til myndiggjøring av unge, kan forbindes med ideologier og barnesyn til grunn for medvirkningspraksis. I en barnehagestudie av Berthelsen og Brownlee (2005) fremgår det at barns deltakelse forsterkes av det pedagogiske personalets respekt for barns autonomi og selvstendighet, og de voksnes kjennskap til ideologier om deltakelse.

Ut fra en kulturpsykologisk forståelse er unges deltakelse innleiret i kulturen. Ulvik (2009:1154) problematiserer at voksnes tilrettelegging av unges medvirkning kan bli rituelle eller mekaniske fremgangsmåter gjennom å være bare håndhevere av rettigheter.³ Hun ser unges medvirkning i barnevern som en praksis som utgjør unges utviklingsbetingelser, der unge utvikles ved å delta i sosialt organiserte hverdagslivsaktiviteter og institusjoner. Hennes påstand er at det kan gi utøverne en mer potent aktørposisjon.

Så – hva får ungdom bestemme i barnevernet?

En av ungdommene i studien er 15 år gamle Endre, som jeg møter da han er elev i ungdomsskolen. Jeg følger han over i videregående skole. Endre har utviklet stor skolemotstand og har et gjennomgående ønske om å slutte på skolen. Gutten har hatt hjelp gjennom Flipover-metoden over lengre tid enn vanlig. Han har et musikk talent og ønsker aller helst å jobbe som DJ (diskjockey). Under tiden får han bare drevet med musikk miksing en gang i uken på den lokale fritidsklubben. Han har en bekjent som har gjort DJ-virksomhet til et levebrød. Endre drømmer om det samme, men trenger å kjøpe inn kostbart musikkutstyr, noe foreldre og barnevern er helt imot. Jeg snakker med Endre etter at møtelederen har avvist temaet i nettverksmøtet. Samtalen vår forløper seg slik (E: ungdom, G: forsker):

G: På noen av møtene jeg har vært med hører jeg at de voksne prater ganske mye i stedet for at kanskje du slipper til?

3 Ulvik (2009) kaller det for en rettighetsdiskurs.

E: Jeg får jo ikke diskutert det jeg vil, det vi holder på å krangle litt om hjemme. Jeg vil kjøpe meg CD-spillere til 26.000.

G: Så det har du lyst å ha som et tema i Flipover-møter?

E: Men det gidder de ikke snakke om.

G: Hvorfor ikke?

E: Nei, jeg vet ikke. De vil tydeligvis ikke at jeg skal bli DJ. De mener at jeg skal dra på den klubben [fritidsklubben], men det er bare én dag i uka jeg kan dra og mikse. Jeg kan ikke holde på en dag i uka i fem år, blir ikke noe god av det, jeg må holde på nesten hver dag, da må jeg ha meg eget [utstyr].

G: X [møteleder] sa i dag at det ikke var noe tema for Flipover? Har dere snakket om det før i møter da?

E: Ja. Jeg har holdt på å mase om de her CD-spillene i et år nå.

G: Men hva synes du om at når det er viktig for deg, så vil ikke de voksne i møtet høre på deg?

E: Da blir jeg grinete. Det er surt.

G: Men er det noen andre ting du har fått gjennom på møtene, som du har hatt lyst å ta opp?

E: Jeg vet ikke.

G: Flipover legger jo opp til at ungdommer skal få være med på å bestemme, planlegge og beslutte ting selv, men det er jo ikke sikkert det alltid fungerer sånn.

E: Men det at x [møteleder] ikke vil snakke om det, det skjønner jeg ikke, for vi må jo snakke om hva vi krangler om hjemme, og det er jo litt om det her.

G: Mmm. Tror du at det går an å ta det opp flere ganger?

E: Tja ... det går jo an å prøve da.

Endre sier at spesielt mor er imot det fordi han tidligere har kjøpt ting han er blitt lei av. Han vil finansiere innkjøpet gjennom betalte DJ-oppdrag og konfirmasjonspenger, og mener ikke at barnevernet eller foreldrene skal dekke det.

Å avvise Endres ønske om innkjøp av CD-spillere er et bilde på både åpen og skjult maktutøvelse i barnevernet. Barnevern og foreldre utøver legitim myndighet i forhold til Endre som umyndig part under 18 år. Den skjulte maktutøvelsen omfatter at ungdommens ønsker blir overhørt tilsynelatende i beste mening, ut fra min tolkning. De voksne vil trolig ikke at Endre skal droppe ut av skolen og gå en usikker arbeidsfremtid i møte som DJ. Slik kan makt utøves som hjelp og støtte, men uten at de involverte oppfatter det som makt (jf. Uggerhøj, 2005). Funn i studien tyder på at foreldre og barnevern inngår i allianser ved stor uenighet mellom de voksne og ungdommen, og dialogen med ungdommen forringes. Det er også nærliggende å anta at barnevernet ikke vil gå på akkord med grensesetting fra foreldrenes side. Det laveste nivået for brukermedvirkning er brukerens informasjonsrett i egen sak (jf. NOU 2000:12). Sånn sett medvirker Endre gjennom å informere om ønsket om DJ-jobb, men det blir med det.

Medspiller eller motspiller i barnevernet

Som forsker har jeg konstruert posisjonene «medspiller» eller «motspiller» for brukeren i barnevernet, ut fra brukerens samarbeidsvilje. Et godt samarbeid mellom deltakerne baserer seg på at den unge tilpasser seg barnevernets problem-

forståelser og tiltak (Jensen 2016a; 2016b). Foreldrene kan fremstå som medspillere på vegne av ungdommen, når de samarbeider med barnevernet. Posisjonene som medspiller og motspiller er ikke gjensidig utelukkende. Endre inntar posisjonen som motspiller i forhold til skolemotstand og fremtidige arbeidsplaner; et område for tyngre beslutninger. Han tilslutter seg ikke omsorgspersonenes vurderinger og et praktisk tilpasset skoleløp som tiltak i barnevernet. Han blir en medspiller på områder som trening og fritid, der han samarbeider godt med barnevern og nettverk. Barnevernet gir også økonomisk støtte til fritidsaktiviteter. En av saksbehandlerne i Flipover-metoden sier det er viktig at unge får bestemme «de små ting»; som data, lommepenger og fritid. Funntil i studien tyder på at ungdom blir en medspiller på fritidsområdet, her konstrueres det størst forhandlings- og beslutningsrett for de unge (Jensen 2016a; Jensen, 2016b). Beslutningsområdene for unge i barnevernet må drøftes og utforskes kritisk, for å unngå at ungdom bare får makt og myndighet hovedsakelig som forvaltere av egen fritid.

Avslutning

Medvirkning er ideologisk formet av vestlige idealer om å tilstrebe størst grad av autonomi og symmetri i ulike relasjoner (NOU 2012:5). Hjelperelasjoner i velferdssektoren er derimot en asymmetrisk relasjon. Järvinen og Mik-Meyer (2003:20) viser til at serviceidealet som har nådd velferdssektoren er utviklet i en økonomisk og markedsorientert kontekst basert på individet som kunde og forbruker. Selv om de profesjonelle hjelperne stiller seg til rådighet for brukerne, vanskeliggjør de institusjonelle betingelsene i utgangspunktet en servicepraksis, fordi hjelperelasjoner ikke er likeverdige. Det er klientene som skal tilpasse seg systemets tilbud, ikke tilbudene som skal tilpasses klienten. Det forutsetter klienter som ønsker det som systemet kan tilby av hjelp, ofte som individrettede tiltak, ifølge Järvinen og Mik-Meyer.

Et hovedfunn i min studie er at barnevernsansatte i intervjuene uttrykker gode faglige og etiske intensjoner om unges medvirkning, men at det utvikles barrierer ut fra både åpne og skjulte maktformer i barnevernet (Jensen, 2016a; Jensen 2016b). Skjulte maktformer knytter seg til ansatte og foreldres problemforståelser og vurderinger av ungdommen. De unge myndiggjøres i forhold til fritidsaktiviteter, og i mindre grad i tyngre beslutninger om skolegang og fremtidsplaner. Unges medvirkning fremmes om de tilpasser seg barnevernets tiltaksrepertoar, i likhet med tankegangen til Järvinen og Mik-Meyer (2003).

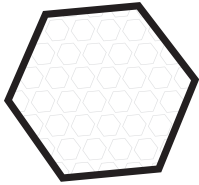
Ut fra mitt syn handler medvirkningspraksis om at sosialarbeidere må arbeide med profesjonelle oppfatninger og antagelser som skaper rammer for samspill, slik også Nissen og kollegaer (2007) fremhever. Å stille kritiske spørsmål ved både egen utøvelse og makt i barnevernets arbeid, angår hvilke maktforhold som kan endres og hvilken maktutøvelse som er nødvendig for barnevernspedagogen. Det handler også om å utvikle brukarmedvirkende tilnærminger uten at den pedagogiske utøvelsen blir instrumentell. Jeg forbinder det med de ansattes

praksisteori i praktisk-pedagogisk utøvelse. Praksisteori er fagpersonens private, sammenvevde, stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens praksis (Handal & Lauvås, 2000). Intensjonen med å reflektere over egen praksisteori er å utvide det pedagogiske handlingsrommet. Praksisteorien utvikles i veiledning og i samrefleksjon med både kollegaer og aktører fra utdanning, forskning og politikk. Sist, men ikke minst, er systematisk evaluering av samarbeidet med brukerne selv viktig, herunder anerkjennelse av unges kompetanse.

Litteratur

- Berthelsen, D. og J. Brownlee (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood* 37 (3), ss. 49-60.
- Biljeveld, G.G., C.W.M. Dedding og J.F.G. Bunders-Aelen (2013). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child & Family Social Work* 20 (2), ss. 129-138.
- Døsvik T. og E. Finseraas (2005). FLIPOVER – en handlingsorientert nettverksmetode. I: L. Schjelderup, C. Omre og E. Marthinsen (red.) (2005). *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engebretsen, E. og K. Heggen (red.) (2012). *Makt på nye måter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FNs konvensjon for barns rettigheter av 20. november 1989. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf.
- Gerhardsen, A. (2016a, 30. november). Barnas hjelpeløse hjelpere. *Aftenposten Meninger*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/>
- Gerhardsen, A. (2016b, 6. desember). Jeg holder fast ved mitt utgangspunkt: Barnevernsutdanningen er for overfladisk. *Aftenposten Meninger*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/>
- Halvorsen, K. (1996). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag.
- Handal, G. og P. Lauvås (2000): *Veiledning og praktisk yrketeori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hansen, H.T., K. Lundberg og L.J. Syltevik (red.) (2013) *Nav – med brukeren i sentrum?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksbø, K. & Sudmann, T.T. (2011). Kollektiv handling skaper endring. *Fontene* nr.12/2011, ss. 51-56.
- Hiim, H. og E. Hippe (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling - en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen B.S. (2014). *Inndragelse af udsatte børn og unge i socialt arbejde – reel inddragelse eller symbolsk retorik?* Aalborg: Avhandling (Ph.d.) – Aalborg Universitet.
- Jensen, G. (2016a). *Unge brukermedvirkning i Flipover-metoden. Dilemmaer ved maktutøvelse i barnevern*. Trondheim: Avhandling (Ph.d.) – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. ISBN 978-82-326-1433-2 (elektr. utg.).
- Jensen, G. (2016b). Brukermedvirkning og maktutøvelse – ungdom som medspiller og motspiller i barnevernet. *Tidsskriftet Norges barnevern* (3/4), ss. 304-320. doi: 10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-13.
- Juritzen, T., Engebretsen E. og K. Heggen (2012). Myndiggjøringens forførende makt. I: Engebretsen, E. og K. Heggen (red.) (2012). *Makt på nye måter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juritzen, T. (2013). *Omsorgsmakt: Foucaultinspireerte studier av maktens hvordan i sykehjem*. Oslo: Avhandling (Ph.d.) – Universitetet i Oslo.
- Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (2003). *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Järvinen, M., J.E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2005). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Järvinen, M. og N. Mortensen (2005). Det magtfulde møde mellem system og klient: teoretiske perspektiver. I: M. Järvinen, J.E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2005). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2012). *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvisvik, M. (2016, 5. desember). Flåsete bilde av barnevernsarbeiderne. *Aftenposten Meninger*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/>
- LOV 1992-07-17 nr. 100: Lov om barneverntjenester (barnevernloven). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>.
- Lundby, G. (2003). *Historier og terapi: om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Aschehoug.
- Mik-Meyer, N. og M. Järvinen (2005). Innledning: Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nissen, M.A., K. Pringle og L. Uggerhøj (red.) (2007). *Magt og forandring i sosialt arbeid*. København: Akademisk forlag.
- NOU 2000:12 (2000). Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NOU 2012:5 (2012). Bedre beskyttelse av barns utvikling. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Rød, S. (9. desember 2016. Oppdatert 5. januar 2017). Barnevern er altfor krevende til at det holder med treårig utdanning. *Fontene.no*. Hentet fra <http://fontene.no/>
- Schjelderup, L; Omre, C & Marthinsen, Edgar (red.) (2005). *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- Syltevik, L.J. (2013). Brukeren i debatten om Nav-reformen. I: H.T. Hansen, K. Lundberg og L.J. Syltevik (red.) (2013) *Nav – med brukeren i sentrum?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H.M. (2008). *Vil jeg bestemme? Om barn og undoms medvirkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uggerhøj, L. (2005). Menneskelighet i mødet mellom socialarbeider og klient – ideal eller realitet? I: M. Järvinen, J.E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2005). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ulvik, O.S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 4 (12), ss. 1148-1154.
- Vis, S.A. (2015). Factors that determine children's participation in child welfare decision making. *From consultation to collaboration*. Tromsø: Avhandling (Ph.D) – UiT Norges arktiske universitet. Hentet fra <http://munin.uit.no/handle/10037/7042>.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Red. M. Cole og S. Scribner. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2012). *Thought and language*. Red. Kozulin, Hanfmann og Vakar. Cambridge, Mass: MIT press.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gjennom opplevelse. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Empowerment i velfærdsarbejde fordrer professionel læring

Maja Lundemark Andersen

Lektor ved Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet
maja@socsci.aau.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Det sociale og pædagogiske velfærdsarbejde i Danmark har udviklet sig, så der kan iagttages to modsatrettede tendenser, hvor den ene handler om mere kontrol og sanktioner i velfærdsarbejdet, og den anden handler om at øge borgernes deltagelse og ejerskab i egen sag. Denne artikel diskuterer om – og hvordan – det er muligt at øge borgernes deltagelse og ejerskab i egen sag gennem en kommunikativ kompetenceudvikling hos de professionelle. Artiklens fokus er en undersøgelse af, hvordan et praksisforskningsprojekt kan bidrage til refleksion og læring i den professionelle praksis, som kan medvirke til et øget samarbejde mellem borger og professionel. Observationer og direkte supervision af praksis kan danne en frugtbar akse, hvor organisation, profession og forskning spiller sammen i en kritisk konstruktiv optik, der kan omsættes i læring og konkrete produktive forandringer i mødet mellem system og borger.

Abstract

Empowerment within modern welfare requires professional skills. Power and power relations are dominant concepts in any form of social and relational work in modern welfare. In order to create an empowering partnership between service users and social workers it is necessary to research the production of power and to make power relations visible and negotiable. Service users' perspectives and democratic principles could strengthen empowerment processes and develop social work practice. This article discusses how practice research as a process of collaboration is able to inform professional competence building and reflection to further cooperation between the professionals and the service users. Paying attention to details and micro processes in the individual meetings between service user and professional makes it obvious to understand how professionals can learn to communicate and work with empowerment in cooperation with the service users. On this basis the article concludes that it is possible for practice research – based on a close collaboration between research, social work and user perspectives – to inform new learning processes among professionals, and this in turn can contribute to a more empowering perspective in the collaboration between professionals and service users.

Nøgleord

Empowerment, inddragelse, professionel kompetenceudvikling, praksisforskning, borgersamarbejde.

Indledning

Denne artikel handler om, hvordan der kan arbejdes med empowerment i det velfærdsarbejde, som udmøntes i møder mellem professionelle og borgere. Det er der, hvor arbejdets udførelse hviler på en kontakt og relation mellem professionelle og borgere, som har behov for en velfærdsydelse. Typisk vil de professionelle være pædagoger, lærere, socialrådgivere, sygeplejersker, ambulancereddere, SOSU assistenter og lignende. Her er der fokus på de professionelles læringsprocesser i udvikling af empowerment. Borgernes oplevelser og erfaringer med denne empowering indsats diskuteres i en anden artikel (Andersen 2017 forthcoming). Altså er der ikke fokus på empowerment som produkt (at borgerne oplever ejerskab til egen sag), men på empowerment som proces – hvordan de professionelle gennem systematisk træning kan udvikle deres samarbejde med borgerne i en mere empowering retning.

Artiklens budskaber, som er baseret på fund i et forskningsprojekt, kan kort beskrives som:

1. Forandringer i de professionelles praksis i forhold til at arbejde mere målrettet med inddragelse og empowerment kræver aktive og reflektive interventioner i selve ”maskinrummet” – der hvor mødet og samtalerne mellem de professionelle og borgerne foregår.
2. De velfærdsprofessionelle må for at arbejde med empowerment i mødet med borgere bygge på en inddragende praksis.
3. At arbejde inddragende kræver bevidst og systematisk træning og må udøves i et samarbejde med borgerne.

Artiklen bygger på en grundlæggende adskillelse (men også en form for sammenhæng) mellem begreber som empowerment, inddragelse og myndiggørelse.

Inddragelse er ikke det samme som empowerment, men inddragelse er en forudsætning for empowerment. Inddragelse forstås her som en primær envejs proces, hvor den mere magtfulde inddrager den mindre magtfulde, men samtidig som en forudsætning for at kunne arbejde empowering. Empowerment er en gensidig proces, hvor der på trods af magtfuldhed skal udvikles samarbejde mellem borger og professionelle i arbejdende partnerskaber. Empowerment er en udbygget form for inddragelse, hvor inddragelse ikke er et ”tilbud” til borgeren, men en forventning om samarbejde. De professionelle kan ikke arbejde empowerment-orienteret uden dette. Det samarbejde skal ofte også læres af borgerne, som gennem mange år har været vant til rollen som klient og deltager i klientiseringsprocesser (Mik-Meyer 2003, Villadsen 2013).

Borgernes inddragelse skal ske på egne præmisser med egne dagsordener som udgangspunkt for dialog og samarbejde i et empowering samarbejde. Dette er centralt, fordi inddragelse i praksis oftest omsættes som en form for høring eller bekræftelse af en dagsorden, som andre (mere magtfulde) har sat. Dermed bliver

inddragelse ofte set som legitimerende af den professionelle praksis eller som en form for symbolsk deltagelse (Arnstein 1969, Andersen, Brandt og Uggerhøj 2016) frem for ejerskabsinitierende. Derfor står inddragelse, relation og samarbejde som begreber og aktive kategorier i velfærdsarbejdet centralt her.

Begrebet myndiggørelse sættes ofte lig med empowerment i en nordisk kontekst (Hanssen 1996), hvilket må ses som en bestemt fortolkning af empowerment, hvor den individuelle oplevelse af myndighed i eget liv vægtes som empowerment fremfor – eller i mindre grad end – den demokratiske deltagelse i beslutningsprocesser vedrørende eget liv. Denne artikel arbejder ud fra en forståelse af empowerment som en mere samfundskritisk variant (Andersen 2003), hvor den individuelle myndiggørelse ses som en del af en demokratisk proces frem for et produkt for den enkelte.

Artiklen er et bidrag til diskussioner om, hvordan der kan skabes bæredygtige og demokratiske forandringer i udøvelse af velfærdsarbejde. Budskaber retter sig bredt til velfærdsprofessionelle, herunder det pædagogiske felt, hvor aktuelle Ph.d.-afhandlinger (Engen 2015 og Rømer 2016) netop viser, at manglende inddragelse af brugere på fx botilbud er helt aktuel. Artiklen argumenterer for, at inddragelse af borgere i velfærdsarbejdet fordrer, at de professionelle har en demokratisk og samskabende tilgang og gennem inddragende praksisformer styrker samarbejdet med borgerne. Afslutningsvis åbnes en diskussion af, hvordan udvikling af empowerment i velfærdsarbejdet kan forstås inden for begge de tilsyneladende modsatrettede tendenser i velfærdsarbejdet: som en form for selvstyring(kontrol) og som en demokratisk deltagelse i egen sag.

Men lad os starte med baggrunden.

Baggrund – velfærdsudvikling og velfærdsarbejde

Det er for omfattende at redegøre for alle elementer i den omkalfatring af den nordiske velfærdsmodel, der er sket inden for de sidste 20 år, men som afsæt beskrives nogle af de grundlæggende forandringer, som har fundet sted samtidig med, at New Public Management og ”Aktiv”-tanken har vundet indpas i forståelsen af socialt, pædagogisk og velfærdsarbejde i bred forstand (Torfing 2004). Det beskæftigelsesrettede sociale arbejde er i dag domineret af et fokus på forskellige former for velfærdsarbejde, der skal gøre ikke-arbejdsmarkedsaktive borgere aktive på arbejdsmarkedet igen ved at forandre deres adfærd.

Det er det helt centrale omdrejningspunkt for velfærdsarbejdet med voksne. Lærerne skal uddanne unge mennesker, så de målrettet kan vælge uddannelse, der fører til job og beskæftigelse så hurtigt som muligt. Sundhedsvæsenet skal arbejde for helbredelse og opgradering af den fysiske krop, så den kan anvendes produktivt i arbejdslivet, og det pædagogiske arbejde målrettes efter at skabe socialt kompetente voksne, der kan indgå i sociale fællesskaber (på arbejdspladserne) og udvikle relationskompetencer (Jensen 2016). Det beskæftigelsesrettede sociale arbejde retter sig dels mod koordinering af forskellige velfærdsinstansers bidrag, dels mod at sikre aktivitet, så enhver form for offentlig forsørgelse kom-

bineres med en indsats, der skal øge muligheden for aktiv deltagelse på arbejdsmarkedet. Det kan være i form af mentorstøtte eller anden pædagogisk støtte i hjemmet og på arbejdspladser eller som en del af en aktiv og målrettet intervention (Knutagård 2017).

De velfærdsprofessionelle på beskæftigelsesområdet er i arbejdet styret af krav om rettighed, procesmål og evidens. Dette fokus dekobler samarbejdet med brugere, relationsarbejde og udarbejdelse af differentierede sociale analyser (Caswell 2013.) Samtidig har den altoverskyggende diskurs på området været præget af en neoliberal og en socialliberal tankegang, hvor det er borgernes eget ansvar, at de er uden for arbejdsmarkedet, og det er op til dem selv at finde beskæftigelse. Når det ikke lykkes, hentes forklaringsmodellen og indsatserne også fra disse tankegange samt fra et læringsteoretisk perspektiv, hvor der er fokus på forandring af adfærd. De sociale og pædagogiske indsatser har fokus på, at øge borgernes ”selvpassnings”-kompetencer og den sociale mobilitet og integration – og dermed fleksibilitet på arbejdsmarked og uddannelse. Hvis ikke borgerne lever op til de professionelles anbefalinger om behandling og indsatser, kan de sanktioneres i deres forsørgelsesgrundlag (Rømer 2017, Langager 2013).

I de senere år kan en genindsættelse af ”det sociale i form af samarbejde, kommunikation og relation” i velfærdsarbejdet imidlertid identificeres både internationalt og nationalt (Cree 2013, Villadsen 2013, Hulusjö 2013). Nu skal der arbejdes med at øge borgernes inddragelse, empowerment og med demokratiske processer, partnerskaber eller samskabelse i alle dele af velfærdsarbejdet (Villadsen 2004).¹ Mange borgere oplever imidlertid ingen eller utilstrækkelig inddragelse. (Uggerhøj 1995, Beresford 2003, Andersen 2014, Andersen, Brandt og Uggerhøj 2016).

Det er påfaldende, at 20 år gamle undersøgelser med fokus på, hvordan brugernes oplevelser af samarbejde og inddragelse i det sociale arbejde viste den samme utilfredshed med inddragelse og oplevelser af manglende samarbejde, som helt nye undersøgelser viser (Andersen 2014). Der kan være flere forklaringer på den manglende oplevelse af inddragelse, men her sættes fokus på, hvordan de professionelle i praksis kan arbejde mere inddragende. Især udfordrer relanceringen af empowermentbegrebet den dominerende fortolkning af velfærdsprofessionernes hjælperolle ved at sætte myndighedsroller og inddragelsespraksis på dagsordenen.

Teoretisk ramme – metode og empirisk materiale

I alle former for velfærdsarbejde findes magt og asymmetriske relationer (Järvinen og Mik-Meyer 2003, Andersen 2015, Rømer 2016, Engen 2015). Magt som begreb og realitet udgør en konstant og stadig udfordring i det sociale og pædagogiske arbejde. Asymmetrien kan ikke ophæves eller undslippes i relationer, hvor den ene part har formel og legitim adgang til viden, positioner og muligheder for sanktionering, og den anden er underlagt velfærdsinterventioner defineret af

¹ Et tydeligt eksempel er satsningen inden for beskæftigelsesområdet, hvor empowerment i perioden 2014-2016 dannede det centrale udviklingsbegreb lanceret af Arbejdsmarkedsstyrelsen (2014).

myndigheder. Når magt betragtes som et vilkår på det sociale og pædagogiske område, rejses diskussionen om, hvorvidt empowerment kan italesættes og implementeres på en meningsfuld måde i praksis eller om det blot er endnu en ”selvstyrringsmetode” i det sociale og pædagogiske arbejde?

Artiklen er baseret på et praksisforskningsprojekt i et jobcenter, hvor der gennem et par år har været fokus på at igangsætte og styrke læringsprocesser, der som målsætning har opkvalificering af de professionelle i forhold til at arbejde empowerment orienteret med borgerne. Der er altså tale om en mindre undersøgelse af læringsprocesser og borgerperspektiver inden for rammen af et empowermentprojekt, som tog afsæt i en bevilling fra STAR s pulje til empowerment (2014). Dette jobcenter valgte at prioritere de tildelte midler til primært at kompetenceudvikle medarbejderne, så de i højere grad kunne arbejde empowerment. Ved at sætte fokus på medarbejderne søgte man på jobcenteret at skabe en udvikling i indsatsen, hvor det empowerment-orienterede arbejde kunne få en faglig og organisatorisk forankring, der var langtidsholdbar. Altså et forsøg på – gennem længere tids intervention i de relationelle processer – at udvikle en samarbejds-kultur, som skulle bygge på partnerskab, samskabelse og empowerment i alle led i organisationen (Andersen, J. 2003), (Andersen, M. 2000, 2013, 2014, 2015).

Forskningsdelen heri var designet som deltagende praksisforskning (Uggerhøj 2014), hvor jeg som forsker i samarbejde med de professionelle har designet og gennemført undervisning om empowerment, foretaget observationer og supervision på baggrund af en bestemt operationalisering af empowerment som begreb og strategi omsat dialogisk og inden for den retlige og organisatoriske ramme, som definerer et jobcenter.²

Praksisforskning er en kontinuerlig udviklingsproces, hvor forskere og praktikere fortløbende udvikler såvel forskningsprojekt som praksisforandring. Projektets mål, middel og interventionsmetoder skabes i fællesskab undervejs. Inden for de centrale begreber i empowerment (Andersen 2015) kunne samarbejdet med ledelsen karakteriseres som forhandlinger om, hvordan en empowerment frontlinje praksis kunne understøttes af empowerment ledelse samt udvikling af understøttende rammer for de professionelles arbejde.

Samarbejdet med de professionelle blev skabt gennem forhandlinger undervejs om, hvordan arbejdet med empowerment bedst kunne styrkes.

Fx viste mine observationer, at der var behov for at flytte fokus fra empowerment til inddragelse, da de professionelle i deres arbejde manglede konkrete redskaber til inddragelse. Altså var det nødvendigt i et samarbejde mellem mig som forsker og de professionelle – på baggrund af empowerment – at udvikle redskaber til inddragelse som kunne komme til at danne afsæt for arbejdet med empowerment.

Jobcenterets ønske var at anvende empowerment som en tankegang og strategi i det professionelle arbejde, som skulle sikre borgernes oplevelse af ejerskab til

² Selve omsætningen af empowerment som praksisform indenfor det beskæftigelsesrettede sociale arbejde er diskuteret i en anden artikel (Andersen 2017 – under review)

eget forløb, og på sigt skabe en professionskultur, som var båret af samskabelse.³ Ønsket var at understøtte de professionelles samarbejdskompetencer som et led i denne udvikling, som på længere sigt skulle være en forstærkning af borgernes empowerment i kraft af den forandrede professionelle indsats, men også en kvalitetssikring af det professionelle arbejde, som herefter ikke kun skulle vurderes på målbare størrelser (hvor mange borgere kommer tættere på eller i arbejde), men også på de samarbejdsprocesser med borgerne, som de professionelle skulle initiere.

Alle professionelle med borgerkontakt har modtaget undervisning i empowerment, og mere end 20 professionelle i frontlinjen har deltaget i observationer, respons og direkte supervision af deres møder med borgere. Der er tale om forskellige former for møder med borgere i forskellige forløb. Fokus har været på de professionelles læringsprocesser. Ved afslutning af forløbet deltog 7 af de professionelle i et fokusgruppeinterview, hvor der blev sat fokus på, hvordan de oplevede de metoder (hhv. observation og direkte supervision) som blev anvendt som kompetenceudviklingsmetoder i forhold til de mål, som blev opstillet inden for rammen af empowerment og forhandlet mellem forsker og professionelle. Det er dette interview, der anvendes i artiklens analyse.⁴

Observationer viste: Empowerment forudsætter inddragelse

Udgangspunktet for STARs empowermentsatsning var at udvikle empowermentstrategier og tilgange i samarbejdet med borgeren, som skulle kvalificere det mere almindeligt⁵ inddragende sociale arbejde yderligere.

Observationer viste dog, at grundlaget for empowerment var sparsomt. De professionelle var imødekommende, venlige og høflige i deres tilgang til borgerne, men der kunne ikke iagttages anvendelse af aktivt inddragende metoder i arbejdet. Inddragelsen forekom sporadisk, og det kommunikative beredskab i arbejdet med inddragelsen var relativt begrænset. De kommunikative mønstre bar præg af manglende undersøgelse, perspektiv-bytte, anerkendelse og samarbejde. Det betød, at udgangspunktet for kompetenceudviklingsprojektet som ”at bygge ovenpå” en allerede inddragende tilgang og samtale var fraværende. Det rejste et behov for at styrke grundlæggende inddragelsesstrategier i kommunikationen og mødet mellem professionel og borger for at skabe en udviklende ramme for en empowering tilgang.

Denne operationalisering blev skabt i et samarbejde mellem professioner og forsker med afsæt i eksisterende forskning. Inddragelsen blev rammesat i tre dimensioner: roller i samarbejdet, proces i kommunikationen og tyngde i inddragelse

3 Se mere om begrebet samskabelse i Uden for nummer 34/2017.

4 Udvalgte borgere (12 personer) er ligeledes blevet interviewet – undervejs i projektet og ved projektets afslutning, men dette materiale er ikke inkluderet i denne artikel. Det anvendes i en anden artikel (forthcoming).

5 Almindeligt inddragende er her et udtryk for en commonsense forståelse hos de velfærdsprofessionelle af, at de selvfølgelig arbejder med at inddrage borgerne (Andersen, Brandt og Uggerhøj 2016)

(Schultz-Jørgensen 2000, Andersen, Brandt og Uggerhøj 2016). Forhandlingerne og observationerne viste, at de professionelle tendentielt opfattede empowerment som teknikker, der kunne anvendes løsrevet fra en værdibaseret ramme og menneskesyn. Praksisforskningen måtte derfor også sætte fokus på medarbejdernes tankegang i arbejdet og på sammenhængen mellem, hvordan man tænker om inddragelse af borgerne og de samtaler, hvor inddragelsen skal effektueres. Derfor var der behov for at udvikle demokratiske redskaber og færdigheder hos de professionelle, så det i praksis blev muligt at arbejde inddragende og empowerment. Det er muligvis et enestående fund, fordi det kan tydeliggøre, hvorfor arbejdet med inddragelse i det pædagogiske og sociale arbejde ikke vurderes positivt af borgere, på trods af at de retlige og pædagogiske rammer for inddragelse er styrket gennem årene. Der har ikke været tilstrækkelig fokus på, om de professionelle havde de fornødne kompetencer til at arbejde inddragende. Det har været betragtet som en "naturlig og given" kvalifikation, hvilket ikke viste sig at være tilfældet på det undersøgte jobcenter. Der kan være tendenser til, at professionelle forventer, at visse former for kvalifikationer og kompetencer er naturgivne / individuelle egenskaber, som derfor ikke tildeles den fornødne opmærksomhed i form af kvalificering og læring (Monrad 2010). Ligeværdighed (ikke ligestillethed) fordrer et sprog og en kommunikation, hvor samarbejde kan skabes og realiseres. Hvis der ikke er et samarbejdende sprog, kan det være vanskeligt at skabe et egentligt møde (Shulman 1991, Hansen 2013, Rømer 2016, Engen 2015), og her skulle der sættes fokus på at udvikle de professionelles dialogiske kompetencer i forhold til inddragelse af borgere i samarbejdet.

I den forbindelse blev der metodisk arbejdet med en blanding af observationer og direkte supervision (læring på jobbet). Direkte supervision betyder, at supervisor er med til borgersamtalerne og afbryder samtalen undervejs ved at bede om refleksionstid hos den professionelle, som er hovedperson for supervisor. Rammen for supervisor var fokus på, om borgeren blev maksimalt inddraget. Borgeren overhører refleksionen, men deltager ikke som en aktiv part i refleksionen. Denne interventionsmetode fremmer udvikling og professionel omsætning og tydeliggør de centrale empowerment elementer for borgere og professionelle ved at anvende "reflection in action" (Schön 1991).⁶

Professionel læring i praksis – kompetencer og tankegang

Et centralt punkt for de professionelle i det inddragende arbejde er at undersøge, hvordan borgerne forstår den orientering og formidling af viden som finder sted i samtalen. Forstår borgeren meningsfuldt den information som formidles, og kan denne information omsættes inden for borgerens livsperspektiv? Der skal anvendes kommunikative strategier, som handler om undersøgelse, indlevelse og anerkendelse. Herunder er det også centralt, at den professionelle interesserer

6 Borgernes perspektiv er selvfølgelig også interessant her, men indgår ikke i denne artikel.

sig for, hvordan inddragelse og medbestemmelse kan ske inden for rammerne af kontaktens dybde og varighed, mødets formål og kontinuitet samt borgerens kompetencer og kapacitet. Det betyder, at inddragelse skal udmøntes differentieret – afhængigt af borgerens mulighed for omsætning af ejerskab. Jf. ovenstående blev der med afsæt i de mest basale empowerment elementer (Andersen 2015) og observationsfund skabt en form for ”manualisering” af inddragelse i samtaler. Denne struktur for inddragelse i samtaler blev udarbejdet i et samarbejde mellem forsker og professionelle. Enhver samtale skulle således stræbe efter at indeholde:

1. En fælles dagsorden
2. Et dialogisk møde gennem undersøgelse og perspektivbytte
3. Deling af viden og sikring af, at den relevante viden forstås og omsættes meningsfuldt af borgeren – visualisering som redskab
4. Borgerne skal selv opsummere udbytte og pointer fra mødet
5. Borgerne har det primære ejerskab til såvel problemstillinger, løsninger og indsatser.

Empowerment og inddragelse udfordrer de professionelles trang til at hjælpe ved overtage opgaver i stedet for at fordele arbejdet. Arbejdet med inddragelse danner afsæt for arbejdet med kompetenceudvikling i kommunikation mellem professionel og borger, og udvikling af en relationsfremmende professionsforståelse og samarbejdsstrategi.

Forskningsprojektets resultater viser, at direkte supervision, selvevalueringer og feedbackstrategier mellem kollegaer danner en kompetenceudviklende bro for empowerment.⁷ Udover at udvikle konkrete kompetencer hos de professionelle viste projektet, at de professionelles engagement, indsats og indstilling var afgørende for resultaterne. Endvidere var en overset og central dimension udvikling af de professionelles tankegang: At tænke empowerment og samskabende med borgerne.

I det følgende analyseres uddrag af de temaer, som de professionelle italesatte under fokusgruppe-interviewet, som fortæller om udbyttet af den direkte supervision.

Teknikker og værktøj

Det første tema, der udspringer af fokusgruppeinterviewet, er de professionelles beskrivelser af, hvilke former for redskaber og samtaleteknikker, de har fået ud af den direkte supervision. Den direkte supervision havde ikke som primært formål at udvikle teknikker i samtalen. Målet var snarere udvikling af metarefleksion i kommunikationen ved at udvikle refleksion over proces, samarbejde og spejlinger

⁷ Den direkte supervision førte til udvikling af et selvevalueringsskema til de professionelle som ligeledes danner afsæt for, at kollegaer kan overvære hinandens samtaler og efterfølgende give respons som en metode til at fastholde fokus på inddragelse og professionel læring.

i samtalen, men de professionelle er optaget af noget andet, hvilket viser noget om behov for læring:

Det har været dejligt... altså det er lidt ligesom en tømrer, der ikke har det rigtige værktøj, hvordan fanden kan man så bygge et hus, ikk? Der er kommet fokus på det, og der er nogen, der interesserer sig for, hvad vi laver derinde. For jeg synes, kommunikation er et håndværk.

Der var altså behov for at udvikle kommunikationsfærdigheder. Enkelt og kompliceret på samme tid. Hvordan får man stillet de relevante og inddragende spørgsmål? Hvordan får man spejlet, anerkendt og undret sig i selve samtalen? Først og fremmest gennem træning i at undersøge, og det må betragtes som en forudsætning for at kunne udvikle metarefleksion – eller samtale om samtalen. En af de professionelle beskrev processen som at lære et helt nyt sprog.

Ved at betragte kommunikation som et håndværk skabes muligheder for øget udbytte af den direkte supervision, da den ikke opfattes som kritik af den personlige kommunikationsstil, men som et supplement af redskaber til at inddrage og samarbejde med borgerne. Redskaber som angiveligt manglede.

En anden peger på, at den vigtigste præmis for læring var den konkrete forankring i selve samtalsituationen:

I og med, at jeg sidder i en konkret situation, så betyder det, at jeg bedre kan huske, hvad det er for en feedback, jeg har fået? Fordi så kan jeg koble det til et rum, jeg har siddet i, og jeg kan koble det til en borger, som jeg har talt med. Så det er en meget konkret læringssituation, hvor der er mange punkter, der hjælper mig med at huske, hvad det er, jeg har fået ud af den session.

Det er altså læring i situeret praksis, som står centralt. Det ligger i tråd med Schöns teorier om reflection-in-action (1980) og skaber et billede af, at professionel læring fordrer spejling – fx i form af direkte supervision, som skaber et læringsrum, hvor den konkrete samtale er udgangspunkt for en refleksion mellem professionel og supervisor. Supervisor kan undre sig og være nysgerrig på den professionelles arbejde og processen i forhold til inddragelse. Gennem fælles refleksion – og dermed synliggørelse af det usynlige – kan de træffe bevidste valg – og dermed øge inddragelsen. Refleksion kobles til praksis, som derfor virker som en meget konkret læringssituation.

En tredje professionel fortæller, hvordan den direkte supervision skabte forandringer i de professionelles tænkning om borgerne:

Jeg har fået mest læring ud af den direkte supervision. Og har efterfølgende, efter samtalerne, opdaget, at jeg har fået et andet billede af borgeren, eller opdaget noget, jeg ikke havde opdaget ellers, og jeg synes, jeg er kommet et spadestik dybere, end jeg ellers ville være kommet i det.

Supervisionen fører til metarefleksion over, hvilket billede de professionelle får af borgeren. Selve interventionen i samtalen giver mulighed for at få dybere indsigt i

borgeren – øge undersøgelsens dybde, og det giver større mulighed for et differentieret billede af borgeren. Her tilføjes det, at udbyttet kan komme forskudt, fordi selve feedbacken har givet anledning til egen refleksion over samtalers opbygning og vaner, som kunne forandres:

Jeg synes også, det har givet mig nogle aha-oplevelser i selve samtalen. Jeg har siddet i en samtale, hvor jeg godt kunne have fortsat den uden at opdage nogle af de ting, som jeg egentlig opdagede af mig selv, via den vej, det blev formet i feedbacken. Så nogle gange har den aha-oplevelse ikke nødvendigvis været den feedback, jeg har fået, men noget, der ligesom er kommet i forlængelse deraf. Jeg har simpelthen bygget videre på det, fordi jeg simpelthen ændrede den struktur, som egentlig kørte. Jeg begyndte at tænke mere over, hvordan jeg byggede samtalen op, og hvor den skulle hen, og hvad det var, jeg skulle huske at samle op. Så jeg blev meget mere bevidst om den struktur, jeg lagde i samtalen, i stedet for bare sådan at lade den køre lidt, kan man sige.

Citatet viser, at selve strukturen i samtalen kan være afgørende for, hvordan ejerskabet udvikles i en samtale. Den professionelles bevidsthed skærpes gennem den direkte supervision, hvilket skaber muligheder for forandringer. Supervisionens spejling giver mulighed for at se det, man ikke selv kan se, og disse enkle spejlinger, hvor formålet er at øge inddragelse af borgeren skaber et læringsflow med afsæt i det konkrete arbejde.

Mening og gensidig udvikling

En anden professionel lægger vægt på, hvordan den direkte supervision har skabt fokus på, hvem samtalen/arbejdet skal give mening for – altså en øget bevidsthed om forskellige perspektiver forskellige former for mening om indsatsen:

Det, der er vigtigt, er ikke så meget det, der giver mening for mig, men det, der giver mening for borgeren. Det har jeg virkelig hæftet mig ved. For jeg tænker bare: Det er selvfølgelig også bedre, når det gir mening for en, men jeg tænker, hvad er det, jeg kan gøre, der giver mening for mine borgere? Plus, at jeg selvfølgelig har været indstillet på at udfordre mig selv, fordi når vi beder vores borgere om at udfordre sig selv, så må vi også kræve det af os selv.

Det står centralt i udtalelsen, at den professionelle har fokus på, hvordan hun kan skabe mening for borgeren, samt at arbejdet må ses som parallelle processer: Når borgerne skal udfordre sig selv, så skal de professionelle også. Det giver et styrket udgangspunkt for empowerment, fordi det viser en tankegang, hvor den professionelle udfordrer sig selv i formidling af mening.

En tredje professionel tilføjer:

Men det sætter også myndighedsrollen lidt på spidsen. Fordi vi også er fejlbarlige. Det er med til at fremme den dialog, vi skal have ud af projektet. At vi også sætter os i en sårbar position og tager os selv alvorligt, fordi vi også vil udvikle på os selv, som vi også ønsker, at borgeren skal udvikle sig.

Et fokus på parallelle processer – og myndighedsrollen til diskussion – forstås her som et tydeligt signal til borgerne om, at rollen fyldes af mennesker, der også laver fejl, selv om de er professionelle. At udsætte sig selv for et kritisk blik (den direkte supervision) er både sårbart, men også et ønske om at blive dygtigere til at etablere samarbejdet med borgerne. Dette ønske virker i sig selv empowering, fordi sårbarheden og ambitionen om samarbejde tydeliggøres i den konkrete samtale, hvor både borger og professionel er til stede. Her er det den professionelle, der modtager den direkte supervision, og dermed i situationen tager rollen som den, der skal forandre sig. Det skaber afsæt for et menneskeligt møde som afsæt for et frugtbart samarbejde.

Et eksempel på læring i praksis – et observationsnotat

”Den professionelle og borgeren sidder og udarbejder en dagsorden for mødet på et stykke papir. Den professionelle skriver på papiret, og spørger borgeren om hun er med? Har hun noget at tilføje osv? Papiret ligger skråt for borgeren, som skal vende hovedet på sned for at kigge med. Da dagsordenen er ved at være færdig beder supervisor om den professionelles opmærksomhed, og spørger under refleksionen fx om: hvordan oplever du jeres samarbejde om dagsorden? Har du undersøgt om du og borger har den samme forståelse af punkterne? Og hvordan tror du, det opleves at skulle læse på sned? Den professionelle fniser lidt – og siger – ok så – det kan godt være, at borgeren og jeg forstår det samme, men jeg har ikke undersøgt det. Jeg tror lige vi starter forfra. Refleksionen slutter her, og den professionelle vender tilbage til borgeren ved at sige – vi starter lige forfra – stiller sig ved tavlen, og spørger borgeren – hvad er vigtigt for dig i dag? Dagsorden bliver herefter skrevet og tegnet på en tavle, som de er fælles om at anvende, og den bliver også brugt til visualisering af svære forklaringer, og en form for beslutningsreferat, som borgeren tager et billede af ved samtalens afslutning.”

Der er altså tale om en grundlæggende forandring i selve måden at arbejde på, som understøtter et øget ejerskab hos borgeren. Eksemplet viser, at inddragelse skabes gennem konkrete forandringer i de professionelles måder at arbejde på. Det gælder både tankegang, kommunikative redskaber og forudsætninger for samarbejde. Denne læring skabes i det konkrete arbejde gennem den direkte supervision som en metode til at se det, man ikke selv kan se. Gennem synlighed skabes åbenhed, som er afsæt for bevidste valg, og dermed en mulighed for på sigt at udvikle et udfoldet ejerskab hos borgerne – på vej mod empowerment.

Afrunding

Artiklen har argumenteret for, at den konkrete velfærdsudvikling har affødt et behov for at se detaljeret på den professionelle velfærdspraksis, hvis der skal

arbejdes med empowerment. Det fordrer strategier til at styrke demokrati og samskabelse mellem velfærdsprofessionelle og borgere i det fremtidige arbejde.

Forskningsprojektet viste, at der var behov for at udvikle kommunikative strategier, der kunne anvendes som demokratiske redskaber og færdigheder hos de professionelle, så det i praksis blev muligt at arbejde inddragende som udgangspunkt. Det fund tydeliggør, hvorfor arbejdet med inddragelse i det pædagogiske og sociale arbejde ikke vurderes positivt af brugerne, på trods af, at de retlige og pædagogiske rammer for inddragelse er styrket gennem årene. Det kan forstås som et manglende fokus på udvikling af fornødne kompetencer til i praksis at arbejde inddragende. Det har måske været betragtet som en "naturlig og given" kvalifikation hos de professionelle, hvilket ikke er tilfældet. Der er fortsat behov for at undersøge, om og hvordan inddragelse effektueres i forskellige former for sociale og pædagogiske praksisformer, og hvordan inddragelse kan styrkes.

Artiklen viser på baggrund af et konkret praksisforskningsprojekt, hvordan der kan arbejdes produktivt med at skabe forandringer i selve mødet mellem borger og velfærdssystem i bred forstand. Magt er et vilkår i dette møde, og det skal håndteres af de professionelle, som er udfordret i en tid, hvor det professionelle arbejde på den ene side måles i "konkrete resultater" og på den anden side forventes af styrke borgernes aktive medvirken i det pædagogiske arbejde med børn, unge, familier mfl. Her er det afgørende at sætte fokus på de processer, hvor samskabelse kan realiseres gennem øget aktivitet og ejerskabsudvikling hos borgerne. Direkte supervisioner har i praksis skabt synlige og vedkommende læreprocesser, som virkede empowerment og skabte professionel metarefleksion på kommunikations- og samarbejdsprocesser. Der blev skabt fokus på, hvordan samarbejde kunne realiseres gennem forandringer i den professionelle praksis med fokus på processer. På den måde kan det til en vis grad styrke demokratiske værdier at inddrage borgerne i processen. Moderne velfærd funderes stadig på relationer, videndeling og former for samarbejde, som må tage sit afsæt i konkrete forandringer i den professionelle tilgang til arbejdet. Her kan inddragelse og empowerment som strategi, tankegang og demokratisk forstærkning af de pædagogiske og parallelle læringsprocesser altså være en mulighed.

Samtidig må det fortsat diskuteres om denne inddragelse som afsæt for empowerment kun er en form for styrket demokratisk deltagelse i velfærdsarbejdet, eller om det også er en form for raffineret selvstyring af borgerne? Det er muligt, at centralt initierede empowermentprojekter (fx STAR 2014) grundlæggende er sat i verden for at styrke den del af velfærdsarbejdet, som handler om at føre ansvar tilbage til borgerne gennem ledelse til selvledelse (Dean 2008) og på den måde styrke kontrol og sanktionsregimet. Spørgsmålet er om de former for professionel læring, der finder sted i arbejdet med inddragelse, ikke samtidigt kan fungere demokratiserende og myndiggørende? Dette forskningsprojekt viste, at de professionelle har muligheder for at arbejde inddragende og empowerment, hvis de får muligheder og plads til at skabe udvikling. Der er behov for yderligere udvik-

ling og forskning i social og pædagogisk praksis – her kan praksisforskning som begreb for alvor udfoldes.

Kritisk refleksion

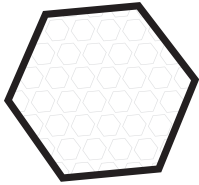
Praksisforskning er en ung forskningstradition, og de forskellige måder at bedrive praksisforskning på understreger et behov for kontinuerligt og kritisk at diskutere metodens implikationer. En af de vigtigste kvaliteter ved praksisforskningen er muligheden for at bygge bro mellem praksis og forskning (Uggerhøj 2015, Monrad 2010). Et kritisk-konstruktivt perspektiv, som kombinerer kritik med en tydeliggørelse, beskrivelse og begrebsliggørelse af velfærdspraksis, kan danne afsæt for, at praktikere og forskere i samarbejde kan analysere forandringspotentialer og forbedre praksis. Denne mulighed for at skabe udvikling i det sociale arbejde gennem professionernes lærings- og udviklingsfelter er parallel til andre undersøgelser om praksisnær reparativ kritik (jf. Monrad 2010, Olesen, Eskelinen og Caswell 2005). En anden undersøgelse (Jansen & van Bierne 2015) arbejdede ligeledes ud fra en form for operationalisering af inddragelsesbegrebet i specifikke praksisformer i en metode, kaldet en dialogisk metode inden for en partnerskabsramme, hvor partnerskab og samskabelse operationaliseres gennem dialogisk bestemte inddragelselementer. Disse processer kan identificeres i dette projekt, men samtidig kan det diskuteres, hvorvidt udviklingsarbejdet var bundet i organisationens målsætning (at flytte klienter tættere på arbejdsmarkedet) eller var bundet tæt sammen med projektbevillingen fra STAR? Med andre ord – blev forandringerne i højere grad skabt som et resultat af en top down intervention fremfor af de professionelles udvikling? Herunder kan det også kritisk diskuteres, hvordan de professionelles læringsprocesser blev påvirket af, at forskeren også indgik i interventionsprocessen – altså en diskussion om forholdet mellem nærhed og distance i forskning (Gundelach 2000), som også diskuteres som et element i en partcipatorisk praksisforskning.

Litteratur

- Andersen, M.L., Brok, P. Og Mathiasen, H. (2000) *Empowerment på dansk*. Dafolo. Fredrikshavn.
- Andersen, J. mfl. (2003) *Empowerment i storbyens rum*, Hans Reitzels forlag. København.
- Andersen, M.L. (2013) Empowerment – begreb og betydning i teori og praksis. I Niklasson, G. (red). *Sundhed, menneske og samfund*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Andersen, M.L. (2014) Borgerperspektiver som drivkraft i sociale analyser. In Harder, M & Nissen, M.A.(red) *Socialt arbejde i en foranderlig verden*. Akademisk forlag. København.
- Andersen, M.L. (2015) Empowerment I det beskæftigelsesrettede arbejde. *Udenfor Nummer*. København.
- Andersen, M., Brandt, L., Uggerhøj, L. (2016) *Inddragelse i praksis*. Aalborg Universitet.
- Arnstein, Sherry R.A. (1969) Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35, No. 4, July 1969, s. 216-224. Routledge. London.
- Beresford, P., & Croft, S. (2001) Service users' knowledges and the social construction of social work. *Journal of Social Work*, s. 295-316. Sage Journals.

- Dean, M. (2008) *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi. Frederiksberg.
- Eide, S.B. (2017) Samtalen som arena for brukernes makt og innflytelse. I Støkken, A.M. og Willumsen, E.(red.) (2017). *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon*. Portal Akademisk. Kristiansand.
- Engen, Mie (2015) *Autonomi og mestring – socialpædagogisk arbejde med voksne udviklingshæmmede i botilbud*. I: Kjærgaard(red) (2015) Special- og socialpædagogik. Vol. 1. oplag 1. udgave. udg. København: Akademisk Forlag, 2015. s. 235-253.
- Gundelach, P. (2000) Nærhed og distance I forskning og praksis. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 2000, Issue 3, s. 165-172. København.
- Hansen, J.H. (2013.) Socialpædagogik iagttaget som et socialt praksisfelt. I: I: Erlandsen, T. Jensen, N.R., Langager, S. og Petersen, K.E. (red.) (2013). *Socialpædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Hanssen, K.B. (1996) Myndiggøring. EMBLA – *Fagtidsskrift for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere* 6:43-47, Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Oslo.
- Hulusjö, A. (2013). A Critical perspective on difference: 'The Prostitute' and women with prostitute experience. *Nordic Social Work Research*, 3,2, 176-184. Taylor and Francis online.
- Jansen, E. & van Bierne, M. (2015). Co-designing collaboration: the partnership framework as a dialogical method for service user involvement in local communities. Paper presented at the *European Conference of Social Work Research 2015*, Ljubljana, April s. 22-24.
- Jensen, S.Q. 2016) Sociale kompetencer, selvarbejde og det sociale arbejdes alligevel omsorgsfulde praksis. I: *Dansk Sociologi*. Nr. 3/4 årg. December 2016. Dansk Sociologiforening. København.
- Jørgensen, Per Schultz & Kampmann, Jan (2000). *Børn som informanter*. København V: Børnerådet.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003) *At skabe en klient- institutionelle identiteter i socialt arbejde*. Hans Reitzels forlag. København.
- Knutagård, M. (2017) *Innovationer i velfærden – mending the gap*. I: Støkken, A.M. og Willumsen, E.(red) (2017). *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon*. Portal Akademisk. Kristiansand.
- Langager, S. (2013) Diagnosekultur, socialpsykiatri og socialpædagogik med særligt henblik på unge- og voksenområdet. I: Erlandsen, T. Jensen, N.R., Langager, S. og Petersen, K.E. (2013). *Socialpædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Monrad, M. (2010) Faglig uenighed i relationsarbejde – følelsesmæssige barrierer for konstruktiv udnyttelse af faglig uenighed blandt pædagoger. *Tidsskrift for arbejdsliv*, (1283), 87-101. Odense.
- Olesen, S.P., Eskelinen, L. & Caswell, D. (2005) Faglighed i socialt arbejde som forskningsgenstand – et kritisk- konstruktivt perspektiv. *AKF arbejdspapir*. København: AKF.
- Rømer, M. (2016): *Dømt til socialpædagogik. Et studie af dilemmaer i den socialpædagogiske indsats på et botilbud for domfældte voksne med udviklingshæmning*. Aalborg Universitetsforlag.
- Shulman, Lawrence (1991) *The Skills of Helping Individuals, Families and Groups*. 3. Udgave. Illinois: F.E. Peacock Publishers Inc.
- Torring, J. (2004) *Det stille sporskifte i velfærdsstaten*. Magtudredningen. Aarhus Universitetsforlag.
- Schwartz, Ida (2001). Pædagogiske magthandlinger. I: Schwartz, Ida (red.). *Livsværdier og ny faglighed*. København: Semi- forlaget.
- Uden for nummer*. Tidsskrift for forskning og praksis i socialt arbejde. 34/2017. København.
- Uggerhøj, L (2014) *VERA- tidsskrift for pædagoger*. Nr. 67. København.
- Uggerhøj, L. (2011) What is Practice Research in Social Work – Definitions, barriers and Possibilities, *Social Work & Society*, Vol. 9, 2011 s. 45-59. International online journal.
- Uggerhøj, L. (2014) Learning from each other – Collaboration Processes in Practice Research, *Nordic Social Work Research*, Vol. 4, Supplement 1, 2014, s. 44-57.

- Uggerhøj, L (1995) *Hjælp eller afhængighed*. Aalborg Universitetsforlag.
- Villadsen, K (2004). *Det sociale arbejdes genealogi. Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie borgere*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Villadsen, K (2013) Det indrestyrede menneske – om socialpædagogikkens påtrængende problem. I: Erlandsen, T. Jenssen, N.R., Langager, S. og Petersen, K.E. (2013). *Socialpædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. København.
- (<http://dk.da/Tal-og-analyser/Ny-viden/Videnspiloter/Empowerment-projekt-for-unge-og-voksne.aspx>)
- <http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiQ9buC5M7RAhWCIPoKHd8LAAIQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fdk%2F&usg=AFQjCNHptASULfBkA6F9p0EJlVrOXftpuQ&sig2=9biaaG7e6SP3WAM58fbxLQ&bvm=bv.144224172,d.bGs>(<http://star.dk/da/Tal-og-analyser/Ny-viden/Videnspiloter/Empowerment-projekt-for-unge-og-voksne.aspx>)
- http://vbn.aau.dk/files/235096795/PHD_Britta_Nørgaard_E_pdf.pdf



Statens eller familiens børn?

Tvang og omsorg i mødet mellem nytilkomne familier
og danske daginstitutioner

Susanne Bregnbæk,

ph.d. og adjunkt ved UCC
SUBR@ucc.dk

Annelise Arent,

underviser ved UCC

Asger Martiny-Bruun,

adjunkt ved UCC

Nanna Jordt Jørgensen,

adjunkt ved UCC

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Nytilkomne familier bliver mødt med mange krav fra den danske velfærdsstat. Et af kravene er, at de skal sende deres 0-6 årige børn i dagtilbud, så forældrene kan gå på sprogskole eller komme i praktik. Artiklen belyser nogle af de dilemmaer, der opstår i forældresamarbejdet i mødet mellem pædagoger og nytilkomne familier. Disse dilemmaer udspringer af den myndighedsrolle som pædagogerne har, samtidig med at de ofte får en tæt relation til forældrene, og har et oprigtigt ønske om at hjælpe både børn og forældre til at kunne navigere rundt i det danske samfund. Artiklen bygger på etnografisk feltarbejde i fire kommuner, og de valgte eksempler viser, hvordan pædagogerne navigerer mellem omsorg og magtudøvelse, og hvordan magtrelationen mellem forældre og pædagoger kan være uklar for forældrene og i nogle tilfælde også for pædagogerne selv. Artiklen giver ikke svar på dilemmaerne, men peger på behovet for en stadig professionel refleksion over de pædagogiske udfordringer i forældresamarbejdet samt over den politiske kontekst, som forældresamarbejde med nytilkomne familier indgår i.

Abstract

Children of the state or children of the family? Care and coercion in the encounter between refugee families and Danish day-care institutions. Newly arrived families in Denmark are faced with multiple requirements by the Danish welfare state and it is mandatory that they send their children to Danish day-care institutions. Based on ethnographic fieldwork carried out in four day-care institutions in Denmark this article sheds light on some of the dilemmas that arise in the encounter between refugee families and Danish pedagogues. More specifically we focus on the notion “forældresamarbejde” – a term which connotes the widespread idea that parents and institutions must communicate in an intimate way and work together to create the best circumstances for the concerted cultivation of children. Through concrete ethnographic cases we discuss how pedagogues attempt to manage the dilemma between caring for children without disempowering their parents and argue that the pedagogical task requires tact and sensitivity faced with dilemmas that admit no easy resolution since they are inherently contradictory.

Nøgleord

Nytilkomne, tvang, omsorg, daginstitutioner, forældresamarbejde, etnografi, familier, bekymring.

Indledning

”Hvad er vigtigst, integrationen i samfundet eller integrationen i familien?”, spørger den syriske mor Maya¹ retorisk. Nytilkomne flygtninge i Danmark mødes fra den dag, de får opholdstilladelse, med en lang række forventninger og krav, som har til formål at sikre integration gennem sprogkundskaber og adgang til arbejdsmarkedet.² Inden for få uger skal de voksne familiemedlemmer i gang med sprogscole eller praktik og deres børn i dagtilbud og skole, og for familier med mindre børn bliver børnehaver og vuggestuer dermed centrale steder for mødet med den danske velfærdsstat.

I denne artikel sætter vi fokus på forældresamarbejde med nytilkomne familier i danske daginstitutioner og på det spændingsfelt mellem magt og omsorg, som forældresamarbejdet indebærer. Præmissen for vores analyse er, at magt og omsorg må ses som uløseligt forbundet i relationer, der per definition er ulige (Noddings 2013:4). Artiklens vinkling er inspireret af antropologen Reva Jaffe-Walters begreb ’coercive concern’, som kobler ordene tvang og bekymring i en beskrivelse af, hvordan det danske samfunds ønsker om muslimske børns kulturelle tilpasning ”forklædes” som omsorg (Jaffe-Walter 2016). Vores ærinde er ikke at tale for eller imod bestemte principper for forældreskab og forældresamarbejde, men snarere at belyse hvordan pædagogisk omsorg og pædagogernes bestræbelser på at myndiggøre nytilkomne forældre i deres forældreskab opleves som ambivalent og dilemmafyldt for både pædagoger og forældre. Herigennem håber vi at styrke den professionelle refleksion over forældresamarbejdets pædagogiske udfordringer, samt over den politiske kontekst, som forældresamarbejde med nytilkomne familier indgår i.

Artiklen trækker på empirisk materiale genereret gennem antropologisk feltarbejde i dagtilbud i fire kommuner på Sjælland i 2016 og 2017, herunder delta-gerobservation i institutioner og til møder mellem forældre, pædagoger og sociale myndigheder, fokusgruppe-interviews med pædagoger³ og hjemmebesøg hos udvalgte familier, som vi har lært nærmere at kende. Hovedparten af det empiriske materiale består af etnografiske feltnoter fra dagligdagen i de fire institutioner og fra samtaler med nytilkomne familier med børn i dagtilbudsalderen, i flere tilfælde foretaget med arabisk- eller persisktalende tolk. Herudover er der i hver kommune foretaget 3-8 semistrukturerede interviews med pædagogisk personale på såvel institutions- som kommunalt niveau. Analysen af materialet er foretaget løbende ved at følge og undersøge temaer og mønstre i empirien og reflektere over dem med inspiration fra antropologisk litteratur om dagtilbud, forældreskab og migration. Forældresamarbejde viste sig tidligt i forskningsprojektet som et felt,

1 Alle navne i artiklen er pseudonymer.

2 Se f.eks. <http://uim.dk/nyheder/2017-02/langt-flere-flygtninge-og-indvandrere-skal-i-job>

3 De pædagoger, vi beskriver i artiklen, har forskellige typer stillinger, idet nogle er ansat i daginstitutioner, mens andre som velkomstpædagoger, sprogpædagoger eller familiekonsulenter støtter nytilkomne børn og deres familier i forskellige institutioner.

der i særlig grad opleves som pædagogisk udfordrende for de fagprofessionelle. I det følgende diskuterer vi dette tema. Vi sætter først fokus på de dilemmaer, som kan opstå i forbindelse med institutionalisering af børn i førskolealderen og statens ønske om et regelmæssigt fremmøde i børnehaven. Herefter ser vi på pædagogiske tiltag i forhold til myndiggørelse af de nytilkomne forældre, og afslutningsvis diskuterer vi, hvordan magt og omsorg indvæves i hinanden i det løbende forældresamarbejde.

Børn i familie og stat

Maya, som vi citerede ovenfor, har et barn i børnehave, men også flere ældre børn og børnebørn som hun oplever det som sit ansvar at tage sig af. Det er omkring et år siden, Maya fik asyl i Danmark, og hun er frustreret over al den tid, hun må bruge på sprogscole, praktik og transport, og over de mange modstridende krav fra forskellige offentlige instanser. ”Der er så mange møder hele tiden!”, siger hun, ”systemet er ikke opmærksom på, hvor mange krav det stiller, og hvor meget man skal. Og børn ikke er skabt til at være i børnehave hele tiden, de skal også have tid i familiens skød”. I Danmark er det ikke muligt at være mor, bedstemor og ægtefælle på den måde, hun tidligere har været det i Syrien, hvor hun også arbejdede, men havde mere fleksible arbejdstider. I en anden familie fortæller faren Ahmed om lignende bekymringer for ikke at have tid nok med sine børn, som han var adskilt fra under flugten. Han har taget dobbeltarbejde for at tjene penge til familien, og fortæller, at han ikke ønsker, at hans børn skal vokse op med den følelse af ”mangel”, han selv oplevede som barn. Samtidig føler han også, at børnene har brug for at være sammen med deres far. ”Hvad skal man gøre? Hvad er det bedste?”, spørger han, uden at forvente et svar.

Institutionalisering af børn, umyndiggørelse af forældre

De to forældres fortællinger peger på, at familiernes liv i Danmark med de muligheder og krav, de indebærer, udfordrer deres forestillinger om familierelationer, forældreansvar og børneliv. I Danmark blev daginstitutioner et almenpædagogisk tilbud til alle familier i Danmark med etableringen af den danske velfærdsstat efter 2. verdenskrig, og i dag forventes det, at forældre lader deres børn institutionalisere fra en tidlig alder (Gulløv 2017). For nytilkomne flygtningeforældre er denne tidlige institutionalisering ofte overraskende og selve fænomenet ”daginstitution” fremmed. I princippet er dagtilbud en ret og et tilbud i Danmark, men for børn, som ikke har dansk som modersmål, er det også en forpligtelse. Således fastsætter den nuværende dagtilbudslov i paragraf 11, stk. 9, at forældre med andet modersmål end dansk har pligt til at lade deres barn deltage i sprogstimulering gennem regelmæssigt fremmøde i en daginstitution eller en tilsvarende indsats. Loven giver i paragraf 12 stk. 2 kommunen muligheder for repressalier i form af standsning af børneydelsen, hvis forældrene ikke overholder dette.

Under vores feltarbejde i forskellige daginstitutioner har vi i ganske få tilfælde hørt pædagoger tale om brug af denne magt, som når en pædagog fortæller: ”Nogle gange har vi faktisk presset familierne til at aflevere børnene regelmæssigt i børnehaven. Det vil sige hver dag. Og så har vi også truet dem med, at hvis de ikke gør det, så trækker man bare børnepengene, ikke. Og det bliver vi også nødt til”. I mange andre sammenhænge er udøvelsen af magt dog mindre udtalt og bliver italesat som en omsorgsfuld bekymring. Pædagoger fortæller, at det er en forudsætning for det pædagogiske arbejde med børnenes trivsel og udvikling i daginstitutionen, at børnene møder regelmæssigt. Flere pædagoger begrundet ønsket om regelmæssighed med, at en dagligdag i en daginstitution er grundlaget for, at børn lærer dansk, får gode legerelationer og på sigt bliver klar til at starte i skole. På grund af sproglige barrierer og kulturelle misforståelser tager det ofte tid for pædagogerne at forstå årsagerne til, at et barn er meget fraværende – hvad enten det skyldes et ønske om mere tid sammen med børnene, når en forælder ikke skal afsted pga. f.eks. sygdom eller barsel, barnets egen sygdom, mere alvorlige forhold relateret til familiernes og deres slægtninges krigsoplevelser – eller en skepsis overfor værdien af at sende børn i en dansk daginstitution. Nogle nytilkomne familier kender fra deres hjemlande førskole-institutioner, men de pædagogiske tilgange i disse institutioner er ofte langt mere strukturerede og ”skoleagtige” end i de danske daginstitutioner. I danske børnehaver og vuggestuer lægger pædagogiske læreplaner og en tidsreguleret dagsrytme en relativt åben struktur for dagligdagen (jf. Gulløv 2017:65), og for mange nytilkomne familier er lærings- og opdragelsesindholdet af institutionens aktiviteter ikke umiddelbart genkendeligt. ”Det er bare lege, lege, lege”, siger den syriske far Avan, der ligesom mange andre nytilkomne forældre undrer sig over, at der ikke skal læres bogstaver og tal i børnehaven.

Regelmæssigt fremmøde og pædagogens myndighedsrolle

I en af de sjællandske kommuner, hvor vi har udført feltarbejde, har man ansat særlige velkomstpædagoger til at støtte institutionen og familien i den første periode, når et nyt flygtningebarn starter. Velkomstpædagogerne følger børn i flere forskellige institutioner og har både en rolle som støttepædagoger og tolke for de nye flygtningebørn. Ifølge pædagoger i kommunen er en af de første og vigtigste opgaver at forklare forældrene, at det er bedst for deres børn, at de møder regelmæssigt i institutionen.

Vi mødte velkomstpædagogen Muna i en af kommunens daginstitutioner. Muna følger bl.a. to syriske piger, der startede på samme børnehavestue efter at være blevet familiesammenført med deres far nogle måneder forinden. De to piger kommer ikke regelmæssigt i institutionen, og når de kommer, er det nogle gange midt i morgensamlingen, eller de bliver hentet igen kort efter frokost. Stuepædagogerne Grethe og Randi udtrykker frustration over, at det er vanskeligt at støtte pigerne i at falde til i institutionen, lære rutinerne at kende og skabe relationer

til andre voksne og børn, fordi de ikke er der regelmæssigt. Men forældrene taler kun lidt dansk og engelsk, så kommunikationen mellem dem og pædagogerne er begrænset.

Muna fungerer som tolk og sparringspartner for pædagogerne, når de skal finde årsagerne til pigernes fravær og forsøge at få forældrene til at sikre et mere regelmæssigt fremmøde. Grethe og Randi ved, at pigernes far har været adskilt fra sine børn i to år, mens han flygtede, og derfor forstår de godt, at det er vigtigt for ham at være sammen med dem. Måske er det derfor, de bliver hjemme begge to, hvis de eller en af deres forældre er syge, siger pædagogerne til hinanden. Med Munas hjælp finder de dog ud af, at der også er andre grunde til, at pigerne ikke kommer jævnligt. Den yngste pige Rim har vanskeligt ved at falde i søvn om natten, så når familien skal afsted, er hun uoplagt, og forældrene vælger i stedet at blive hjemme med begge piger. Til en forældresamtale bringer pædagogerne søvn og rytme op som tema: ”Det er vigtigt, at I forsøger at putte dem senest kl. 20, og forsøger at gøre det til en rutine. Det kan godt være, det bliver svært de første 14 dage, men så skal det nok blive nemmere. [...] Det handler om at gøre det til en vane. Sådan er det også med små børn. Så siger man, at det handler om at slukke lyset og ikke tale til børnene. Nu er det altså nat, og vi skal sove”, siger pædagogen Grethe, og Rims far nikker. Men efter mødet fortæller Muna, hvordan det i rollen som tolk kan blive tydeligt, at pædagogernes omsorg for forældre kan virke som en ordre og et indgreb i deres ret til at bestemme over deres børn:

”Det kan være svært at oversætte helt direkte nogle gange. Nogle gange kan det virke som om pædagoger giver en ordre, og det kan være svært over for nogle forældre. Det er både noget kulturelt, men jo også bare det, at nogle forældre har mange børn og en masse erfaring med at være forældre. Så det handler også om at være diplomatisk og finde ud af at sige tingene, så det ikke lyder som en ordre.”

Ligeledes fortæller en anden velkomstpædagog, at det for mange forældre kan være vanskeligt at blive mødt med råd og meninger om, hvad der er bedst for deres børn. Som forældre bliver de bekymrede for at miste deres autoritet og rollen som de vigtigste personer i børnenes liv. Velkomstpædagogen forklarer:

”Også fordi, at man [forældrene] kommer fra en kultur, hvor der faktisk ikke er nogen, der har noget at sige, hvad angår dine børn, udover dig selv. Der er jo ikke nogen stat eller kommune, der kommer og siger: ”Nu skal du høre”. Det er der jo ikke. Det er ene og alene forældre og familien, der har autoritets- og opdragelsesopgaven.”

Forældrenes oplevelse af, at pædagoger, sagsbehandlere og andre offentligt ansatte blander sig i opdragelsen af deres børn, er et af de grundlæggende dilemmaer i samarbejdet mellem pædagoger og forældre. Statens tiltag for at sikre et regelmæssigt fremmøde med henblik på hurtig integration kan ses som en umyndiggørelse af forældrene, og opleves måske især sådan af familier med mange børn og dermed lang erfaring med forældreskab. Eksempelvis Maya, der fortæller: ”Jeg har opdraget 6 børn og har 10 børnebørn. Jeg kender mig selv, jeg er en god mor”.

For pædagoger betyder kravet om fremmøde, at de må indtage en særlig myndighedsrolle i forhold til nytilkomne og andre flersprogede familier. Pædagogerne viderefremidler ikke bare statens lovgivning til forældrene, men søger med pædagogfaglig omsorgsfuldhed at hjælpe dem til at blive i stand til at leve op til kravene, samtidig med at de i forskellige grader udviser sensitivitet overfor forældrenes kulturelle, sociale og forældreskabsmæssige erfaringer. Imidlertid bliver spørgsmålet om stabilt fremmøde i daginstitutionen uvægerligt en anledning til, at pædagoger griber ind i familiens forældreskabspraksisser. Og det er langt fra den eneste gang, nytilkomne forældre står overfor pædagoger, der ud fra et ønske om enten at myndiggøre forældrene eller at drage omsorg for barnets trivsel finder det nødvendigt at komme med råd og vejledning.

Forældreskab i Danmark – ambitionen om myndiggørelse

At den pædagogiske ambition om myndiggørelse af forældrene ikke altid opleves som myndiggørende af forældrene, viser et eksempel fra en anden kommune. En iransk familie, som en af projektets forskere er kommet til at kende godt efter gentagne besøg, blev indkaldt til et møde i vuggestuen. Pædagogerne havde sendt dem et brev, hvori de stod at det var vigtigt at begge forældre deltog i mødet, fordi de er bekymrede for familiens datter Farida på knap 2 år. Moren Sara følte sig usikker på, hvad mødet drejede som om og havde derfor inviteret forskeren med til samtalen.

Til mødet er en gruppe på 9 mennesker bestående af lederen af institutionen, to pædagoger, de to forældre, en psykolog, en socialrådgiver, en farsi-talende tolk og den deltagende forsker samlet omkring et bord. Pædagogerne fremhæver, at indkøringen er blevet udstrakt over lang tid, da Farida ofte har været fraværende på grund af sygdom, og at de derfor ofte ”skulle starte forfra”. Desuden vil pigen helst være helt tæt på de voksne dagen lang. I løbet af samtalen spørger faren om råd til Faridas søvn. Han arbejder om aftenen, og når han kommer hjem midt om natten, kommer han til at vække datteren, som i forvejen sover uroligt. Den eneste måde, de kan få hende til at falde i søvn på, er ved at bære hende i armene og vugge hende i søvn. ”Er det forkert?”, spørger han. ”Jeg har læst, at der er en rigtig måde at få børn til at falde i søvn på selv, men hvad er den rigtige måde?”. Psykologen svarer, at ”der er ikke nogen rigtig og nogen forkert måde. I skal finde den måde, der passer jer”. Faren forsøger igen at få et svar på sit spørgsmål og gentagne gange foreslår psykologen, at de kan skabe en form for regelmæssig rutine omkring sengelægning, men at hun ikke kan fortælle dem direkte, hvordan de skal gøre det. For moren er dette svar brugbart, da hun bekræftes i, at det ikke er skadeligt for datteren, at hun oplever frustration og at hun græder i disse situationer. Men faren går frustreret fra mødet og siger efterfølgende: ”Disse møder handler vist mest om, at institutionen skal se godt ud i systemet. At de kan krydse af i nogle ark og sige ”se hvor meget vi gør”. I virkeligheden er der ikke nogen måde at få ekspertviden. Det har jeg oplevet før. Hvis man endelig forsøger

at komme dem i møde og stille et spørgsmål, så får man ”hvad synes du selv?”. Forældrene udtrykker begge ambivalente følelser i forhold til mødet. De er forbløffede over det store engagement i deres datters trivsel i vuggestuen, men de oplever det også som overvældende at sidde overfor et helt hold af professionelle, der har en holdning til, hvordan de skal være forældre uden dog at komme med konkrete anvisninger på den problematik, som forældrene er i vildrede overfor.

Forældreskab og middelklasseideal

Forestillingen om forældreskab som et vigtigt led i udviklingen af børns subjektivitet og deres kvaliteter som succesfulde samfundsborgere i den globale vidensøkonomi ser ud til at vinde udbredelse i middelklassefamilier verden over (Cole og Durham 2007). Globalt set engagerer middelklassefamilier sig altså i stigende grad i deres børns liv og udvikling for at styrke deres muligheder for succes i institutionelle sammenhænge som dagtilbud og skoler. Annette Lareau har beskrevet denne opdragelsesform som ”samordnet kultivering” (*concerted cultivation*) af børn og påpeget, at dette fænomen i praksis er med til at skabe ”ulige barndomme”. Da forældre ikke har lige muligheder for at engagere sig i deres børns udvikling og læring, herunder de institutionelle kontekster de indgår i, er den samordnede kultivering med til at fastholde og cementere klasse- og etniske skel (Lareau 2011). Charlotte Faircloth og Marjorie Murray beskriver en udvikling i den vestlige verden, hvor børneopdragelse på den ene side i højere og højere grad ses som forældrenes ansvar, mens der på den anden side er en stigende statslig og offentlig interesse for og indblanding i forældreskabspraksisser (Faircloth & Murray 2017). I dansk sammenhæng eksisterer der trods en høj institutionaliseringsgrad blandt mindre børn en stærk opfattelse af, at forældrenes engagement i deres børns liv er overordentligt vigtigt (Lind et al. 2017:4), og siden 1970'erne er det blevet en kulturel selvfølgelighed, at forældresamarbejde er et nødvendigt aspekt af den pædagogiske praksis i daginstitutioner og skoler (se f.eks. Dannesboe, Kryger, Palludan, & Ravn 2014; Kryger 2015; Larsen 2010), ikke mindst når det drejer sig om udsatte børn (Berliner 2014). Forventningerne til forældres deltagelse har historisk set især været fokuseret på den demokratiske deltagelse i institutionernes forældrebestyrelse og forældremøder (Larsen 2010, jf. Dagtilbudsloven), men indebærer i stigende grad et fokus på børns læring og trivsel og på forældrenes forældreansvar (Kryger 2015). Niels Kryger beskriver det intensiverede forældresamarbejde som en ”samordning og samkøring af børns livsarenaer og de institutionelle sammenhænge de indgår i”, som betyder, at familien ikke længere betragtes som en privat-sfære (Kryger 2015:63). Staten får dermed en moralsk legitimitet til at intervenere, hvis forældre ikke selv er i stand til at leve op til deres forældreansvar. I forbindelse med nytilkomne familier er denne situation særlig paradoks, fordi staten ofte er med til at underminere forældrenes autoritet som forældre, når offentlige instanser bestemmer, hvor de skal bo, hvor længe de kan blive i landet og hvordan deres hverdag foregår. Ahmed, som blev citeret i et foregående afsnit, fortæller om sin følelse

af magtesløshed i forælderrollen: ”Mange gange føler man sig som ubrugelig eller lammet foran børnene. De (børnene) spørger til ting, som man ikke kan svare på”.

”Ud af den svage modtageposition”

En del af de pædagoger, som er i kontakt med nytilkomne familier, taler om en risiko for, at forældrene bliver umyndiggjorte i forbindelse med ankomsten til Danmark, fordi statslige og kommunale beslutninger relateret til integration, bosættelse og beskæftigelse fratager dem deres mulighed for kontrol over eget liv, og fordi de som flygtninge kan opleve, at det offentlige overtager deres forældre-rolle. ”Forældrene har brug for at føle sig nyttige”, fremhæver pædagogen Louise, som arbejder i en institution, hvor nytilkomne forældre inviteres til at hjælpe ved forskellige sociale arrangementer. ”Det handler om at bringe dem ud af den svage modtage-position”, forklarer hun. Myndiggørelse italesættes særligt stærkt i en kommune på Sjælland med lang erfaring med modtagelse af flygtningefamilier, hvor man i en periode har eksperimenteret med forældrekurser som supplement til den forældrekontakt, som foregår i dagtilbudsregi. De familiekonsulenter, som står for kurset, beskriver målet som at familierne skal blive ”handlekompetente” i forhold til at være forældre i en ny kultur og lære af hinandens erfaringer. I en samtale omkring kurset siger familiekonsulenten Nejma, at de oplever, at mange ”familier er stressede og triste over at have mistet indflydelse på deres liv”. Hendes kollega Janne fortsætter:

”Vi diskuterer meget, hvordan vi bedst støtter familierne, så vi ikke tager over for dem, men netop gør dem kompetente til at kunne forstå og afkode den danske virkelighed og dermed også handle i den. Det er evnen til at mestre, men der skal man jo kunne gennemskue, hvad der foregår omkring en. Og det er meget svært, det danske system er meget svært at gennemskue, når man ikke kender det. Noget, vi synes er naturligt, det er kinesisk for nogle af dem.”

Nejma beskriver familiekonsulenternes rolle som rådgivende – de vil dels lære forældrene om deres rettigheder og pligter, dels gøre dem bevidste om deres muligheder for at tage valg. Hun italesætter desuden den stærke følelse af magtesløshed og mangel på kontrol, som mange forældre oplever vis-a-vis det danske system. Oplevelsen af at have svært ved at få sin økonomi til at hænge sammen på integrationsydelse og at have meget svært ved at gennemskue, hvor meget statslige og kommunale instanser faktisk har lov til at bestemme over ens familie. Nejma forklarer:

”Det fylder meget, at deres hverdag er fyldt med udfordringer. Nogle har svært ved at have hovedet over vande, men i forhold til deres børn, der har de kontrol. De er forældre til deres børn, der er ikke andre, der er forældre til deres børn. Den her følelse af at have mistet noget kontrol, det er rigtig meget i forhold til den ydre verden, men vi fastholder, at de har noget kontrol, og det vigtigste sted, de har det, er i forhold til at være forældre, være familie, og have fokus på det på en god måde.”

I eksemplet med Faridas forældre (som foregår i en anden kommune), møder forældrene et kommunalt system, som ønsker at myndiggøre dem til at tage hånd om deres datters problemer. Faridas far oplever imidlertid de mange eksperters rolle som forvirrende. Han har en forventning om, at de kan give ham et klart råd, ikke en vag, dobbelttydig besked om vigtigheden af søvn og hans eget ansvar for at finde en løsning. Forvirringen kan ses som knyttet til den dobbelthed af omsorgsfuld bekymring og magtfuld kontrol, der ligger i velfærdsstatens praksisser.

Bekymring og bureaukrati – statens dobbelte ansigt

Ambitionen om myndiggørelse kan ses som knyttet til en ny-liberal tænkning, der tager udgangspunkt i, at den enkelte borger skal have så høj grad af frihed som muligt. Den enkelte aktør forventes at lede og styre sig selv – så længe der bliver styret hen mod det, der betragtes som samfundsmæssigt acceptabelt og rigtigt, herunder også måden at være forældre på. Som sociologen Nickolas Rose har påpeget, regerer moderne liberale samfund – som den danske velfærdsstat – med fokus på ”livspolitik” (*the politics of life*) på en anden måde end autoritære regimer. Staten reagerer ikke (udelukkende) via tvang, men ved at forsøge at regulere vores begær. Vi er ”tvunget til at være fri og til at udleve vores liv igennem valgfrihed” (vores oversættelse) (Rose 1999:87). De subtile krav og ønsker til myndigt og ansvarligt forældreskab i Danmark kan synes selvfølgelig og positive for danske pædagoger, men de er det ikke nødvendigvis for de familier, der lige er kommet til Danmark. Tværtimod oplever de en modsætning imellem henholdsvis statens ambition om valgfrihed og myndiggørelse og det at befinde sig i en umyndiggørende situation af ventetid, møder, krav om sprogtilegnelse, praktik og regelmæssigt fremmøde i dagtilbud. Bjarke Oxlund har i sit studie af statens sundhedsregimer overfor ældre mennesker påpeget, at den danske stat ofte opfører sig mere som ”et bekymret familiemedlem” end som en ”indifferent bureaukrat” (Oxlund 2016). Dette betyder dog ikke, at statens magt forsvinder, men blot at den er mere grænseoverskridende og diffus og kan være svær at omgå eller at stille tilfreds. Staten opdrager og interesserer sig for, hvordan vi udlever vores subjektivitet, om vi spiser sundt, motionerer, læser lektier med vores børn og går regelmæssigt på biblioteket – alt sammen temaer, som kunne tillægges den private sfære. Flygtningefamilier møder imidlertid både staten som en indifferent bureaukrat og som et bekymret familiemedlem, og det kan skabe forvirring og usikkerhed. Ofte har familier, inden de fik opholdstilladelse, befundet sig på et asylcenter og har været igennem forhør i forbindelse med deres asylsag. Desuden oplever nytilkomne mange bureaukratiske krav, som gør dem stressede og bekymrede. I mødet mellem pædagoger og nytilkomne familier giver gråzonerne mellem den private og den offentlige sfære anledning til en række paradokser, når pædagogers bekymring bliver til en slags magtanvendelse.

Omsorgsfuld magtanvendelse?

I en børnehave i en provinsby på Sjælland har vi mødt pædagogen Ulla, som er bekymret over, at den syriske dreng Bashir på 5 år kommer så lidt i børnehaven. Hun har besluttet at bringe emnet op til en forældresamtale med Bashirs far Mahmoud, og en af projektets forskere fik lov til at være med til mødet. Stemningen er jovial og hyggelig, og Ulla lægger ud med at sige til Mahmoud, at Bashir jo snart skal starte i skole, og at han jo så også skal sige farvel til sine venner. Hun nævner en bestemt anden dreng, som han især leger med, og foreslår, at familien kan lave nogle legeaftaler med ham. Faren svarer, at det kan de sagtens. Det er ikke noget problem. Herefter skifter Ulla emne og spørger Mahmoud, om de hygger sig derhjemme – og om de ser arabisk tv. Det bekræfter faren nikkende med et grin. Senere i samtalen spørger hun, om Mahmoud har læst den bog for Bashir, som hun har givet ham med hjem fra biblioteket. Der er tale om en bog, som faren skal læse med sin søn på arabisk, og så vil hun læse den samme bog for drengen på dansk. Mahmoud beklager og svarer, at han ikke har fået læst bogen. Han fortæller, at han ofte har en presset hverdag med lang transporttid til sin praktik. I Syrien var han håndværker, og han håber at få mulighed for at kunne arbejde med sit fag i Danmark. Når han har fri, vil han gerne bare være sammen med sin søn og slappe af.

I samtalen mellem Ulla og Mahmoud sættes forskellige ideer om, hvad der udgør et godt forældreskab, i spil. Det svarer lidt til Annette Lareaus skelnen imellem forældreskab som ”samordnet kultivering” og forældreskab som ”naturlig vækst” (*natural growth*) (Lareau 2011:1-3). Dette skel kendetegner ifølge Lareau forskellen på amerikanske (øvre) middelklasse normer for forældreskab og arbejderklassens mere afslappede forhold til forældreskab, bl.a. foranlediget af lange arbejdsdage, intens transport, og dermed mindre tid til at engagere sig i udviklende aktiviteter sammen med deres børn. På lignende vis gemmer der sig sandsynligvis ikke blot et kulturelt, men også et klassemæssigt aspekt i den problematik, pædagogen Ulla her rejser om vigtigheden af at læse biblioteksbøger med sine børn. Og dette forstærkes af behovet for, at drengen tilegner sig både sit modersmål og lærer dansk. Ulla forsøger tilmed at opfordre faren til at gå på biblioteket ved at sige: ”Bøger er en GAVE til os alle. Og de er endda gratis!”. Faren smiler bekræftende, men afmålt. Og hun tilføjer: ”Så næste gang du ligger på sofaen og ser arabisk, så husk på mit gamle ansigt”. Begge parter griner, og den gode stemning fortsætter igennem samtalen, på trods af at Ullas forsøg på at myndiggøre Mahmoud som ansvarlig far, der tager hånd om sit barns sprogudvikling, kan ses som en form for magtanvendelse, der rækker helt ind i sofaen hjemme hos familien. Ret sent i samtalen nævner Ulla, at børnehaven har gennemført en sprogtest med Bashir. ”Kan jeg få testen at se?”, spørger Mahmoud opmærksomt og nu med et helt alvorligt ansigtsudtryk. Ulla forklarer, at testen ikke viser så meget, og i øvrigt har hun den ikke med, da hun har været syg og har haft travlt. Hun tilføjer, at Bashir er en kvik dreng. ”Han skal nok klare sig”.

For en udenforstående iagttager virker det som om, de to parter misforstår hinanden. Faren har tilsyneladende respekt for skolen og for sprogvurderingen og bliver forvirret af at høre om en test, der ikke er tilgængelig, og som negligeres. Pædagogens holdning til sprogtesten virker til gengæld ambivalent. For Ulla handler skoleparathed i virkeligheden mere om evnen til at indgå i sociale relationer. Bashir har oplevet voldsomme ting i Syrien, men det antydes kun i forældre-samtalen, da hun på et tidspunkt fortæller om en episode, hvor en gruppe drenge løb efter Bashir, mens de legede, og om at han pludselig blev bange. Hun spørger faren, om Bashir har fortalt om episoden derhjemme, og om han nogle gange bliver bange. Faren har ikke hørt om episoden. Han synes, at Bashir er blevet mere tryk, end da han startede, og han har ikke indtryk af, at drengen generelt er bange for de andre børn. Samtalen forstummer lidt, og det mulige modsætningsforhold mellem børnehaven som læring og børnehaven som socialisering bliver ikke eksplicit italesat. Dialogen kan ses som et eksempel på, at kravene om sprogtilegnelse kan opleves ambivalente for pædagoger, der ofte ønsker at holde fokus på barnets trivsel i mere generel forstand og i nogle tilfælde endog forholder sig kritiske til den stigende "skoleficering" af dagtilbud (Kampmann 2004). Mange nytilkomne forældre, som f.eks. Bashirs far, lægger til gengæld stor vægt på skolelignende praksisser og kan have svært ved at gennemskue den pædagogiske ambivalens i spørgsmålet mellem trivsel og (skoleorienteret) læring.

Samtalen ender med, at Mahmoud meget varmt og hjerteligt takker for alt det, Ulla og børnehaven har gjort for hans søn. "Han vil aldrig glemme dig", siger han. Hvis hensigten med mødet var at ændre på familiens måde at være forældre på, kan man sige, at det mislykkedes. Men hvis man ser lidt mere åbent og dialogisk på mødet, kan man også se det som en tovejs forhandling, hvor faren i dette tilfælde får plads til at udtrykke sit perspektiv, bl.a. via humor. Og pædagogen bliver bevidst om, at hendes kommunikation og position er iboende ambivalent. Hun synes på den ene side, at det er vigtigt at Bashir kommer mere i institution, men ved eftertanke får hun også øje på værdien i, at familien har noget tid sammen efter at have været skilt fra hinanden i flere år og efter at have gennemgået ekstrem usikkerhed. Ulla udviser således forståelse for Mahmouds ønske om at være sammen med sin søn og siger: "Det er også hyggeligt at holde ham hjemme. Det kan jeg godt forstå. Og det er jo nu du kan. Når han skal starte i skole, bliver det jo anderledes. Men han må godt komme lidt mere. Han er jo min dreng (underforstået hun er primær pædagog for ham), og jeg SAVNER ham". Hun griner, og faren griner også. Pædagogens emotionelle måde at kommunikere på stemmer godt overens med Oxlungs kommentar om, at staten i nogle tilfælde optræder mere som et familiemedlem end en bureaukratisk stat.

I forældresamarbejdet med nytilkomne familier må pædagogerne således navigere i et paradoksalt rum, hvor de udspændes mellem deres myndighedsposition, deres rolle som en slags kulturelle opdragere eller formidlere af vestlige middelklasseidealer for forældreskab og deres pædagogfaglige ønsker om at møde familier og børn, "hvor de er" og med udgangspunkt i deres behov.

Tvang og omsorg – pædagogiske dilemmaer

Statens stigende indblanding i familiens sfære er grundigt beskrevet i både international og dansk uddannelses- og forældreskabsforskning (Jaffe-Walter 2016, Lareau 2011, Faircloth & Murray 2015 Dannesboe, Kryger, Palludan, & Ravn, 2014; Kryger 2015; Larsen, 2010). Hvis forældre vælger ”forkerte” veje, træder myndighederne ind og regulerer, især i forhold til det, der betegnes som ”udsatte børn og unge”. Vi har i denne artikel argumenteret for, at de dilemmaer omkring statens indgriben i familiers forældreskab, som eksisterer i alt pædagogisk forældresamarbejde, forstærkes i forbindelse med nytilkomne familier, som er kommet til Danmark efter at have været på flugt og befinder sig i en fortsat sårbar position i forhold til de danske myndigheder. Foran dem ligger års krav om, hvordan de på sigt kan opnå varig opholdstilladelse og evt. statsborgerskab i Danmark. Uanset at pædagogerne siger ”det er jeres børn – I bestemmer”, oplever mange nytilkomne forældre sig som stressede og forvirrede på grund af de regler for integration, bosættelse og beskæftigelse, som i nogen grad fratager dem muligheden for at leve deres liv, som de har været vant til det tidligere. I andre sammenhænge, f.eks. i forhold til opdragelse og levevis, opleves statens magt mere diffus, og det kan for nytilkomne være svært at gennemskue, hvad der forventes eller kræves af dem, fordi staten optræder som ”et bekymret familiemedlem” mere end som en tydelig autoritet. Hvis forældrene ikke lever op til de (implicitte) forventninger til deres forældreskab, kan de komme til at fremstå som modvillige. De kan risikere, at deres børnepenge bliver beskåret og i sidste instans miste retten til deres børn. Den danske stat har med andre ord nogle særlige forventninger og tilhørende sanktionsmuligheder til forældre i Danmark, som set ”indefra” kan virke universelle og logiske (jf. Asad 2003 citeret i Jaffe-Walter 2016:176-177), men som for nytilkomne forældre kan opleves som både ambivalente og svært gennemskuelige. Jaffe-Walter har gjort opmærksom på, at de særlige forventninger til ”ikke-danske” familier ofte fremstår som omsorg, men også indebærer en magtudøvelse. De er med Jaffe-Walters ord en form for ”coercive concern”.

Med denne artikel har vi ønsket vi at henlede opmærksomheden på pædagogers ambivalente rolle mellem stat og nytilkomne familier. Da pædagoger i en vis forstand optræder som statens forlængede arm og som garanter for integration af nytilkomne familier i det danske samfund, er relationen imellem forældre og pædagoger langt fra neutral. Vores empiriske eksempler viser, at denne position kræver af pædagogerne, at de navigerer mellem omsorg og magtudøvelse, og at der ingen enkel opskrift kan gives på, hvordan dette gøres bedst. Pædagogerne udfylder en myndighedsfunktion, hvor de skal være med til at sikre tilegnelsen af det danske sprog, og at børnene kan begå sig i de sociale sammenhænge, som dagtilbud (og senere skole) udgør. Samtidig får de ofte gennem den personlige kontakt med familierne en forståelse for familiernes situation og historie og for grundene til, at det i nogle sammenhænge kan være svært at følge alle regler til punkt og prikke. Vores materiale peger således på, at i de enkelte møder mellem pædagoger

og forældre er magt og omsorg sammenvævet på måder, som er ambivalente og dilemmafyldte for begge parter.

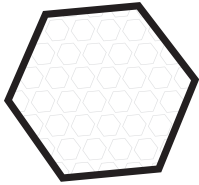
Vi har givet eksempler på, hvordan forskellige pædagoger forsøger at navigere i mødet med nytilkomne forældre og peget på, at pædagogernes for forståelser af, hvad der er rigtigt og forkert – godt for børnene og godt for forældrene på kort og på lang sigt – udfordres i mødet mellem forældrene. Vi indledte artiklen med citatet fra den syriske mor Maya, der retorisk spørger ”Hvad er vigtigst, integration i samfundet eller integration i familien?”. I forhold til spørgsmålene om fremmøde, om myndiggørelse af forældrene og om søvn- og læsepraksisser i hjemmet, som er diskuteret her, står pædagogerne i situationer, hvor de med større eller mindre indføling balancerer mellem respekten for familiens værdier, ønsker og valg, statslige krav og deres egne professionelle (og personlige) vurderinger. I eksemplet med samtalen mellem Bashirs far og pædagogen Ulla forsøgte vi at vise, at Ulla i løbet af samtalen blev opmærksom på det iboende dilemma mellem familiens sammenhængskraft og den statslige og professionelle vurdering af behovet for fremmøde i institutionen, og at hun fik en forståelse for, hvorfor faren havde et ønske om at holde sønnen hjemme og at være sammen efter længere tids adskillelse. Det er sådanne pædagogiske refleksioner, vi med denne artikel ønsker at opmuntre.

”Det vigtigste er faktisk at kunne udvise en form for følsomhed,” sagde velkomstpædagogen Muna. Det kan lyde så indlysende, men det er lettere sagt end gjort og kræver situationsfornemmelse, empati og fleksibilitet i en hverdag, hvor pædagoger i forvejen har mange bolde at jonglere med. ”Vi ved jo godt, at det ikke er magtfri relationer, men vi har alligevel forsøgt at skabe os et rum, hvor det er lidt mindre magtfuldt,” siger en familiekonsulent og udtrykker dermed den udfordring, der ligger i at navigere som professionel og medmenneske inden for statens rammer.

Litteratur

- Berliner, Peter. 2014. Inklusion gennem forældresamarbejde. In T. Ritchie (Ed.), *De mange veje mod inklusion: metoder og tilgange i pædagogers praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Cole, Jenifer & Deborah Durham (red). 2007. *Generations and Globalization: Youth, Age and Family in the New World Economy*. Bloomington: University of Indiana Press.
- Dagtilbudsloven. Lov nr. 748 af 20. juni 2016 om dag-, fritids- og klubtilbud mv til børn og unge.
- Dannesboe, Kare Ida, Niels Kryger, Charlotte Palludan & Birthe Ravn. 2014. *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. K.I. Dannesboe, N. Kryger, C. Palludan, & B. Ravn (red). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Faircloth, Charlotte & Murray, Marjorie. (2015). Parenting: Kinship, expertise, and anxiety. *Journal of Family Issues*.
- Gulløv, Eva. 2017. Civilizing the youngest: an ambiguous endeavor . I.L. Gilliam & E. Gilliam (red), *Children of the welfare state: civilizing practices in schools, childcare and families*. Pluto Press, London, s. 54-78. *Anthropology, Culture and Society*
- Hertzfeldt, Michael. 1992. *The Social Production of Indifference: Exploring the Roots of Western Bureaucracy*. New York: Berg.
- Jaffe-Walter, Reva. 2016. *Coercive Concern: Nationalism, Liberalism and the Schooling of Muslim Youth*. Stanford. Stanford University Press.

- Kryger, Niels. 2015. Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den tredje institutionalisering af barndommen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2015,4. s. 62-29.
- Lareau, Annette 2011 *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkley: University of California Press.
- Larsen, Vibe. 2010. I et samarbejde med forældrene. I: M. Ginman, E. Gulløv, J. Kampmann, V. Larsen, P. Mikkelsen, V. Schrøder, & T. Øland (red.), *Pædagogisk arbejde med tosprogede børn*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lind, Judith, Allan Westerling, Anna Sparrman & Karen Ida Dannesboe. 2016. Introduction: Doing good parenthood. I: Sparrman, A., Westerling, A., Lind, J., & Dannesboe, K.I. (red.). *Doing good parenthood: ideals and practices of parental involvement*. Palgrave Macmillan.
- Noddings, Nel 2011 *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkley: University of California Press.
- Oxlund, Bjarke 2017 *State and personhood in Denmark: Welfare Scripts of Healthy and Active Aging*. Paper. New College Florida (4. maj).
- Rose, Nickolas 1999 *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen

***Line Togsverd, Jan Jaap Rothuizen,
Hanne Hede Jørgensen, Stephan Weise***

Lektorer ved VIA UC
lto@via.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

I denne artikel udfoldes et pædagogisk begreb om modstand, der tager udgangspunkt i et forskningsprojekt, hvor vi, sammen med pædagogerne selv, har undersøgt pædagogers fortællinger om praksis, for at komme på sporet af deres forståelser af god pædagogik. Med afsæt i det empiriske materiale og teoretisk støtte i den pædagogiske opdragelsesfilosofi viser vi, hvordan barnets erfaringer med at opleve og komme overens med modstand, forstås som et produktivt og essentielt anliggende i daginstitutionspædagogikken. Artiklen giver indblik i en betydelig kompleksitet og dynamik forbundet med den måde, pædagogerne forstår og fortolker den pædagogiske opgave, det er, at støtte børnene i at engagere sig i en verden og et fællesskab og samtidig blive sig selv. Vi viser, hvordan pædagogernes fortolkninger har resonans i kulturelt overleverede pædagogiske narrativer om betydningen af at arbejde med barnets vilje, og udlæser et begreb om myndigblivelse, der ikke har fornuften som grundtone, men snarere det at ville sin vilje. Dermed peger artiklen på, at pædagoger opererer med en fortolkning og forståelse af god pædagogik, der er i samklang med Dagtilbudslovens brede formål om opdragelse til demokrati og selvstændiggørelse.

Abstract

About resistance, freedom and coming of age in early childhood education. In order to get an insight in the knowledge early childhood educators bring into play in their daily practices, we have explored about 200 stories from everyday life in Danish Day Care Institutions in collaboration with the pedagogues. What struck us in the analysis of the stories was that the pedagogical importance of resistance was repeatedly mentioned in the pedagogues search for realizing “good pedagogy” in everyday-life. The article points to pedagogues engagements in dealing tactfully with the resistance children encounter as a concern for children’s being in the world, more specifically: children’s ability to make themselves at home in the world (Cleary & Hogan, 2001; Gadamer, 2000). The article argues that engaging in such resistance in tactful ways is also a concern for a formation of the child’s will, enabling the appearance of the child’s subjectivity and the realization of promising children’s communities.

Nøgleord

Daginstitutionspædagogik, myndiggørelse, modstand, selvstændiggørelse, selvopdragelse

Indledning

Vi får en fortælling om de nye krus, som Anders (lederen) har købt til institutionen, og som der er meget ballade omkring. Kopperne har alle sammen forskellig farve, men de er ikke alle lige eftertragtede. De lyserøde vil alle pigerne have. Så de prøver at få dem – f.eks. hvis de får lov at dække bord, så stiller de de lyserøde kopper ved deres pladser, og så sidder de og siger: ”jeg fik bare den lyserøde” til hinanden. Carsten (pædagog) fortæller, at han simpelthen bytter rundt på dem. Han fortæller pigerne, at hvis de tager de lyserøde til sig selv, så bytter han rundt. De to taler om at konflikter er en god ting. De rummer stof til udvikling, til at man kan lære noget om sig selv og om at håndtere sig selv i et fællesskab. (Feltnote, indledende besøg i institution A)

Den lille feltnote ovenfor stammer fra et forskningsprojekt, hvor vi har interesseret os for, hvad pædagoger lægger vægt på og tillægger betydning, når de gennem deres handlinger fortolker situationer og træffer valg (Togsverd, Jørgensen, Rothuizen, & Weise, 2017). Vi har i samarbejde med ledere og pædagoger i 5 daginstitutioner udforsket pædagogers egne fortællinger om og udlægninger af, hvordan de har handlet. Vi har antaget, at disse fortællinger om handlinger og valg rummer en pædagogisk viden, en viden om god pædagogik, der kan give pædagogernes handlinger retning. Selvom denne praktiske og retningsgivende viden hverken er entydig eller til at sætte på formel, har vi antaget, at den er betydningsfuld at forstå og udlægge analytisk. Både for at man kan komme til at diskutere den, men også for at pædagogprofessionen selv kan drage omsorg for sin praksis, faglighed og vidensgrundlag.

Modstand som pædagogisk tema

I vores empiriske materiale kan vi konstatere, at pædagoger ofte fortæller om modstand, eller rettere: om det pædagogiske arbejde med at forholde sig relevant, til den modstand børn møder gennem deres leg og engagementer i institutionens hverdagsliv. Pædagogernes fortællinger rummer, sådan som vi læser dem, en viden om, at barnets arbejde med at finde sig tilrette med sig selv og den verden, som omgiver det, kan skabe en modstand for og i barnet, som det må støttes i at gøre sig erfaringer med. Skal man tro pædagogernes fortællinger, betragtes disse erfaringer af modstand som væsentlige og essentielle, som når pædagogen Carsten i feltnoterne ovenfor ikke ser de konflikter, der opstår i forbindelse med de eftertragtede lyserøde kopper, som ubelejlige og problematiske, men som pædagogisk produktive, når børnene skal ”*lære noget om sig selv og om at håndtere sig selv i et fællesskab.*”

Modstandsbegrebet og navnlig bestræbelser på at konceptualisere børn og unges modstand har i den institutionskritiske tradition, i kritisk teori, nymarxistiske uddannelsesanalyser og frigørende pædagogik, haft en berettiget opmærksomhed. Her fortolkes modstand i relation til begreber om dominans og magt, kamp og frigørelse (Giroux, 1983; Øksnes & Samuelsen, 2017a). *Den pædagogiske betydning af den modstand børn møder* har imidlertid været noget underbelyst i den pædagogiske teori og forskning. Denne artikels ærinde er at udfolde et

pædagogisk begreb om modstand, der tager empirisk udgangspunkt i pædagogers fortællinger om praksis, og som vi fortolker og udfolder løbende med teoretisk støtte i opdragelsesfilosofisk tænkning. Vores analyser viser, at der er en betydelig kompleksitet og dynamik forbundet med den måde, pædagogerne forstår og fortolker den pædagogiske opgave, det er, at støtte børnene i at engagere sig i en verden og et fællesskab og samtidig blive sig selv (Biesta, 2015b, s. 106; Jørgensen & Tuft, u.å.; Øksnes & Samuelsen, 2017b), men faktisk også en egen systematik. Vi argumenterer for, at pædagogernes arbejde med og optagethed af modstand forbinder sig til en narrativ viden, det vi med Clandinin kan kalde ”stories to live by” (Clandinin, 2016). Stories to live by er ikke tilfældige udtryk for skiftende tendenser i tiden. De har tværtimod resonans i kulturelt overleverede pædagogiske narrativer om betydningen af at arbejde med barnets vilje, bl.a. formuleret af Hedevig Bagger ved den danske børnehavetraditions vugge. I disse narrativer kan vi udlæse et begreb om myndigblivelse, der har som grundtone, at barnet bliver i stand til at ville sin vilje. Vi bruger begrebet *myndigblivelse*, fordi pædagogerne lægger vægt på at skabe rum for, at barnet bliver aktør i sin egen opdragelse, at det myndiggør sig selv. Vores analyser af pædagogernes fortællinger peger på, at pædagoger opererer med en fortolkning og forståelse af daginstitutionens praksis, der er i samklang med Dagtilbudslovens brede formål om opdragelse til demokrati og selvstændiggørelse – formål, der i tidens massive politiske og styringsmæssige fokus på læring og læringsudbytte, synes noget oversete.

Forskningstilgange og metoder

I det forskningsprojekt, som danner grundlag for artiklens analyser og argumenter, har vi arbejdet med en hermeneutisk og fænomenologisk forskningstilgang. Vi har i udgangspunktet antaget, at pædagoger gennem deres handlinger tager del i en fortolkende social praksis, en samtale om man vil (Gadamer, 2004), der rummer en viden om og kriterier for god pædagogik. En betydelig og betydningsfuld del af den pædagogiske faglighed baserer sig i denne forståelse ikke på kriterier om sandhed og entydighed, men har snarere moralsk karakter og står derfor også altid til diskussion. At pædagogers viden (også) må forstås som en praktisk og moralsk viden, er ikke noget, vi har fundet på til lejligheden. Det er en veletableret indsigt i den ånds- og handlingsvidenskabelige tradition, der griber tilbage til bl.a. Aristoteles, Kant, og Dilthey, som historisk har kæret sig om spørgsmålet om opdragelse.

Gert Biesta, der netop betoner, at pædagogik er en praksis, der altid indebærer normative vurderinger og valg (Biesta, 2015f), kan ses som en arvtager i den åndsvidenskabelige tænkning (Biesta, 2015c, 2015d). Han har, sammen med fænomenologen Max van Manen, været en væsentlig inspirationskilde for projektets tænkning. Van Manen peger netop på at: *“Pedagogy is the ability of actively distinguishing what is good from what is not good”* (van Manen, 2015, s. 5). Vi har søgt at forstå denne *“ability of actively distinguishing what is good from what is not*

good” med inspiration fra socio-narrative teoridannelser (Clandinin, 2016; Frank, 2012; Garro & Mattingly, 2000) som en narrativ viden, det Clandinin kalder ”stories to live by”. Med Clandinins begreb om viden som ”stories to live by”, kan vi få blik for, hvordan moralsk og praktisk viden er retningsgivende i den forstand, at den ”fortæller” og har betydning for, hvordan pædagoger forstår – eller *kan* forstå og fortolke – når de står i komplekse situationer, hvor der skal træffes valg. I et narrativt perspektiv kan en sådan retningsgivende viden ikke afskrives som ren subjektivism eller som mystiske egenskaber ved personen. Den må snarere ses som intersubjektiv, social og kulturelt overleveret.¹ I det perspektiv er det væsentligt og betydningsfuldt, at den drages frem, bringes i spil og udlægges, sådan at samtalen om den, om god pædagogik, kan holdes levende og åben.

I en bestræbelse på at komme på sporet af pædagogernes ”stories to live by” har vi arbejdet tæt samarbejde med pædagoger og ledere i 5 daginstitutioner. Hen over foråret 2016 har vi besøgt institutionerne og organiseret det, vi kalder *fortællerum*, hvor vi sammen med pædagogerne har undersøgt og udforsket pædagogernes egne fortællinger om, hvordan de konkret har handlet i deres praksis (Togsverd, Jørgensen, Rothuizen, & Weise, 2017).

Fortællingerne og fortællerummene er vores tilgang til at undersøge pædagogernes orienteringer, forståelser og fortolkninger af, hvad der i daginstitutionsspædagogikken er ”det gode”, ”det væsentlige” og ”det rigtige”. Man kan sige, at vi gennem fortællerummene har søgt at komme på sporet af, men også åbne for samtaler om, pædagogernes viden om og kriterier for god pædagogik. Uden at vi dermed forudsætter at god pædagogik altid foregår eller er en entydig størrelse. Med vores hermeneutiske og narrative forskningstilgang er enhver forståelse af virkeligheden sproglig og dermed også en fortolkning. Ved at udfolde fortolkninger narrativt, indgår pædagogerne og vi som forskere i en samtale, der muliggør anderledes forståelser, andre vurderinger, kritik og nye erfaringer (se også Rothuizen, 2015, afs. 3.3.3. samt 4.1. og 4.2).²

Fortællerummene har været afviklet forskelligt, men typisk har vi hen over 3 måneder mødtes med 3-6 pædagogiske medarbejdere i en times tid hver 14. dag på personalestuen, hvor vi så har lyttet til og drøftet fortællingerne. Pædagogernes fortællinger har været meget forskellige. Nogle har været lange og beskriver samspil og handlinger, der er foregået over flere timer eller dage. Andre beskriver små korte samspil. Nogle fortællinger beskriver situationer, pædagogen oplever, er gået godt. Andre situationer, hvor pædagogen er i tvivl, eller ligefrem synes der er et stykke vej til ”god pædagogik”. Vi lagde op til, at pædagogerne medbragte

1 Undertitlen af van Manens bog om pædagogisk takt: ”knowing what to do when you don’t know what to do” er netop en udpegning af pædagogers retningsgivende viden, der primært er til som viden pædagoger har – og ikke som viden *for* pædagoger, der er produceret af andre.

2 Vi kan således ikke vide hvad der ”i virkeligheden” eller ”faktisk” skete, da vores viden om virkeligheden altid er sprogligt formidlet. Den form for sandhed vi i projektet har interesseret os for er den hermeneutiske og praktiske filosofis sandhed (jf. (Aristoteles, 2004; Gadamer, 2004), dvs. hvordan pædagogerne gennem deres fortællinger indgår i pædagogikkens virkningshistorie og leder efter det rette at gøre, altså god pædagogik.

skriftlige fortællinger, men fik i fortællerummene også præsenteret mundtlige fortællinger, som vi så noterede undervejs.

Uanset fortællingernes meget forskellige karakter, har vi arbejdet med dem på samme måde i fortællerummene: Sammen med pædagogerne har vi undersøgt, hvad det er for handlinger og valg, der er i spil i den situation, der fortælles om. Vi har undersøgt begrundelserne for pædagogens handlinger og talt om, hvad det er, der gør – eller ikke gør – at netop disse handlinger kan forstås som pædagogiske. Vi har desuden spurgt til, hvordan pædagogen vidste, hvad hun skulle gøre, altså til hvordan hun tog beslutningen om at handle, som hun gjorde. Enkelte fortællerum er optaget på diktafon og efterfølgende udskrevet, men i hovedreglen har vi taget fyldige feltnoter, hvor vi har søgt at fastholde samtaler, diskussioner og stemninger. Det er i alt blevet til et omfattende empirisk materiale bestående af over 200 fortællinger med tilhørende feltnoter, som efterfølgende er blevet analyseret. I analysen har vi søgt at komme den retningsgivende viden nærmere ved at bestræbe os på at forstå, hvad pædagogerne forstår og lægger vægt på, gennem en analytisk konstruktion af pædagogernes kriterier for ”det gode” og ”det rigtige”. Her er bl.a. modstandstemaet trådt frem som et tema, der kan give indblik i den kompleksitet og dynamik, hvormed pædagoger forstår og fortolker deres praksis og bringer viden i spil.

Modstand som pædagogisk mulighed

Det er væsentligt at nævne, at modstand ikke er et begreb, pædagogerne selv bruger, når de taler om deres praksis. Modstand er et begreb, vi vælger, når vi skal beskrive en særlig retning eller orientering i pædagogernes fortællinger om deres handlinger, som de tillægger værdi og betydning på vejen til noget andet. Nemlig det pædagogerne beskriver som fx *at blive social* eller *at blive mere modig*, *mindre hæmmet*. Hvad det er, vi mener, når vi siger, at pædagogerne er optagede af modstand, træder frem i fortællingen om Viggo, som er 5 år, og som snart skal i skole. En af de pædagoger, der er sammen med ham i hverdagen, fortæller:

Nye Turmakkere

Viggo er en dreng, som ikke er særlig fleksibel. Han vil helst have helt styr på, hvad der skal foregå og slår og sparker, når han føler sig presset. Han er derfor heller ikke særlig vellidt i børnegruppen. Så vi arbejder med at ændre på det og har bestemt, at vi vil arbejde med skiftende turmakkere. Det letteste er, hvis han får lov at gå med bedstevennen Ole, men jeg har besluttet, at han skal gå sammen med Jonas de næste gange.

Der er modstand fra begge drenge, så jeg beslutter at gå mellem dem. Da vi skal hjem igen, siger jeg til drengene, at nu skal de gå sammen indtil vi kommer til Brugsen, og så snakker vi om, hvordan det var. Ved Brugsen synes drengene, det er ok, og vi vælger at gå på samme måde til toget. Ved toget synes de stadig, det er ok og resten af turen hjem til børnehaven skiftes de til at sparke til en sten på grusstien. De griner og hygger sig.

Fortællingen tager det udgangspunkt, at hverdagslivet i børnehaven er konfliktfyldt for en dreng som Viggo. Pædagogen fortæller, at Viggo har det svært, opleves som meget lidt fleksibel og ikke er særlig vellidt af de andre børn. Vi får også at vide, at det letteste er at lade ham bestemme og følges med bedstevennen, når de skal på tur. Når Viggo beskrives som en dreng der ikke er særlig fleksibel, kan man godt læse det som en institutionel kategorisering (Gulløv & Bundgaard, 2005; Palludan, 2005), og man kan i forlængelse heraf blive bekymret for de relationer og handlemuligheder, Viggo tilbydes. Vi kan ikke vide, om det er sådan for Viggo. Men vi læser det sådan, at pædagogen, der fortæller om ham, formidler en konkret pædagogisk bekymring for, hvordan det går for ham med at finde sig en måde at være i verden. Kan han, uden at ville det, komme til at blive fastholdt i en måde at være i verden, hvor han kommer til at gøre skade på relationerne til de andre børn og dermed også på sine egne handlemuligheder? Fortællingen handler om, at pædagogen ikke vil stille sig tilfreds med tingenes tilstand. I den efterfølgende samtale om fortællingen siger hun, at før har det måske været lettest bare at lade ham gå med Ole, ”fordi så vidste vi at det ville gå godt. Men det lærer han jo ikke noget af. Det er jo faktisk at svigte ham.” Så i stedet for at rydde modstanden af vejen for Viggo og de andre børn, handler fortællingen om, hvordan hun rammesætter en helt almindelig hverdagsaktivitet, at børnehaven skal på tur, sådan, at der bliver skabt en smule modstand for Viggo og de andre børn.

Her kommer en anden fortælling, hvori en pædagog er optaget af, hvordan barnet kan støttes i sit møde med modstand:

At rumme

De store børn havde været i den gamle by hele dagen og det havde været sådan en dejlig tur, og de havde oplevet alt muligt og på vej hjem, så går jeg med Jens og foran ham, går en flok piger. Det er en flok piger, der altid synger i bussen for eksempel, og han kan bare ikke have det, så tager han sådan hænderne op til hovedet, op til ørerne, og så kan man bare SE vreden i hans ansigt. Hans øjne bliver helt sorte. Og så skulle han selvfølgelig gå lige der bag dem, og trunterne begynder at synge. Og han bliver mere og mere ... Men jeg tænkte, at det skulle de have lov til, de gjorde intet galt, og de var glade og solen skinnede og fuglene sang. Og Jens' øjne blev sortere og sortere. Så jeg talte med ham om det. Jeg sagde til ham, at jeg godt vidste, at det er svært for ham at klare det, at han næsten ikke kunne, men at de bare var glade. ”Prøv engang at tænke på noget du synes er rart”, sagde jeg så. ”Prøv at mærke vinden i ansigtet og at du går her med mig, du må gerne holde mig i hånden. Træk vejret helt ned i maven.” Og jeg kunne se, at han ligeså stille lukkede øjnene og trak vejret, og så gik vi der, og så fungerede det fint.

Fortællingerne om Viggo og Jens kan på en og samme tid læses som beskrivelser af konkrete handlingsforløb, fortalt og oplevet af pædagogen, og som spørgsmål til om disse handlingsforløb, nu også var udtryk for god pædagogik. Dramaet i fortællingerne er stort, og vi, der lytter eller læser, mærker, at meget er på spil, og vi følger med, spændte på, hvordan det skal gå. I fortællerrummet mærker vi, at pædagogen i situationen har fulgt med på samme måde – i spænding. Hun har fortolket situationen og barnet og træffer hurtigt et valg ud fra en forestilling om,

at hendes handlinger vil føre til god pædagogik. Men hun kan ikke vide, om det også vil gå, som hun håber.

At flytte sig ind i verden

Helt grundlæggende kan man læse de to fortællinger, som fortællinger om pædagogernes arbejde med at støtte barnet i at engagere sig i og gå i dialog med en verden, som det på en og samme tid er en del af og forskellig fra. Fortællingerne er beretninger om måder, hvorpå børn, med et begreb Hans-Georg Gadamer bruger, *flytter sig ind* i verden (Gadamer, 2000). Vi fortolker fortællingerne sådan, at pædagogerne har en viden om og forventning til, at børnene i deres møde med verden, dens ting, relationer og fænomener, vil møde noget, der har karakter af en grundlæggende *andethed*. Verden er andethed, fordi den har en egen eksistens, form og væren, som er forskellig fra barnet, og som ikke nødvendigvis er som barnet ønsker (Biesta, 2012, 2015b, s. 113). Nogle gange stiller noget sig i vejen for barnet, for dets umiddelbare behov og lyst. Og det er netop dette møde med andethed, og den modstand det skaber i og for barnet, som på en og samme tid skaber et lille drama, og noget pædagogerne, ifølge fortællingerne, opfatter som en pædagogisk mulighed og forpligtelse.

Gert Biesta beskriver, hvordan man kan møde andethed i verden på tre måder: man kan gøre vold mod det; man kan trække sig fra det; eller man kan arbejde med at finde en måde at komme overens med det på. I sit møde med verdens andethed balancerer barnet – med Biestas begreber – mellem verdensdestruktion og selvdestruktion (Biesta, 2012, 2015b, s. 113; Øksnes & Samuelsen, 2017b). Pædagogernes fortællinger og deres udlægninger af dem peger på, at de mener, at pædagogikken må yde sit i denne balancegang. Med Biestas begreber kan vi analytisk forstå fortællingerne som en optagethed af, hvordan pædagogen kan bidrage til, at barnet selv kan bevæge sig i og udvide zonen imellem det at gøre vold på verden og at gøre vold på sig selv. Fortællingerne synes at rumme en viden om, at det er betydningsfuldt, at barnet øver sig i at bevæge sig i mellemzonen. Og at det herigennem udvider sine muligheder og sit handlerum.

Hermed knytter fortællingerne sig til et narrativ, som allerede blev formuleret ved den danske børnehavetraditions vugge, og som handler om den pædagogiske betydning af at arbejde med barnets vilje. Hedevig Bagger, der i 1880 oprettede en børnehave og i 1885 udbød det første uddannelseskursus for børnehavelærere, skrev i 1891: *"Efter vor Erfaring er intet barn saa ulykkeligt som det, der ingen Vilje har over sin Egen"* (H. Bagger, 1891 s. 112). Med Biesta kunne man sige, at er man i sin viljes vold, ja så kan det føre til verdensdestruktion eller selvdestruktion. Derfor handler pædagogik om at kultivere viljen, blandt andet ved at give barnet erfaringer med modstand (Meirieu, 2008). Vi finder det interessant og væsentligt, at daginstitutionspædagoger i dag ser ud til at være optagede af samme tema, og at et pædagogisk narrativ om arbejdet med barnets vilje, fortsat ser ud til at være aktuelt og relevant i daginstitutionernes praksis. Mange af

pædagogernes fortællinger om modstand handler netop om at lære at dele, om at give sig for at kunne få tilbage, og pædagogerne bruger ofte formuleringer som ”at blødgøre” eller at ”bøje og strække viljen”, når de beskriver deres arbejde med børn, der vurderes at være så fokuserede på sig selv, at de bliver ufri.

Magt, men også takt

Når vi ser på tværs af fortællingerne, kan vi se, at de gennemgående har samme dramatiske plot, omend i mange forskellige variationer. Plottets grundlæggende konflikt kan analytisk forstås, som en resonans af det Kant formulerede som det pædagogiske problem: ”*Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang?*” (Kant, 2000, s. 35). Fortællingerne tyder ikke på, at pædagogerne ser børnenes erfaringer af modstand og magt som noget, man kan eller skal undslippe. Som vi analyserer fortællingerne, ser pædagogerne tvangen som et vilkår, man skal komme overens med, som noget der kalder på, at barnet udvikler sig og tilegner sig nye forholdemåder. For pædagogerne er der pædagogiske muligheder i modstanden. Som vi fortolker pædagogens fortælling om Jens med de sorte øjne, rummer den en morale og viden om, at Jens ikke bliver et frit og myndigt menneske af, at pædagogen beder pigerne skrue lidt ned, eller af at hun flytter ham et andet sted hen. Pædagogen fortæller i den efterfølgende samtale, at hun vurderede, at det kunne være væsentligt for ham, at gøre sig nogle erfaringer med at udholde pigernes sang. Formulere teoretisk kan man sige det sådan, at hun gennem sine handlinger søger at vise ham, hvordan han kommer overens med pigernes andethed og dermed også med sin egen vilje. Kan han dét, vil han, som vi forstår pædagogens tænkning, gøre sig nogle nye erfaringer med at komme overens med både sig selv og sin omverden. Måske overskrider han både sig selv og den aktuelle sociale orden og bliver herigennem mere fri.

Fortællingen om Jens med de sorte øjne rummer, som vi læser den, en morale om, at det er en central pædagogisk opgave at give børn erfaringer med modstand, sådan at de kan gøre sig erfaringer med deres egen vilje. I de efterfølgende samtaler, hvor pædagogerne selv har haft mulighed for at udlægge fortællingerne og deres egne handlinger, kan vi imidlertid også se en opmærksomhed på og omsorg for, at tvang og modstand balanceres og doseres taktfuldt og omhyggeligt (Manen, 2015). Pædagogen fortæller efterfølgende, at hun ville hjælpe ham til at finde ud af at være i situationen, men også at hun ”*hele tiden kiggede på om han kunne klare det*”. I den samtale, pædagogerne og vi har om fortællingen om Viggo, fortæller pædagogen, at situationen faktisk var meget planlagt. Hun fortæller, at hun f.eks. havde tænkt meget over, at hendes rammesætninger kun var rimelige, hvis der blev opstillet nogle små overskuelige mål for Viggo, men også for Jonas. Hun fortæller, at hun vælger at begynde med at gå imellem drengene og med sin krop, for på en og samme tid at skærme dem fra hinanden, men også bringe dem nærmere hinanden. På hjemturen, da drengene har oplevet, at det gik godt, fortæller pædagogen, at hun skaber en ny rammesætning, idet de får til opgave at

gå sammen uden hendes krop imellem sig. Men opgaven brydes op i små bidder i en bestræbelse på at imødekomme den bekymring, drengene måtte have, og den risiko gåturen bliver for dem. Pædagogen fortæller, at hun gør det for at gøre opgaven overskuelig. ”*De ved at det bare er hen til Brugsen, så har de klaret det*”, siger hun. ”*Men så kan de også sige fra, hvis det bliver for svært.*”

Subjektificering og civilisering

Vi kan nå en ny forståelse af pædagogernes optagethed af balancen mellem tvang og frihed og det at danne viljen, ved analytisk at interessere os for de formål og processer, pædagogerne synes optagede af i deres fortællinger om modstand; om hvordan børns oplevelser af modstand kan mødes; og om hvordan modstand kan få betydning. I det følgende argumenterer vi for, at modstandstemaet og arbejdet med at danne viljen, kan forbindes til et dobbelt formål, som også kan konstrueres i pædagogernes fortællinger. Analytisk forstår vi dem som to forskellige mål, der både betinger hinanden og udgør et spændingsfelt, to sider af samme mønt. Det ene kalder vi *subjektificering*, det andet *civilisering*.

Hvor vi bruger subjektificering for at betegne, at pædagogerne er optagede af at se barnet som unikt, som en ny begyndelse der i sit samspil med verden gerne skulle finde og videreudvikle sin egen måde at være i verden på, så bruger vi begrebet civilisering for at pege på, at pædagogerne, som vi analyserer deres fortællinger, også ser daginstitutionspædagogikken som et civilisatorisk projekt. Når pædagogerne udlægger deres praksis, synes de ikke alene at være optagede af det unikke barn og dets tilsynekomst – de er også optagede af at skabe muligheder for, at der opstår fællesskaber, hvori der er plads til anderledeshed; fællesskaber der rummer forpligtelser over for det og de, der er anderledes end os selv (Ziehe, 2004). Tænk eksempelvis på fortællingen om Jens med de sorte øjne. Det civilisatoriske projekt kan forstås som et utopisk projekt, der drejer sig om at skabe et samfund af frie borgere, som besinder sig på at indgå i forpligtende fællesskaber. Pædagogerne er altså både optagede af, at det unikke barn skal komme til syne i samspillet med verden (subjektificering) og af at skabe forpligtende fællesskaber, der består af frie borgere (civilisering).³ Ved at bruge de to begreber subjektifi-

3 Vores brug af begrebet adskiller sig fra kritisk teori, som opererer med et socialisationsbegreb, der efter vores mening ikke i tilstrækkelig grad kan fange det civilisatoriske, der på en gang indebærer en viderførelse og en overskridelse af verden. Endelig adskiller vores civiliseringsbegreb sig fra den måde det bruges på i Norbert Elias civiliseringsteori der i dansk sammenhæng er taget op af Eva Gulløv og Laura Gilliam i en undersøgelse af danske daginstitutioners civiliseringspraksisser. Her betones og analyseres civilisering, med inspiration fra Elias, som kulturelt specifikke distingveringsprocesser der gennem forestillinger om det civiliserede barn (til forskel fra det uciviliserede barn) også etablerer kulturelle og sociale distinktioner (Gilliam, Laura; Guløv, 2012). Vi har ikke været optagede af sådanne distinktions- og dominansaspekter ved opdragelse. Man kan sige at vi med vores civiliseringsbegreb lægger lidt til eller måske rettere ekspliciterer dele af subjektificeringsbegrebet hos Biesta, som let kan overses. Ved at bruge to begreber, subjektificering og civilisering, lægger vi os i forlængelse af Immanuel Kant for hvem det pædagogiske moraliseringsprojekt også var forbundet med et civiliseringsprojekt (Kant, 2000) og i sidste ende med idealet om verdensborgerskab.

cering og civilisering som mål og processer, der er som to sider af samme mønt, søger vi at pege på, at de hænger sammen. Men vi gør det også muligt analytisk at få blik for dem som forskellige dimensioner, og altså give blik for en spænding og kompleksitet, i pædagogernes forståelser, fortolkninger og forvaltninger af deres praksis.

Det pædagogiske projekt: at overskride det eksisterende

Før vi illustrerer dette dobbelte formål yderligere med en fortælling, skal endnu en analytisk pointe nævnes. Pædagogernes fortællinger har i vores fortolkning den gennemgående morale, at det er god pædagogik at forstå og fortolke barnets opgave med at møde det andet som et møde i ordets egentlige forstand. Det er ikke simpelt sådan, at barnet skal underlægge sig fællesskabet. Tværtimod rummer en del af pædagogernes fortællinger en morale om, at der gerne må ske en over-skrivelse, både i barnet og med den verden, det indgår i og skal komme overens med. Hvad der konkret er i spil, kan illustreres med en fortælling:

Jonathans skal-opgave

Den handler om Jonathan, som er en forsigtig dreng i mellemgruppen. Han er ikke så modig, og så hader han bare, de der skal-opgaver. Han synes altid, de er svære, fordi de tit handler om at gøre noget, man synes er lidt farligt, og det er han ikke meget for. For eksempel skulle de prøve en svævebane engang, og han er godt nok ikke meget for det, men han gør det, han arbejder med det. Men han spørger altid: "er der skal-opgaver?" og hvis man så siger at det er der ikke, så bliver han så lettet simpelthen. Det skal vi have snakket om, sådan skal han jo ikke have det! Nå men, vi er på stranden, og han har taget skoene af og står med tæerne i vand. Vandet når langt op ad benene på ham. Jeg spørger ham, om ikke det er koldt? "Jo" siger han og smiler. Tænker lidt og siger så: "det ville være en god skal-opgave!" "Vil det det?" Spørger jeg og griber ideen. "Skal vi så ikke sige til de andre, at de skal prøve det? Vil du sige det?" Det er Jonathan med på. Så vi står alle på række, og jeg står med Jonathan ved siden af mig og siger, at han har en skal-opgave. Og så står han der og fortæller, højt og tydeligt, at alle skal tage skoene af og hoppe i vandet i kanten.

I fortællingen hører vi, at pædagogerne i Jonathans børnehave har indført skal-opgaver, og i en anden sammenhæng fortæller de os, at de gør det for at give børnene erfaringer med også at møde og øve sig i noget, de ellers ikke ville kaste sig ud i. I pædagogens fremstilling hører vi også om Jonathan, og at netop han har det svært med skal-opgaverne. Han er "godt nok ikke meget for det, men han gør det, han arbejder med det", fortæller pædagogen.

Jonathan fremstilles som et unikt barn, sin helt egen, med sin vilje, som på den ene side skal respekteres og på den anden side også har brug for modstand, for at han kan udvikle sig, sådan at hans vilje og måder at møde verden på bliver et aktiv for ham. Pædagogen fortæller, at han er lidt forsigtig, og det underforstås, at lidt mere mod ville være ensbetydende med et større og friere handlerepertoire. Men sådan som vi læser fortællingen, rejser den også en tvivl. Bliver modstanden i skal-opgaverne for stor for Jonathan? Får modstanden ham til at trække sig lidt?

Gør skal-opgaverne hans forsigtighed større? ”*Det skal vi have snakket om*”, siger pædagogen, ”*sådan skal han jo ikke have det*”

I fortællingen sker der imidlertid noget. Jonathan tager et initiativ og får en idé til en skal-opgave, og ifølge fortællingen griber pædagogen den. Dette moment er i vores læsning af fortællingen afgørende. Jonathan går i fortællingens drama fra at være et objekt for pædagogernes udpegninger af skal-opgaver, til at træde frem som et subjekt. En helt særlig og selvstændig én, som kommer til syne, både for sig selv, for pædagogen og de andre børn. Vi ser det sådan, at der, med fortællingen, føjes flere perspektiver til fortolkningen af Jonathan. Pædagogen får øje på, at han faktisk kan være ganske modig. Analytisk kan vi forstå fortællingen som et narrativ om, at Jonathan subjektificerer sig, og bliver en helt særlig person, netop fordi pædagogen griber muligheden, og understøtter ham i at træde frem. Fortællingen kan læses som en fortælling om en pædagog, der får øje på nye sider af en dreng. Men den kan også læses som en fortælling om en dreng, der tager del i børnehavens fællesskab og den offentlighed, der knytter sig hertil, på en måde, som netop pga. Jonathans handlinger bliver et andet. Fortællingen handler om subjektivering og civilisering som to sider af samme mønt, fordi det både er Jonathan, der forandrer sig, overskrider sig selv og bliver mere myndig, og fællesskabet, der får føjet til repertoire. Vi læser således også fortællingen som en fortælling om, at både børnene og pædagogen får den erfaring, at sådan her kan man også lave skal-opgaver: de kan bestemmes af børnene selv.

Analytisk læser vi fortællingen om Jonathan, som en af mange fortællinger, der handler om hvordan pædagogerne finder det betydningsfuldt at balancere subjektivering og civilisering som to sider af samme mønt, snarere end at vælge imellem dem. Flertydigheden er netop ikke en fejl, men et vilkår, en del af det pædagogiske projekt, kunne man sige. I de tre fortællinger kan vi analysere os frem til begge perspektiver, og selvom der er tale om pædagogiske mål, der trækker i hver sin retning, forudsætter de også hinanden. Ligesom andethed er en forudsætning for subjektets tilblivelse i form af en selvoverskridelse. Subjektivering og civilisering angiver dobbeltheden i opgaven: der skal skabes et forpligtende fællesskab, men det skal meget gerne foregå på en måde, som samtidig understøtter og respekterer den enkeltes frihed gennem en taktfuld opfordring til barnet til selv at finde sin vej. Derigennem kan barnet overskride det, der er. Det overskrider sig selv ved at realisere en ny og villet mulighed, men det bidrager også til en overskridelse af gængse samværsformer i retning af forpligtende fællesskaber, der kan rumme anderledeshed. Vores analyser af pædagogernes fortællinger og af den viden om god pædagogik, de rummer, peger på at pædagogerne ser pædagogikken som en kompleks udfordring, der handler om at skabe tilpasning og regulering til et fællesskab på en måde, der nok bevæger, men ikke krænker det enkelte barn og dets vilje. Som vi læser det, har også dette resonans i den danske børnehavetradition, hvor den reformpædagogiske bevægelse netop var optaget af et politisk projekt, som knytter sig til dannelsen af det gode og demokratiske samfund (se Tuft, 2017).

Udvikling af viljen handler om myndigblivelse

På baggrund af vores analyser mener vi, at kunne udlæse et daginstitutionspædagogisk begreb om myndigblivelse, der ikke er koblet til en forestilling om fornuft, der har sandhed som sit kriterium, eller som noget foruddefineret, der kan læres. Der er snarere tale om et opdragelsesideal, som er knyttet til en forestilling om viljen; en fornuft der, som Aristoteles allerede udtrykte det, har som sit kriterium at det gode bliver gjort (Aristoteles, 1998, 2000). Myndighed, at blive et myndigt væsen, handler i pædagogernes fortællinger om at have en rettethed, en villet vilje, eller som Gert Biesta udtrykker det: om at mennesket bliver i stand til at afklare hvilke ønsker, der er ønskværdige (Biesta, 2012, 2015a). Myndighed handler dermed om en selvdannelse, der samtidigt er en selv begrænsning, eller rettere sagt: om en befriende selv begrænsning (se også Meirieu, 2008). Moralen i ganske mange af pædagogernes fortællinger er, at selv begrænsningen – at have en villet vilje – blandt andet kommer af, at man gør sig erfaringer med at møde modstand. At man støder sig på verden; gør sig erfaringer med en verden, der står i vejen for den spontane vilje; og at man finder ud af, at den spontane vilje derfor må transformeres til *en villet vilje*. En verden der ikke fjører sig, der ikke er en forlængelse af egoet, der repræsenterer *andethed* og derved ”står i vejen”, er altså paradoksalt nok forudsætningen for, at selvet dannes. Som vi analyserer pædagogernes fortællinger, ser pædagoger det som deres opgave at gå ind i den dynamik, at følge og skabe børns møder med andethed, at rammesætte og følge børnenes egne dannelsesprocesser og gøre en pædagogisk indsats i forhold til disse. Den pædagogiske indsats er blandt andet at yde modstand, dvs. at udøve magt. For eksempel ved at købe krus af forskellige farver.

Som vi læser pædagogernes fortællinger, kan arbejdet med at danne viljen hverken forstås som en børnecentreret tilgang (selvom den tager udgangspunkt i det unikke barn), eller en tilgang, der er orienteret omkring læreplanstemaer og færdigheder, børnene skal dygtiggøre sig i. Vores analyse viser, at når pædagoger gennem fortællinger afsøger og orienterer sig mod ”god pædagogik”, så er de optagede af på en og samme tid *at støtte og bevæge* børnenes måder at være i verden på. Vi fortolker det sådan, at de er optagede af hvordan børnene, med Gadammers ord, ”flytter sig ind i verden” og bliver selvstændige mennesker, der kan udøve deres myndighed i en verden, de bebor sammen med andre. Og her er pædagogerne helt i tråd med det samfundsmæssige mandat, som historisk og aktuelt, er beskrevet i de centrale politiske dokumenter vedrørende daginstitutionerne. I den aktuelle Dagtilbudslov kan man i formålsparagraffen, § 7 stk. 4, læse at:

Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber [...] (Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, 2016)

Selvom det måske ikke er den opgave, der for tiden tiltrækker sig den største politiske opmærksomhed, så er pædagogerne optagede af den. Når man indimellem kan høre, at pædagoger udviser en vis forsigtighed m.h.t. at forskyde balancen mellem daginstitutionslivets forskellige aktiviteter og organisationsformer, eksempelvis i form af flere planlagte pædagogiske aktiviteter med et specifikt læringsformål (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, 2017), kunne det netop hænge sammen med, at pædagogerne forstår og fortolker arbejdet med børnenes måde at være i verden på, med civilisering og subjektificering, som grundlæggende og betydningsfuld. Det er derfor også selve samværet, der er det *pædagogiske* objekt (for lignende fund, se Gilliam og Gulløv, 2012, s. 63).

Pædagogerne peger med deres fortællinger på at barnets ”flytten sig ind i verden” foregår i alle situationer, og at det hverken kan planlægges i detaljer, foruddefineres eller forudses. Derfor kan man også læse pædagogernes fortællinger som en betoning af daginstitutionens hverdagsliv som et øverum for børnene, der netop har værdi og betydning som et rum, der er afskærmet alverdens krav og målsætninger. Netop sådan at det er muligt at øve sig (Biesta, 2015e) turning them into democratic citizens, or bringing about a cohesive and inclusive society. What unites such expectations is that they all approach the school as a kind of instrument for solving societal problems. In sociological language we could say that the school is treated as a function of society and thus as an institution that should be functional (and useful. Den franske pædagog Philippe Meirieu knytter i sin bog om modstand to ”pligter til at yde modstand” sammen: 1) et pædagogisk miljø er kendetegnet af, at børn udsættes for modstand og af, 2) at der ydes modstand mod samfundets forventninger og krav om, at ”god pædagogik” er pædagogik, der leverer på prædefinerede (lærings)mål (Meirieu, 2008; sml. også Mollenhauer, 1977; Rømer, Tanggaard, Brinkmann, & (red), 2011). Lasse Dencik var inde på en lignende pointe, da han i 1992 skrev en artikel om ”Modstandens pædagogik”:

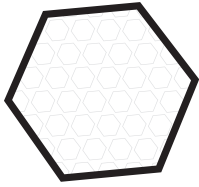
Måske er det slet ikke først og fremmest gennem ordnede indsatser som f.eks. tilrettede pædagogiske forløb og planlagte uddannelsesforløb, at mennesker kan kvalificeres til at fungere adækvat i det samfund de lever i. Måske er det så enkelt og lykkeligt, at livet selv, er livets bedste skole (Dencik, 1992).

Måske knytter pædagogernes betoning af de pædagogiske muligheder, der ligger i daginstitutionens hverdagsliv, sig an til en simpel og banal, men alligevel uhyre vigtig pointe: pædagogerne ved, at de ikke kan vide, hvad fremtiden bringer, og hvad der skal til, for at barnet kan klare sig og skabe mening i en ukendt fremtid. I et sådant perspektiv fremmer arbejdet med modstand, og det at danne viljen, at børn udvikler sig i en retning, der kan hjælpe dem til fremover at forlige sig med, men også omforme det, der stiller sig anderledes som bump på vejen.

Litteratur

- Aristoteles. (1998). *Nikomachische Ethik VI*. (H.-G. Gadamer, Red.). Frankfurt am Main: Klostermann.
- Aristoteles. (2000). *Etikken*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Aristoteles. (2004). *Poetikken*. (N. Henningsen, Red.). Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Biesta, G. (2012). The Educational Significance of the Experience of Resistance: Schooling and the Dialogue between Child and World. *Other education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(92-103).
- Biesta, G. (2015a). Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243.
- Biesta, G. (2015b). Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2015c). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, 11-22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>
- Biesta, G. (2015d). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665-679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2015e). The duty to resist: Redefining the basics for today's schools 1. *RoSE -Research on Steiner Education*, 6, 1-11. Hentet fra www.rosejournal.com
- Biesta, G. (2015f). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Clandinin, J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiry*. London: Routledge.
- Cleary, J., & Hogan, P. (2001). The reciprocal character of self-education: introductory comments on Hans Georg Gadamer's address 'Education is self-education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 519-527.
- Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, LBK nr. 748 af 20/06/2016 (2016).
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016). *Organisering af et godt læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.eva.dk/projekter/.../organisering-af...i.../organisering...godt.../download%0A%0A>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Kvalitet i dagtilbud -pointer fra forskning*. København. Hentet fra <https://www.eva.dk/projekter/2016/forstaelse-og-maling-af-kvalitet-i-dagtilbud/hent-udgivelser/kvalitet-i-dagtilbud-pointer-fra-forskning/view>
- Dencik, L. (1992). Modstandens pædagogik. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 4, 158-166.
- Frank, A.W. (2012). *Letting stories breathe – a socio-narratology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Heidelberg: Kupferberg Verlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: Systime Academic.
- Garro, L.C., & Mattingly, C. (2000). Narrative as Construct and Construction. *Narrative and the Cultural Construction of Illness and Healing*, (29), 1-49. <https://doi.org/10.1525/california/9780520218246.001.0001>
- Gilliam, Laura; Guløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Gullov, E., & Bundgaard, H. (2005). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, H.H., & Tuft, K. (u.å.). *Forskrifter for god pædagogik. Om viden, fagsprog og forskningsmetoder i pædagogers profession*. København: Akademisk Forlag.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Klim.

- Manen, M. van. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa Verlag.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus University, DPU. Hentet fra <https://viauc.academia.edu/jan-jaaprothuizen>
- Rømer, T.A., Tanggaard, L., Brinkmann, S., & (red). (2011). *Uren Pædagogik*. (T.A. Rømer, L. Tanggaard, & S. Brinkmann, Red.). Aarhus: Klim.
- Togsverd, L., Jørgensen, H.H., Rothuizen, J.J., & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. Aarhus: DPP. Findes også på kortlink.dk/ucviden/qedb
- Tuft, K. (2017). Pædagogik – Opdragelse. Frihed og demokrati. Kausalitet og totaliserende elementer. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2).
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. København: Politisk Revy.
- Øksnes, Maria; Samuelsen, M. (2017). "Nej, jeg gør det på min måde!". Motstand i barnehagen. I *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M., & Samuelsen, M. (2017). The encounter with resistance is an existential matter. Interview with Gert Biesta. I *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Pædagogik – opdragelse

Frihed og demokrati. Kausalitet og totaliserende elementer

Karsten Tuft

Lektor emeritus, ph.d.
birk_tuft@stofanet.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Begreberne pædagogik, opdragelse, frihed, demokrati, kausalitet og totaliserende elementer analyseres ud fra sprogteorien i filosofisk hermeneutik (Gadamer). I Oplysningstiden ser vi en konfrontation mellem pædagogik (Pädagogik), som føres frem af de nye socialvidenskaber (Sozialwissenschaft, Staats-; Achenwall, Schlözer), og opdragelse (Erziehung), som føres frem i filosofi (Kant). Oplysningstidens begreb om kausalitet i pædagogik (Schlözer; det, der virker) antages at være forbundet med vore dages totaliserende elementer (Rousseau, Arendt). Frihedens betydning i Oplysningstidens opdragelsesfilosofi (Kant; det, der sker) svækkes i 1800-tallet. Derimod er frihed et stærkt begreb i den politiske proces omkring såvel det repræsentative demokrati (Nevers) som ved opbygningen af danske institutioner for børn og for uddannelse af pædagoger. Gennem den lange politiske kamp for frihed blev samfundet også reformeret med børnehaver og fritidshjem, der blev skabt i tæt sammenhæng med uddannelse af pædagoger; tilsammen kaldet den reformpædagogiske bevægelse. I dag ser vi totaliserende elementer vinde frem og true børns og voksnes myndighed og frihed.

Abstract

The concepts of pedagogy, upbringing, freedom, democracy, causality and totalizing elements are analysed through the theory of language in philosophical hermeneutics (Gadamer). During The Enlightenment we find a confrontation between pedagogy (Pädagogik) promoted by the new social sciences (Sozialwissenschaft, Staats-) and upbringing (Erziehung) promoted by philosophy. Enlightenment's conception of causality in pedagogy (Schlözer, what works) is assumed to have connection with today's totalizing elements (Arendt). The position of freedom in the Enlightenment philosophy of upbringing (Kant, what happens) is weakened during the 19th century. Nevertheless freedom is a strong political concept connected with representative democracy (Nevers) and the field of Danish early childhood education. During the long political fight for freedom Kindergartens were established together with education of pedagogues, and the reform-pedagogical movement were promoted. Today we are in a transition where totalizing elements gain strength and threatens genuine independency in the life of children and adults.

Nøgleord:

Opdragelse, frihed, demokrati, myndighed, totaliserende elementer

Indledning

Den politisk forvaltede implementering af metoder i daginstitutionernes praksis (Ahrenkiel m.fl. 2012, Buus m.fl. 2012, Østrem 2016, Togsverd 2016) udfordrer i disse år den lange reformpædagogiske tradition, som tager udgangspunkt i børnenes initiativer. Det, der ikke kan måles, diskvalificeres uden diskussion af, hvad det er. Udfordringen betyder, at pædagoger i mindre grad er rammesættere for børns frie aktiviteter og i højere grad gennemfører detaljerede programmer med fastlagte aktiviteter – LOKE, DUÅ, PALS, READ m.fl. I programmet LOKE (Ledelse, Organisation, Kommunikation, Effekt) skal pædagogisk arbejde organiseres ud fra ”datainformeret ledelse”; dvs. at pædagogerne skal gennemføre programmer, der beskriver pædagogens indsats som kausal i forhold til ændringer i børnene: (1) målbare data om børnene, (2) pædagogisk indsats med forventning om målbare resultater, og (3) nye målbare data om børnene til at gøre regnskab for indsatsen i forhold til forventningen. Programmerne taler om evidens, accountability, strategisk indsats, klare mål (Rådet for Børns Læring, 2016), kvalitet, effekt, ressourcer, m.m., og ser det som god praksis at opstille en masterplan for, hvordan alle børn skal udvikle sig og være (Hjort, 2012, s. 31), og hvor pædagogisk praksis har retning mod en ”forvaltningsmæssig bureaukratisering og en tendens til en ny form for totaliserende kontrol” (ibid., s. 20).

Reformpædagogikken søgte viden om børns udvikling (i tegning, bevægelse, musik, leg, fortælling, intelligens, sprog, følelse, socialitet og personlighed). *Udvikling* har stadig en fremtrædende plads i Dagtilbudsloven, hvor § 1 siger, at dagtilbud skal ”fremme børns trivsel, udvikling og læring”. Den politisk pædagogiske diskurs er således *dybt splittet mellem lovgivningen*, som taler om trivsel, alsidig personlig udvikling og ”et selvstændigt voksenliv” (Serviceloven, § 46), og på den anden side den politisk styrede *forvaltningspædagogik*, der med ensidigt fokus på uddannelse og arbejde truer et reelt, selvstændigt voksenliv. I uddannelsen er de fag, der formidlede udviklingsviden taget ud eller stærkt reducerede (psykologi, æstetiske fag). Hvorfor ser programmernes voksende krav på børns opmærksomhed ikke kendskab til børns udvikling som nødvendig? Hvorfor aktualiseres konkret udviklingsviden ikke nu, hvor ”den nærmeste udviklingszone” er et primært begreb i forvaltningspædagogik?

Balancen mellem frie og faste aktiviteter udgør efter min mening daginstitutionernes pædagogiske paradigme (Tuft 2016, s. 41ff), som er til fornyet diskussion. Der lægges mindre vægt i skålen med pædagogen som rammesættende for børns frie initiativer, og derfor skal denne vægtarm være længere, for at balancen kan opretholdes. Skålen med frie aktiviteter skubbes væk fra tyngdepunktets fokus, og barneperspektivet bliver fjernet. Nysgerrigheden over for børn ebber ud, og børn bliver en underlig, abstrakt kategori.

I det følgende belyser jeg *dynamikken mellem rammesætning og programlægning* gennem Oplysningstidens konfrontation mellem *opdragelse* (filosofi) og *pædagogik* (sociologi). Konfrontationen betyder, at Oplysningstidens interesse for

*udviklingen fra barn til voksen følger to vidt forskellige spor; dels processer, hvor spontan, fri handlen spiller en central rolle (opdragelse), dels en række kausalitetsforhold (pædagogik). Jeg antager, at Oplysningstidens (Kants) forståelse af opdragelse kan forbindes med pædagogisk rammesætning af *det, der sker*, dvs. frihed, myndighed, demokrati, og at Oplysningstidens bestemmelse af pædagogik (Schlözer) kan forbindes med vore dages øgede programlægning af *det, der virker*, dvs. kausalitetstænkning, l'homme machine, totaliserende elementer.*

Opbygningen af daginstitutioner og pædagoguddannelse gør pædagogarbejdet til *profession* og skaber *et tredje pædagogisk spor*. Traditionelt samles dette arbejde som reformpædagogik, hvor ”reform-” udtrykkeligt er, at samfundet skal reformeres. Den tredje strømning er en politisk strømning; ikke bundet til partipolitik, politisk ideologi, filosofisk eller religiøs overbevisning men til praktisk politisk reformarbejde, som virkeliggøres i kraft af demokratiet (Nevers 2011) og en stærk vilje til frihed (Tuft 2015, Tuft & Thomsen 2015; smlg. Kristensen og Bayer, 2016, hvor demokrati og frihed er fraværende begreber). Det tredje spor sætter sin egen dagsorden og skelner *ikke* mellem pædagogik og opdragelse; skellet mellem kausalitet og frihed lever videre, men det italesættes ikke længere klart som pædagogik versus opdragelse.

Til at analysere disse ord – opdragelse, pædagogik, frihed, demokrati, totaliserende element – benytter jeg Hans-Georg Gadammers (1900-2002) filosofiske hermeneutik. Det omtales nærmere efter præsentationen af Oplysningstidens skelnen mellem opdragelse og pædagogik.

Pædagogik – socialvidenskab (Schlözer). Opdragelse – filosofi (Kant)

I 1771 offentliggør *August Ludwig von Schlözer* (1735-1809) sin bestemmelse af *pædagogik som system* (Schlözer 1771; Tuft 2014, s. 87ff). ”Pædagogik” er et nyt ord, der introduceres i Oplysningstiden af de nye socialvidenskaber (stats-), som med naturvidenskab som forbillede vil være nomotetiske videnskaber. Pædagogik skulle gennem anvendelse af *kausalforhold* (*det, der virker*) forme borgeren forudsigeligt og præcist. Schlözer definerer enkelt og klart den nye videnskab pædagogik: ”*Pædagogik er (...) en praktisk videnskab, som viser, hvordan kræfterne hos de mennesker, der er under udvikling, når deres bestemmelse*” (Schlözer 1771, s. 223; Tuft 2014, s. 88). Pædagogik hører til statsvidenskab og skal anvende en fremtidig naturvidenskabelig *psykologis* teoretiske love for børns udvikling til at forbinde barnesjælens kræfter med konkret pædagogiske arbejde. Naturvidenskab skal erstatte religion, som hidtil har styret opdragelsen af børnene. Det konkrete pædagogiske arbejde omfatter (1) de færdigheder, barnet skal formes til, (2) den ordening, som færdighederne skal tilegnes efter, og (3) de regler, som læreren skal handle efter. Endvidere omfatter pædagogikken uddannelse af lærere samt producenter, som fremstiller materialer og metoder, ”som enhver med almindelig menneskeforstand og læsefærdighed kan tilegne sig og bruge

uden længere tids undervisning” (Schlözer 1771, s. 230; det begrænsede krav til læreruddannelse kan sammenlignes med, at vore dages konceptpædagogik vil kunne have samme virkning for pædagogers uddannelse). Schlözers forslag om at udvikle pædagogik som system inddrages kort efter i Enevældens skolebestræbelser.

En andet spor i Oplysningstiden er overvejelserne over *opdragelse og frihed*, der formuleres klare og mest konsekvent af *Immanuel Kant* (1724-1804), som underviser kommende skolelærere i pædagogik 1776-1787. Det er de samme elleve produktive år, hvor Kant udgiver centrale tekster som *Kritik af den rene fornuft* (1781), *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* (1784) og *Grundlæggelse af sædernes metafysik* (1785). Kants forelæsninger annonceres som ”Pædagogik” (Weisskopf 1970, s. 98f), men i sine noter benytter Kant med ganske få undtagelser kun begrebet ”opdragelse”, og *frihed* betones stærkt. Kant gør overordnet opdragelseskunst og regeringskunst til de to vigtigste spørgsmål (Kant 2000, s. 27), og han stiller sig dermed i forlængelse af Sokrates, Platon og Aristoteles.

Frihed placerer Kant *øverst* ved at inddele opdragelse i fire områder: *disciplinering* (forhindre at det dyriske bliver til skade for det menneskelige), *kultivering* (belæring og undervisning), *civilisering* (manerer, omgangsformer) og *moralisering* (kun vælge sig gode formål). I de tre førstnævnte områder dominerer ydre pligter og tvang, dvs. faste aktiviteter, men på moralens og etikkens område, som er det vigtigste, er handlegrundlaget frihed: ”Hos barnet bør man tage sit udgangspunkt i den lov, det har i sig. (...) Loven i os kaldes samvittighed” (ibid., s. 91). Denne lov betyder, at frihed uomgængeligt også hører til handlegrundlaget: ”Den *praktiske* eller *moraliske* [opdragelse] skal danne menneskets personlighed til at ”leve som et frit handlende væsen” (ibid., s. 39; Kants kursivering). *Praksis* er ganske enkelt ”alt det, der har relation til frihed” (ibid., s. 39). Den moralske udvikling løber fra begyndelsen, og derfor gælder: ”Man skal fra den tidligste barndom lade barnet være frit i alle henseender” (ibid., s. 38), barnet skal altid ”mærke sin frihed”, vænnes til at ”være frimodigt” og ”turde sige alt” (ibid., s. 50). Legen fremhæves tilsvarende, og ”Den frie dannelse skal være leg. (...) Barnet skal lege, det skal have frie stunder” (ibid., s. 59).

Da vi kun har Kants forelæsningsnoter i redigeret form (Weisskopf, 1970), er det afgørende vigtigt, at noternes forhold mellem moral og frihed findes tilsvarende og begrundes yderligere i hovedværket *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, 1785. Frihed og mod (frimodighed) dækker her moralens område, fordi vi ikke kan sætte moralsk handlen ind i en videnskabelig formel og præcist udregne, hvad der er ren moralsk handling i konkrete situationer. Vi kan derfor ikke give præcise eksempler på moralsk handlen, og vi har derfor heller ikke et moral-curriculum, vi kan undervise børn efter. Nogle få citater kan vise Kants klare tænkning: ”*empiriske principper* er helt igennem ubrugelige som grundlag for moralske love” (Kant 1999, s. 106; Kants kursivering). ”Alt empirisk er altså ikke alene ubrugeligt som bidrag til sædelighedens princip, men ligefrem skadeligt for selve sædernes renhed” (ibid., s. 84). ”I øvrigt kan man ikke yde sædelig-

heden nogen dårligere tjeneste end at ville udlede den af eksempler” (ibid., s. 60, jf. s. 58). Den enkelte har sin samvittighed (moralfølelse) fælles med alle andre, *men skal selv udvikle den som moralsk dømmekraft*; det gælder børn såvel som voksne. Derfor bliver opdragelse til *selvopdragelse* (Lange 1856, Gadamer 2000), og *pædagogens rolle bliver tilsvarende at være rammesætter – herunder også at være dialogpartner – på moralens område i en balance med disciplinering, kultivering og civilisering*. Pædagogen sætter rammer for selvopdragelsen, men pædagogen udlægger ikke, som Schlözer drømmer om, en løbebane, hvor børnene trin for trin ”når deres bestemmelse” i et lukket sæt af kausale processer.

Kant definerer i *Grundlæggelse af sædernes metafysik* moralsk handlen ud fra en relation mellem mennesker, hvor ”du altid tillige behandler menneskeheden, såvel i din egen person som i enhver andens person, som mål i sig selv, aldrig blot som middel” (ibid., s. 88). At noget er ”*mål i sig selv*” betyder, at det ikke er en virkning af nogen bestemt årsag, og heller ikke er årsag til nogen bestemt virkning, altså at *den anden er et frit menneske, der ikke kun styres af kausalitet*.

Efter Kants mening er vi langt fra blevet så modne og udviklede, at vi kan leve efter den morallov, vi har i os: ”Vi lever i disciplineringens, kulturens og civiliseringens tid, men langt fra i moraliseringens” (Kant 2000, s. 33), skriver han, og sådan er det også i dag. I *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* (1784) hedder det mere præcist, at vi er modne nok til ”den uskadeligste blandt alt det, der kan kaldes frihed” nemlig ytringsfriheden (Kant 1993, s. 73). Men vi er langt fra at være modne nok til at have handlefrihed (ibid., s. 80). Vi skal i dag stadig kæmpe for at være modne nok til ytringsfriheden.

Frihed hører hos Kant til samme begrebskategori som moral; vi ved på forhånd, hvad det er, men vi kan ikke give rene og klare eksempler på det: ”frihed er ikke noget erfaringsbegreb” (Kant 1999, s. 124). ”Men frihed er blot en idé (...); da der aldrig ved nogen analogi kan gives et eksempel på den, vil man aldrig kunne begribe eller blot indse den” (ibid., s. 62).

Venskab hører ligesom moral og frihed til kategorien væsentlige begreber, som ikke er erfaringsbegreber. Vi ved ”forud for al erfaring”, at venskab kræver ”ubetinget ærlighed” (ibid., s. 59), og i *Om pædagogik* fremhæver Kant tilsvarende venskab som ”livets sødeste nydelse”. Barnet ”er *socialt*. Det bør slutte venskab med andre og ikke altid holde sig for sig selv. Nogle lærere er ganske vist imod dette i skolerne, men dette er ganske urimeligt. Børn skal forberede sig til livets sødeste nydelse” (Kant 2000, s. 77; Kants kursivering). Denne fremhævelse af børns indbyrdes relationer og venskaber er enestående og sætter Kant i særklasse; almindeligvis omtales i pædagogisk litteratur kun pædagog-barn/lærer-elev relationen. *Opdragelse er hos Kant også at sætte frie rammer og ikke kun den voksnes programmerede aktiviteter* (smlg. det, der i begyndelsen blev defineret som daginstitutionernes pædagogiske paradigme). I modsætning til Kants fremhævelse af børns venskaber, er *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) i *Emile* (Rousseau 1962)

en af de lærere, der er imod børns venskaber; Rousseau isolerer Emile i forholdet pædagog-barn. Jeg følger her det mindre kendte eller måske glemte spor at forbinde træk hos Rousseau med totalisering (Evans 2006, s. 63, Berman 1970, s. 284, Russell 1945, s. 684).

Jean-Jacques Rousseau (Schlözer)

Rousseau understreger selv, at *Emiles* frihed er et *skin*: ”Der gives ingen så fuldkommen underkastelse, som den, der bevarer et skin af frihed; på den måde lægger man selve viljen i lænker” (Rousseau 1962, s. 129). Rousseau formulerer sit grundlæggende princip umiddelbart efter: ”Ganske vist skal [Emile] kun gøre, hvad han selv vil, men [Emile] bør kun ville det, som De vil have ham til at gøre. Barnet bør ikke tage ét skridt, som De ikke har forudset”. Hermed fastholdes en kausal pædagogik, som når sin bestemmelse efter pædagogens ledelse, og en central del af Rousseaus pædagogik kommer dermed til at ligge i samme spor som Schlözers (kausalitet, forudsigelighed).

Rousseaus pædagogik kan i modsætning til Kants karakteriseres som totalitær ud fra det grundtræk, at isoleringen af Emile ødelægger det ”rum imellem mennesker”, som er den ”væsentlige forudsætning for al frihed”, som Hannah Arendt betoner gang på gang (Arendt 1979, s. 194). Rousseau gør det ikke ved at presse børn tæt sammen, men ved at isolere Emile fra samspillet med andre børn.

Når man ser efter, så fastholder Rousseau Emile i *umyndighed*, og til sidst mister han modet til at leve et selvstændigt voksenliv. Emiles ægteskab arrangeres af Rousseau, og da deres barn skal opdrages – må de henvende sig til Rousseau, da de ikke selv kan påtage sig ansvaret. Emile forbliver i et livslangt umyndighedsforhold til sin mester: ”Så længe, jeg lever, vil jeg trænge til Dem. Jeg har mere end nogensinde brug for Dem, nu da min manddoms pligter begynder”, lyder den markante slutning på *Emile* (Rousseau 1962, bd. 3, s. 183; Tuft 2014, s. 101ff).

Oplysningstidens tanker om frihed i opdragelse (filosofi) genfindes i de politiske tanker om frihed, som følger med demokratiet, der for alvor slår rødder i Oplysningstiden. I dette politiske felt opstår som sagt det tredje spor – de konkrete initiativer til børnehaver, fritidshjem og pædagogseminarier, hvor der ikke skelnes mellem opdragelse og pædagogik. Oplysningstidens tanker om kausalitet i pædagogik antager jeg kan forbindes med de totalitære elementer, Hannah Arendt peger på. Men først om artiklens videnskabsteori.

Filosofisk hermeneutik (Gadamer) – en kopernikansk vending

Sproglige analyser forudsætter en teori om, hvad sprog er, og jeg benytter den filosofi, som Hans-Georg Gadamer (1900-2002) udfoldede i 1960 med udgivelsen af sit hovedværk: *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*

(dansk udgave 2004). Gennem begrebet leg forbinder Gadamer her sprog og subjekt på en ny måde.

I sin fænomenologiske analyse af leg (Gadamer 1993, s. 446) udpeger Gadamer *legen selv* som ”det egentlige subjekt i legen” (Gadamer 2004, s. 103 m.fl.; jeg oversætter det tyske Spiel med leg, ikke med spil), og vi er i sproget på samme måde som vi er i legen.

Legen er som subjekt ”faktisk begrænset til at fremstille sig selv. Legens væremåde er altså *selvfremstilling*” (Gadamer 2004, s. 107; min kursivering). At analysemetoden er fænomenologisk betyder, at vores oplevelse er delt mellem det personlige og en verden, som ikke er skabt af det personlige. Om virkeligheden uden for oplevelsen er delt på samme måde, tages der ikke stilling til; der tages altså ikke stilling til, om legen (sproget) som subjekt, har stoffighed ligesom kroppens og fysikkens *stof* (partikler, tyngdebølger, mørkt stof, e.a.).

Vi kender de regler i legen (sproget), vi selv sætter (grammatik), men legens selvfremstilling følger legens egne regler, som vi ikke kender (sprogets egentlige regler). Al legen er derfor i virkeligheden en bliven leget (ibid., s. 106). Overført til sprogbrug betyder det, at i samtalen (legen) er samtalen selv (legen selv) det egentlige subjekt. Det betyder kort sagt, at *alle, der taler, leger* (i betydningen *bliver leget*). Legen som det egentlige subjekt vil *fortsættelse* og karakteriseres ved sin ”lethed, frihed og at-det-lykkes-glæde” (Gadamer 1993, s. 152). Viljen til fortsættelse giver legen/samtalen et *etisk moment* – den anden skal behandles ordentligt (som mål i sig selv), ellers går legen/samtalen i stå.

I sin filosofiske hermeneutik foretager Gadamer hermed en *kopernikansk vending* af forholdet sprog-menneske; mennesket er ikke sprogets centrum men er indlejret i et meget større sprogligt univers. Det er ikke mennesket, der bestemmer, hvad ord betyder; ingen kan bestemme, hvad ord betyder (ibid., s. 131). Sproget er ikke et værktøj, som det ofte fremstilles i kommunikationsteori, eller en *ting*, som Durkheim ville beskrive det. Sproget selv er det egentlige subjekt, der ”vægrer sig mod misbrug” (ibid., 196). Vi *opdager* betydninger i sproget, vi opfinder dem ikke.

Når vi undersøger, hvad ord betyder, så sker det netop ved, at vi lytter til sproget selv; ”vi vikler os ind i en samtale”, ”forståelse er som en hændelse, der er overgået os”, og ”samtalens parter [er] i langt mindre grad de førende end de førte” (Gadamer 2004, s. 363). Mening er noget, der *sker, hændelser*, noget, vi lytter os til ved at sige ordene for os selv, sige dem til hinanden, finde dem i forskellige tekster, lade os føre rundt omkring i det sproglige univers. *Mening* er det centrale begreb, og jeg fremhæver, at vi her netop plejer at spørge, om noget *giver* mening, hvilket jo svarer udmærket til, at det egentlige subjekt i samtalen er sproget, som vi lytter til. Mening er noget, vi modtager og vederfares.

Jeg behandler altså ordene pædagogik, opdragelse, frihed, demokrati, kausalitet, totalisering som subjekter, der fremstiller sig selv, når vi undersøger dem.

Pædagogik (system) – opdragelse (frihed)

Pædagogik

Zedlitz (1731-1793; prøjsisk stats- og justitsminister 1770-1788) stræbte efter at opbygge en offentlig skole og forsøgte forgæves at udvikle pædagogik som et system. Tættest på kom Friedrich August Wolf (1759-1824), som gav de nye tanker om *Bildung* (dannelse) den retning, at gymnasieelevers personlighed bedst dannes ved at læse Antikkens græske tekster på originalsproget. Flere senere forsøg løber ud i sandet (f.eks. Schleiermacher 2000, s. 202-381). I det hele taget er det tydeligt, at pædagogik dels ikke formår få foden inden for i filosofi, dels heller ikke formår at erobre en fast plads i samfundsvidenskaberne. Men selv om Schölzers idé om pædagogik som kausalt system umiddelbart skuffer, så antager jeg, at ideen lever videre som spor.

Opdragelse

Kants arbejde med at forbinde opdragelse, moral og personlighed med frihed efterlader sig, så vidt jeg kan se, ikke varige spor i filosofi. *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841), der i 1809 overtog Kants professorat i filosofi, udvikler pædagogik som et undervisningssystem, der lige som Schölzers bygger på psykologi. Psykologi skal give midlerne, og filosofi skal sætte målene for pædagogik; men i Herbarts pædagogik sættes Kants frihedsbegreb til side. Herbarts pædagogik bygges så vidt muligt op som en kausal systematik med undervisning som det centrale og må derfor placeres i samme spor som Schölzer, dvs. udenfor eller i kanten af filosofiens område. Parallelt med at pædagogik ikke formår at erobre sig en plads i filosofi, ser det i det hele taget ud, som om *filosofiens gamle interesse for opdragelse går i dvale i løbet af 1800-tallets første halvdel* (Tuft 2014, s. 101).

Det tredje spor – demokrati og frihed

Det tredje spor er som sagt knyttet til demokratiet, som institutionsbyggerne (børnehaver, fritidshjem og pædagoguddannelse) udnytter med stor handlekraft.

Demokrati har en særegen begrebshistorie (Nevers 2011). Oplysningstiden henviser til Antikkens direkte demokrati, mens det repræsentative demokrati som begreb slet ikke udvikles. Det direkte demokrati med værdierne frihed og lighed er siden Antikken vurderet som pøbelvælde, egoistisk snæversyn og kaos. Demokratiet udarter altid, siges det, til tyranni, som er den værste af alle forfatningstyper (ibid., s. 30. Aristoteles 1997, s. 199ff). I Oplysningstidens politiske debat indgår demokrati derfor mest som *skældsord* (Nevers 2011). Kant nævner kun ganske få gange demokrati, og ordet forekommer heller ikke i hverken den amerikanske Uafhængighedserklæring 1776 eller den franske revolutions erklæring om menneskerettigheder 1789.

Ideen om det repræsentative demokrati udvikles sporadisk fra slutningen af 1700-tallet (f.eks. Paine 1792, s. 226ff). Selv i 1800-tallets forskellige demokrati-

ske forfatninger er ordet demokrati fraværende. I de diskussioner, der går forud for den danske grundlov 1849, *nævnes demokrati (eller folkestyre)* så godt som ikke, og ordet demokrati forekommer hverken i grundlovsteksten eller i de senere revisioner af den danske grundlov (det sker i Sverige 1975 og i Norge 2014).

Derimod har frihed fra begyndelsen haft en fremtrædende plads i de nye, demokratiske forfatninger, og frihed fortsætter som et stærkt begreb i den politiske proces. I den danske grundlov 1849 hedder det markant i § 71: *Den personlige frihed er ukrænkelig, hvortil loven knytter en række konkrete paragraffer om ytringsfrihed, forsamlingsfrihed, foreningsfrihed og religionsfrihed.* I praksis er det kun en del af mændene, som får borgerens frihed, og det er gennem de kommende års politiske kampe om at få del i borgerens frihedsrettigheder, at *daginstitutionernes og pædagoguddannelsens initiativtagere som et tredje pædagogisk spor inddrager frihed i deres opdragelsestænkning; inddragelsen sker ikke med inspiration fra filosofi om opdragelse:*

De danske børnehævepionerer *Hedevig Bagger* (1842-1926) og *Anna Wulff* (1874-1935) henviser til *Friedrich Fröbel* (1782-1852), som på ingen måde indtager en anerkendt plads i filosofi. De udvælger få afsnit og linjer til at understøtte deres egne initiativer, og lægger så i øvrigt afstand til Fröbel. Hedevig Bagger kritiserer den tyske tradition for "noget overdrevent regelmæssigt og stift" og konkluderer: "Først og fremmest bør man da efter vor Mening give hvert Barn saa megen Frihed, som kan forenes med god Orden og Lydighed; der bør lægges mest Vægt paa den *frie Leg*, i hvilken den ledende kun griber direkte ind, naar Børnene mangle Stof eller ikke kunne blive enige" (Bagger 1885, s. 22, Bagger kursivering; gentages i Bagger 1991, s. 14ff). Det fremgår her som hos Kant, at frihed også skal præge børns livsverden samt, at pædagogen først og fremmest er *rammesættende*. Der er ingen referencer til Kant, selv om det havde været muligt. Anna Wulff skriver, at "de unges egen Personlighed udvikles under Arbejdet, og at de lærer at forstaa, at *Selvopdragelse* er den vigtigste Faktor i alt Opdragelsesarbejde" (Wulff 1916, s. 2; Wulffs kursivering. Jeg forbinder selvopdragelse her med personlig frihed).

Den tredje hovedperson i den første udvikling af børnehaver, fritidshjem og pædagogseminarier, *Sofie Rifbjerg* (1886-1981), skrev i 1965 opsummerende om kampen i 1920'erne, at "for godt 40 år siden gik bølgerne højt (...). Kampen gjaldt en befrielse af børnene (...) "friheden for barnets åndelige evner". "Kampen for mere frihed i opdragelsen vakte overalt stor modstand" (Rifbjerg 1966, s. 11-15).

Selv om *demokrati* efter første verdenskrig så småt bliver orienteringspunkt i den politiske debat, så er demokrati stadig meget langt fra at være bredt accepteret som den bedste regeringsform for et frit samfund. Men *frihed* fremføres åbent som det vigtigste. "Det var Anden Verdenskrig, som forandrede denne situation" (Nevers 2011, s. 199). Efter 1945 udtørres højre side af det totalitære samfundsyn (fascisme, nazisme), som var en af de vigtige kilder til mellemkrigstidens parlamentarisme- og demokratikritik, "og en positiv indstilling til demokrati blev nu helt uomgængelig for enhver, som ville bevæge sig i det offentlige rum" (ibid., s.st.,

det ses især på højrefløjen). Venstre side af det totalitære samfundssyn (kommunisme) visner først i løbet af 1990-erne, og først herefter kan begrebsforståelsen demokrati-frihed fremføres mere generelt.

Efterkrigstidens kortvarige opmærksomhed på opdragelse og demokrati udsprang af, at nazisterne fik magten i Tyskland gennem demokratiske processer og ikke gennem militærkup. F.eks. holdt Hans-Georg Gadamer, der ved krigens slutning var professor i filosofi ved Universitetet i Leipzig, foredrag om *Die Bedeutung der Philosophie für die neue Erziehung* 22/9-1945 (Gadamer 1945). Gadamer udtaler her, at det er filosofiens opgave at optrælle nazismens pseudovidenskabelige selvforhudelse og magtvanvid og præstere, at vi kan ”komme til forståelse med os selv” (ibid., s. 5; jf. Young-Bruehl, s. 41). Det repræsentative demokrati skal være ægte folkestyre, hvor ”den svagere gruppe [ikke] bliver nedstemt og udelukket af den stærkere. (...) Afstemningens ægte princip er at *finde den sandhed, der forbinder alle*” (ibid., s. 13; min kursivering). – Men artiklen optages ikke i de ti bind med Gadamers samlede værker; det er nedslående, at temaerne fra 1945 ikke senere tages op af Gadamer. Disse temaer, totalitarisme og frihed, tages derimod op af Hannah Arendt (1906-1975) (Arendt 1979), som lægger skarp afstand til filosofi, men gør Kant til en undtagelse (Arendt 1964, s. 4).

Demokrati, frihed og handlekompetence

Først efter Anden Verdenskrig er demokrati altså ikke længere mest et skældsord men et begreb, der kan bruges i diskussioner (Koch 1945, Ross 1946). Jeg fremhæver i den forbindelse skoleinspektør *Inger Merete Nordentoft*, hvis bog *Opdragelse til demokrati* udkom allerede 1944, og som argumenterer for, at hvis katastrofer som Anden Verdenskrig skal undgås, så skal opdragelse med og til demokrati være en del af både hjem og skole. Lige efter krigen er der stor tilslutning til dette synspunkt, men først i 1975 indsættes demokrati i skolens formålsparagraf, og i 1998 for dagtilbuddene.

Det er primært i den politiske sfære, at demokrati, frihed og opdragelse diskuteres. Som aktuelt eksempel peger jeg på loven om *Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet*, som Folketinget vedtog den 6. april 2000. På dette tidspunkt – Murens fald, indgangen til et nyt årtusinde – er de totalitære kræfter til både højre og venstre udtørret i den vestlige verden. Loven siger: Uddannelsen skal hos de studerende ”*udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*” (f.eks. LBK nr 1147 af 23/10/2014. § 3, stk. 3 i Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser). Det er afgørende vigtigt, at staten her tager værdimæssig stilling til fordel for opdragelse til handlekompetence i et repræsentativt demokrati og ikke lammes af en forpligtelse til neutralitet (Honneth 2016, s. 54). Det hedder direkte i motiveringen for loven, at ”*En bæredygtig demokratisk udvikling er ikke nogen selvfølge*”, og at det derfor skal indskrives ”som en central målsætning på alle niveauer, at anvendt demokrati skal indgå som en væsentlig faktor i al uddannelse i Danmark ved

indgangen til det nye årtusind” (*Baggrund for forslaget* ved fremsættelsen 17/11-1999). Men kort efter er det, som om den ambitiøse lov lægges i glemmebogen.

Ligeledes er vi langt fra at diskutere det, som Jeppe Nevers påpeger, nemlig at ”kvalificere og udvikle forskellige demokratiopfattelser og lade dem jævnføre med nye erfaringer og udfordringer” (Nevers 2011, s. 202), således at demokrati bliver noget, der udvikles, og ikke kun noget, der skal forsvares. Til den ende er det efter min mening særlig interessant, at princippet i det repræsentative demokrati – at vælge de bedste blandt ligemænd m/k – ret beset er et *aristokratisk* princip. Princippet i demokratiet er ifølge Aristoteles at lade tillidsposter og privilegier gå efter tur eller skifte ved lodtrækning, altså at tilgodese et lighedsprincip. At vælge den eller de bedste hører aristokratiet til. Det repræsentative demokrati er på den måde at forstå som en blanding af demokrati og aristokrati, som ifølge Aristoteles netop kan føre til den bedste styreform (Nevers 2011, s. 32-33).

Frihed som en indre evne hos mennesker er identisk med evnen til at begynde, ligesom frihed som en politisk realitet er identisk med bevægelsesrum mellem mennesker.
Hannah Arendt 1953, s. 163

Afslutning. Frihed og demokrati – kausalitet og totalitarisme

Den politisk engagerede pædagogiske praksis har gennem historien frem for alt understreget frihed og været nysgerrig efter *det, der sker* (spontanitet, begyndelse, udvikling). De politisk styrede pædagogiske forvaltninger efterspørger i dag frem for alt *det, der virker* (forudsigelse, kausalitet, læring). Begge former for styring ses i denne artikel som spor fra Oplysningstidens tænkning, hvor udviklingen fra barn til voksen ses dels gennem frihed (filosofi), dels gennem kausalitet (sociologi). Jeg forbinder frihed med repræsentativt demokrati og kausalitet med totalitarisme.

Frihed og demokrati

Dagtilbudslovens § 1 og § 7 er i dag formålsbestemmelser, som i høj grad udtrykker respekt for børns frie aktiviteter, og som har rødder i reformpædagogikkens demokratiske frihedstænkning. Den kommende lovrevision vil vise, hvordan balancen i det pædagogiske paradigme fastsættes: Hvordan vil lovgiverne f.eks. prioritere mellem ”trivsel, udvikling og læring” (§ 1)? Hvad bliver rækkefølgen? Hvad sker der med det pædagogiske paradigme?

I pædagoguddannelsen kan man forestille sig, at kampen i feltet fører til, at de lange praktikperioder inddrages af de kommunale forvaltninger til at kompetenceudvikle de studerende i de lokalt implementerede konceptprogrammer. Det vil skærpe modsætningen til pædagoguddannelsens skoleforløb, hvor den reformpædagogiske tradition stadig er relativt stærk. En beskæring af skoleforløbene er en oplagt mulighed, hvis pædagogen primært skal administrere færdige program-

mer. Med reduktionen i antallet af undervisningstimer – mere end en halvering de seneste 15 år – er denne udvikling vel allerede godt i gang.

De politisk forvaltede tendenser er med deres kausalitetstænkning beslægtede med Schlözers autoritære bestemmelse af pædagogik som ”en praktisk videnskab, som viser, hvordan kræfterne hos de mennesker, der er under udvikling, når deres bestemmelse”. Men der er den vigtige forskel, at vi i vore dage sjældent møder Schlözers ambition om at finde videnskabelige love som grundlag for de autoritære politiske bestræbelser. Vi ser mere en direkte efterspørgsel på *best practice*, altså søgning på konkrete, detaljerede handleforskrifter, som udpeger bestemte, *kortsigtede* målbare resultater (f.eks. LOKE). Sagt med Aristoteles’ ord, så er det en bevægelse fra episteme til techne, fra videnskabelighed til håndterbarhed. Der lægges først og fremmest vægt på, at pædagogen skal se sig selv som årsag til børns udvikling, og ignorere den indlysende forståelse af børns egne aktiviteter som forudsætning for personlig udvikling af selvstændighed og dømmekraft, dvs. det som Kant kalder moraludvikling og myndighed.

Hermed skrumper pædagogen som rammesætter. Jo mere, der fokuseres på det målbare, jo mindre interesse vil der være for at gøre frie, demokratiske livsformer til mål. Loven om *Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet* fra 6/4-2000 betyder, at Grundlovens § 71 – *Den personlige frihed er ukrænkelig* – skal indtænkes som obligatorisk rettesnor for al pædagogisk praksis. Men loven nævnes stort set ikke i hverken evalueringer eller forskning. Med 2000-loven nåede vi langt om længe et niveau, hvor det repræsentative demokrati blev en kategori, der kunne benyttes analytisk; men det er herefter kun sket i nedslående ringe grad. Måske skal der gå endnu en generation, før demokrati som begreb bliver almindeligt i pædagogisk teori.

Kausalitet – totalitarisme

Endnu vanskeligere er det, når den kausale pædagogiske tænkning, *det, der virker*, skal sættes på begreb. Udviklingen fra skældsord til analytisk begreb har taget mere end to hundrede år for begrebet om det repræsentative demokrati; men udviklingen er ikke kommet nær så langt for begrebet om totalitarisme. Arendt beskriver totalitarisme (Arendt 1979) som et helt nyt begreb om en styreform uden fortilfælde (unprecedented). Hun stræber efter at gøre totalitarisme til et analytisk begreb ved at efterspore begrebets *elementer* (Arendt 1953, s. 158). Totalitære elementer er:

Ødelæggelse af rummet imellem mennesker, som ifølge Arendt er den ”væsentlige forudsætning for al frihed”; hvis de voksnes programmerede forløb udvides for meget, så er denne ødelæggelse den umiddelbare følge.

Fraværet af egentlig teoretisk fornuft er ifølge Arendt et andet centralt element i totalitarisme. Schlözers bestemmelse af pædagogik kan netop ses som begyndelsen på et totaliserende element. Den videnskabelige ambition i Schlözers bestemmelse af pædagogik kan let skrælles af, således at techne-forståelsen,

håndterbarheden, er det centrale, og ikke den højtidelige ambition om videnskabelig teoretisk begrundelse. Som illustration er flagbegrebet ”den nærmeste udviklingszone” ikke formidlet i en detaljeret teori om forskellige zoner, der har en omfattende forskning bag sig og stadig udforskes. Formentlig er der nu som før ingen, der for alvor venter, at en egentlig videnskabelig lovbestemmelse af udviklingen fra barn til voksen nogen sinde bliver indfriet.

Som et tredje centralt element nævner Elisabeth Young-Bruehl, der viderefører Arendts tanker om totalitarisme, *overflødhed* (superfluoussness), som i vore dage kan ramme børn og unge som grupper, der let kan miste deres frihed (Young-Bruehl 2006, s. 76); frihed ikke er en rettighed, børn og unge kan være sikre på at have, og den frigørelse, de fik del i gennem reformpædagerne, kan tages fra dem. At være overflødig betyder at blive behandlet som ting, ressource, råstof, og vore dages fravær af nysgerrighed over for børns (og unges) egne aktiviteter peger temmelig tydeligt i den retning.

Som fjerde totaliserende element nævner jeg ”*false solutions for true problems*” (Halpern 2002, s. 389); at skoletiden skal ses som uddannelse og at daginstitutionerne også skal rette ind efter dette (Rådet for Børns Læring, 2016), formidler den falske forestilling, at et selvstændigt voksenliv består af uddannelse og arbejde. Et selvstændigt voksenliv (Serviceloven § 46) opnås ganske enkelt ikke kun gennem uddannelse og arbejde. Til at udvikle genuin selvstændighed og dømmekraft er det ikke nok at kunne stå i kø og gøre ting efter tur; det kræver reelle bevægelsesrum, hvor initiativet er børnenes.

Flere undersøgelser peger på mistrivsel i både folkeskolen og gymnasiet. Måske kan det forstås således: at leve op til forvaltningernes uddannelsesforventninger fører til en fornemmelse af at gennemføre noget, der ikke i tilstrækkelig grad giver mening, men ledsages af en tomhedsfornemmelse. Konkurrencestaten gør arbejdsmarkedet til det egentlige mål for opvæksten (Pedersen 2011, kap. 6), og tilretter både folkeskole og dagtilbud i denne politiske forestilling, som er en falsk løsning på den sande udfordring, det er, at udvikle sig fra barn til voksen.

Jeg understreger, at disse refleksioner peger på elementer af totalitær praksis, ikke på en praksis, der i sin helhed er totalitær; det sidste vil fortsat ikke være muligt i et demokratisk samfund (Young-Bruehl 2006, s. 35). Overvejelserne er et forsøg på at benytte det totalitære som analytisk kategori, men muligvis er begrebet om totalitarisme for stærkt knyttet til bestemte regimer til, at det kan lade sig gøre (Jensen 1982-1983), og alternativt må man så tale om konceptpædagogik, forvaltningspædagogik, e.l.

Til sidst peger jeg på, at daginstitutioner efter min mening fortsat vil have et pædagogisk paradigme, hvor der vil og skal være en balance mellem frie og faste aktiviteter, så længe vi har demokrati. Derfor vil læring fortsat ikke kunne opnå hverken monopol eller førerstilling, og trivsel og udvikling vil ikke kunne slettes helt. Men fraværet af filosofisk opdragelsestænkning betyder, at begrebet *mening* bliver fraværende i det pædagogiske arbejde. Læring, som dominerer den pro-

grammerende politisk-pædagogiske diskurs, profileres over for trivsel, i mindre grad også over for udvikling, men mening mangler – det, der giver mening, f.eks. frihed og demokrati. Et eksempel på mening som mål for pædagogisk arbejde kan være *god tid*.

Litteratur

- Ahrenkiel, Annegrethe, Nielsen, Birger Steen, Schmidt, Camilla, Sommer, Finn & Warring, Niels (2012): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Arendt, Hannah (1979): *Det totalitære herredømme*. Tredie del af *Det totalitære samfundssystemets oprindelse*, bd. 3. Notabene.
- Arendt, Hannah (1953): A Reply to Eric Vogelín. I: Peter Baehr (ed.) (2000): *The Portable Hannah Arendt*. Penguin Books, s. 157-164.
- Arendt, Hannah (1964): "What remains? The Language Remains": A conversation with Günter Gaus. In: Baehr, Peter (2000)(ed.): *The Portable Hannah Arendt*. Penguin Books, s. 3-32.
- Aristoteles (1997): *Statslære*. Gyldendal.
- Bagger, Hedevig (1885): *Den danske Børnehøve. Bemærkninger om smaa Børns Opdragelse og Undervisning*. Marius Møllers Forlag, Kjøbenhavn.
- Bagger, Hedevig (1891): *Den danske Børnehøvehåndbog for Hjemmet, Asylet og Smaaskolen*. N.C. Roms Forlagsforretning.
- Berman, Marshall (1970): *The Politics of Authenticity*. London, Allen and Unwin.
- Buus, Anne Mette, Grundahl, Trine Holck, Del Pin Hamilton, Stine, Rasmussen, Palle, Thomsen, Ulla Nørtoft og Wiberg, Merete (2012): *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner*. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Evans, Mark (2006): 'Alone in the World': Rousseau's Responses to Alienation in Modernity. In: Wurtzel, Aidan E.: *Trends in Contemporary Ethical Issues*. New York, Nova Science Pub Inc., kap. 5, s. 51-74.
- Gadamer, Hans-Georg (1945): Die Bedeutung der Philosophie für die neue Erziehung: I: Gadamer, Hans-Georg: Über die Ursprunglichkeit der Philosophie. Chronos 1948, Berlin.
- Gadamer, Hans-Georg (1978): *Die Idee des Guten Zwischen Plato und Aristoteles*. I: Gesammelte Werke, Band 7. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1991, s. 128-227.
- Gadamer, Hans-Georg (1993): *Wahrheit und Methode. Ergänzungen und Register*. Gesammelte Werke, Band 2. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.
- Gadamer, Hans-Georg (2000): *Erziehung ist sich erziehen*. Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg.
- Gadamer, Hans-Georg (2004): *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime Academic.
- Halpern, Ben (2002): 'Lying the Truth'. I: Arieli, Yehosua & Rotenstreich, Nathan (eds.): *Totalitarian Democracy and After*. Routledge.
- Honneth, Axel (2016): *Pædagogisk og demokratisk offentlighed. Et forsømt kapitel i den politiske filosofi*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1, s. 49-62.
- Hjort, Katrin (2012): *Det affektive arbejde*. Samfundslitteratur.
- Jensen, Bent (1982-1983): *Totalismeteorier*. Historisk Tidsskrift. Bind 14, række 3, nr. 2, s. 323-328.
- Kant, Immanuel (1993): Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? I: Kant, Immanuel: *Oplysning, historie, fremskridt*. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Kant, Immanuel (1999): *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kant, Immanuel (2000): *Om pædagogik*. Klim.
- Koch, Hal (1945): *Hvad er demokrati?* Gyldendal 1995, København.
- Kristensen, Jens Erik, og Bayer, Søs (2016): *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bd. 1, Kamp og status, Bd.2, Kald og kundskab*. U press.

- Lange, Frederik Olaus (1856): *Skolen og Livet. Pædagogiske Betragtninger*. Forlagt af den Gyldendalske Boghandling, København.
- Nevers, Jeppe (2011): *Fra skældsord til slagord. Demokratibegrebet i dansk politisk historie*. Syddansk Universitetsforlag.
- Nordentoft, Inger Merete (1944): *Opdragelse til demokrati*. Forlaget Tiden, København.
- Paine, Thomas (1792): *Människans rättigheter*. Ordfronts Förlag, Stockholm 1992.
- Pedersen, Over Kaj (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Ross, Alf (1946): *Hvorfor demokrati?* Nyt Nordisk Forlag 1999, København.
- Rousseau, Jean-Jacques (1962): *Emile eller om opdragelsen*. Bd. 1-3, Borgens Forlag.
- Russell, Bertrand (1945): *The History of Western Philosophy*. New York, Simon & Schuster. Kap. 19, 'Rousseau', s. 684.
- Rådet for Børns Læring (2016): *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige*. www.børns-læring.dk.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Band I. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Schlözer, August Ludwig von (1771): Nachschrift: Zerstreute Anmerkungen des deutschen Herausgebers über die vorhergehende PÄDAGOGIK des Herrn de la Chalotais. I: Ludwig Renatus de Caradeuc de la Chalotais, Königlich Frankreichens General-Procureurs im Parlement von Bretagne: *Versuch über den Kinder-Unterricht*. Aus dem Französischen übersetzt. Göttingen und Gotha, Johann Christian Dieterich.
- Togsverd, Line (2016): *Kortlægning som vidensbaseret af pædagogik*. Social Kritik 147/2016.
- Trapp, Ernst Christian (1977): *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn, Schöningh.
- Tuft, Karsten (2014): *Pædagogik og etik*. Akademisk Forlag.
- Tuft, Karsten (2015): *Pædagog – historien om uddannelsen*. Leksikon for det 21. århundrede (netleksikon).
- Tuft, Karsten (2016): Pædagogisk praksis i dagtilbud – historisk og aktuelt. I: Gravesen, David Thore (red.): *Pædagogik i dagtilbud*. Hans Reitzels Forlag.
- Tuft, Karsten & Thomsen, Eddy (2015): *Fire seminarier på tur – uddannelseshistorie*. VIA University College.
- Weisskopf, Traugott (1970): *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Editio Academica, Zürich.
- Young-Bruehl, Elisabeth (2006): *Why Arendt Matters*. Yale University Press, New Haven & London.
- Østrem, Solveig (2016): *Program til hinder for demokratisk deltagelse*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3/2016.

Indholdsfortegnelse

Artikler: Tema sektion

Redaktionelt	1
Det almene myndighedsbegreb	5
<i>Carsten Fogh Nielsen</i>	
Magt og myndighed i pedagogisk udøvelse af medvirkningspraksis ...	23
<i>Gro Jensen</i>	
Empowerment i velfærdsarbejde fordrer professionel læring	37
<i>Maja Lundemark Andersen</i>	
Statens eller familiens børn?	53
<i>Susanne Bregnbæk, Annelise Arent, Asger Martiny-Bruun og Nanna Jordt Jørgensen</i>	
Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen.....	69
<i>Line Togsverd, Jan Jaap Rothuizen, Hanne Hede Jørgensen og Stephan Weise</i>	
Pædagogik – opdragelse	85
<i>Karsten Tuft</i>	