

Hvad skal lærere og pædagoger vide om livet uden for skolen?



Morten Ejrnæs

Lektor ved Institut for Sociologi og
Socialt Arbejde, Aalborg Universitet

Artiklen handler om, hvordan man kan udvælge og formidle samfundsvidenskabelig viden og undersøgelsesresultater til lærere og pædagoger i skolen, så de kan *anvende* både teorier og relevante undersøgelsesresultater i deres praktiske arbejde. Jeg fokuserer på behovet for viden om *sociale problemer og fattigdom* samt *ulighed og mobilitet*, både fordi disse temaer netop nu er særligt relevante for folkeskolen, og fordi der eksisterer fordomme og myter om disse fænomener, som kan føre til både stigmatisering og social eksklusion af grupper af elever. Der må derfor ske en omhyggelig udvælgelse af både teorier og undersøgelsesresultater og ikke mindst en formidling af disse, der viser, at de er praksisrelevante. Jeg viser i artiklen, dels hvordan teorier og samfundsvidenskabelige undersøgelsesresultater ofte har været misvisende og vildledende for praktikere, dels hvordan praksisrelevant teori og forskningsbaseret viden om disse fire fænomener *kan* tilvejebringes og ikke mindst *opgøres* således, at oplysningerne er relevante, forståelige og anvendelige for praktikere.

Skolen og dermed ledere, lærere og pædagoger forventes i stigende omfang at løse opgaver, der vedrører forhold, som ligger uden for skolen, herunder skoleproblemer, hvor man formoder, at problemerne

hænger sammen med børnenes socioøkonomiske, kulturelle, religiøse, lokalsamfundsmæssige og ikke mindst familiemæssige situation. Det er således på forskellige måder direkte eller indirekte formuleret som en opgave for skolen at "bryde den sociale arv", forhindre ungdomskriminalitet, opdage tidlige tegn på omsorgssvigt, opdage radikaliserings-tendenser hos unge samt være opmærksom på mistrivsel. Det stiller krav til lærere og pædagogers faglighed i forhold til at kunne reflektere over samfundsforhold som for eksempel problemudbredelse i forskellige samfundslag og årsager til problemer samt risikofaktorer. Artiklen indeholder overvejelser om, hvilken grundviden om samfundsforhold disse professioner bør have ud over deres kernefaglighed.

Anvendelsesorienteret og praksisrelevant samfundsvidenskabelig teori

Lærere og pædagoger har brug for at kunne analysere og handle i forhold til de problemer, de står over for i deres daglige arbejde. Problemerne kan variere afhængig af både tidsperiode og skolernes geografiske placering. Jeg mener imidlertid, at der for øjeblikket i Danmark både på grund af den seneste samfundsmæssige udvikling og på grund af de opgaver, som skolen pålægges, er god grund til at antage, at fænomenerne fattigdom, sociale problemer samt ulighed og mobilitetschancer vil være problemer, som enhver skole i Danmark bliver nødt til at forholde sig til i de kommende år. De udvalgte teorier og de udvalgte undersøgelsesresultater bør belyse disse forhold på en måde, der fremmer praktikers *forståelse* og *forklaring* af disse fænomener. Lærere og pædagoger skal have mulighed for at reflektere over disse forhold og

overveje såvel ændringer i egen praksis som nye initiativer i klassen, i skolen og på kommunalt og statsligt niveau. Indsigten skal føre til refleksioner over problemer hos børn, der kommer fra forskellige sociale og socioøkonomiske baggrunde og muliggøre analyse af forskellige pædagogiske metoders fordele og ulemper i forhold til at afhjælpe eller mildne børnenes problemer. Indsigten skal fremme refleksion over, hvordan man i det daglige arbejde mest hensigtsmæssigt tager højde for påviste problemer, og hvilke justeringer og revisioner af metoder der på baggrund af de nye forskningsresultater bliver aktuelle i det faglige arbejde. Målet er således, at denne viden kan blive handlingsvejledende eller i det mindste handlingsinspirerende.

Når skolen forventes at håndtere børn og unges sociale problemer, fattigdom og ulighed, er det oplagt, at den udvalgte teori som et minimum må indeholde definitioner af disse fænomener, og at det ligeledes må angives, hvilke teoretiske referencerammer der er mest relevante for at forklare fænomenerne. *Anvendelse af definitioner* gør det muligt at forstå, hvad eksempelvis fænomenet fattigdom betyder for de berørte børn og unge. *Analyse af årsager* til fattigdom ud fra teori og undersøgelsesresultater giver mulighed for at *forklare*, under hvilke betingelser og gennem hvilke påvirkninger fattigdom opstår, og om man overhovedet som lærer eller pædagog har mulighed for at påvirke årsagerne til selve fattigdommen og følgerne for børnene (Ejrnæs & Guldager, 2008).

Anvendelsesorienterede og praksisrelevante undersøgelsesresultater

Der er krav om, at professionelle praktikers arbejde er baseret på undersøgelsesresultater, som er både gyldige og pålidelige. Det er indlysende, at man skal anvende de resultater, der videnskabeligt set er bedst og mest troværdigt dokumenteret. Alligevel er kravet om pædagogisk og især socialt arbejdes evidensbaseret omdiskuteret. Det skyldes, at kravet om evi-

densbaseret (med tydelig inspiration fra medicinsk forskning) først og fremmest har ført til fokusering på, at undersøgelsesresultater kun er relevante, hvis de er baseret på *effektundersøgelser med kontrolgrupper*. Det har medført, at viden først og fremmest er blevet gjort til et spørgsmål om *viden om effekt af standardmetoder* (Ejrnæs, 2017). Mulighederne for pædagogers og læreres anvendelse af netop denne type viden er imidlertid stærkt begrænset, når det gælder spørgsmålet om, hvordan man mest hensigtsmæssigt tager højde for elevernes sociale og socioøkonomiske baggrund. For det første er effektens størrelse sjældent opgjort hensigtsmæssigt (Kirk, 1996), hvilket gør det umuligt at vurdere, om det overhovedet vil være gunstigt at implementere den pågældende metode. For det andet er effekten ofte opgjort med ensidige og unuancerede succeskriterier (Ejrnæs, 2017). Viden om effekt på ensidige succesparametre og uden opgørelse af effektstørrelse kan være både gyldig og pålidelig, men er alligevel irrelevant for det praktiske arbejde, fordi effekten ikke er opgjort på den for praktikere mest relevante måde. Ofte anføres det i rapporter, at effekter eller forskelle er signifikante, mens effektens størrelse, som er det altafgørende for praktikere, ikke er opgjort. Det er nemlig det, der er afgørende for, om resultaterne er praktisk signifikante eller betydningsfulde (Kirk, 1996; Ejrnæs, 2017). Kun praktisk signifikante resultater kan kvalificere helhedssynet (Ejrnæs & Guldager, 2008; Ejrnæs, 2008, 2010), som er den vigtigste forudsætning for, at lærere og pædagoger i arbejdet kan tage højde for de enkelte elevers sociale problemer, fattigdom eller dårlige muligheder for mobilitet.

Der findes dog andre samfundsvidenskabelige undersøgelsesresultater vedrørende sociale problemer, der – selvom de ikke er effektundersøgelser – er særdeles relevante, fordi de omhandler problemer, som lærere og pædagoger konfronteres med i deres daglige arbejde. Undersøgelsesresultater, der indeholder beskrivelser af problemers karakter og

omfang, er væsentlige og praktisk signifikante, fordi de professionelle kan gøre sig overvejelser om, hvor ressourcekrævende det vil være at lave indsatser over for bestemte typer problemer som for eksempel skulkeri, kriminalitet eller mobning. Undersøgelsesresultater, der gengiver lovmæssigheder, det vil sige fremlægger sammenhænge mellem samfundsmæssige fænomener, er også væsentlige og praktisk signifikante, fordi sådanne resultater giver mulighed for mere målrettet at arbejde med at forebygge eller behandle et bestemt problem ud fra kendskabet til de mest betydningsfulde risikofaktorer eller årsager til sociale problemer.

Paradoks: uanvendelig viden

Når en teori eller nye forskningsresultater præsenteres og samtidig introduceres som referenceramme for praktikers refleksioner og handlingsstrategier, er der altid risiko for, at der lægges vægt på et enkelt og til tider misvisende perspektiv og enkelte udvalgte undersøgelsesresultater, der tolkes tendentiøst. Teori og undersøgelsesresultater kan i sådanne tilfælde komme til at udgøre en ledetråd for, hvordan praktikerne skal forholde sig til faglige problemer, eller hvordan de direkte skal udmønte resultaterne i handlinger, som kan være kontraproduktive. I det følgende vil jeg dels med eksempler tydeliggøre disse paradokser, hvor kundskab, der umiddelbart fremtræder som viden, der kunne være grundlag for en evidensbaseret praksis, viser sig at være uanvendelig eller direkte skadelig for skolens arbejde. Dels vil jeg vise, hvordan undersøgelsesresultater og teori bør udvælges og præsenteres, for at praktikerne kan anvende denne viden, når de skal analysere børn og unges problemer, og når de skal overveje metoder til håndtering af problemerne. En sådan viden er meget relevant for praktikerne, men man kan ikke på grundlag af undersøgelsesresultaterne opbygge en *evidensbaseret praksis*. Denne viden kan imidlertid give anledning til refleksioner, der kan forbedre både praktikernes analyser og helhedssyn. Denne form for viden kan der-

for udgøre grundlag for en praksis, hvor man bruger praktisk signifikante undersøgelsesresultater som grundlag for analyse og refleksion. I sådanne tilfælde kan man tale om *evidensinformeret praksis* (Ejrnæs, 2017; Nevo & Slonim-Nevo, 2011).

Viden, der skal anvendes for at give børn mere lige muligheder for trivsel, udvikling og uddannelse

Et illustrativt eksempel vedrører spørgsmålet om, hvilken viden der er relevant og troværdig, når det gælder den opgave, som skolerne pålægges, når de skal bryde, hvad der betegnes som den *negative sociale arv*. Der er nemlig en række problemer forbundet med den viden, der er til rådighed, når det gælder skolens tilgang til denne opgave.

Det første problem er, at man forudsætter, at det er entydigt, hvad der menes med social arv, hvilket på ingen måde er tilfældet. Det betyder derfor, at pædagoger og lærere pålægges en opgave, som hverken er klart defineret af politikerne (opdragsgiverne) eller af forskerne, der derfor sjældent formidler anvendelsesorienterede forskningsresultater. En empirisk undersøgelse viser tillige, at professionelle forstår begrebet forskelligt (Ejrnæs, Gabrielsen, & Nørrung, 2007).

Det andet problem består i, at den mest udbredte opfattelse blandt pædagoger og lærere er, at social arv betyder, at forældrenes sociale problemer går i arv til børnene (ibid.). Denne opfattelse ser ud til at finde bekræftelse gennem psykodynamisk eller psykiatrisk teori om senfølger af de traumer, som børn er blevet påført ved forældrenes forsømmelser og omsorgssvigt, eller gennem teori om, at børnene har lært den afvigende adfærd af deres forældre (se for eksempel Killén, 2005). På samme måde dokumenteres opfattelsen tilsyneladende gennem illustrative cases både i videnskabelige artikler og medier. Problemet med denne populære opfattelse af social

arv er, at der ikke er empirisk dokumentation for, at hovedparten eller en meget stor andel af børn fra hårdt belastede hjem skulle pådrage sig problemer af samme sværhedsgrad som forældrene. Undersøgelser, der opgør risikoen størrelse, viser tværtimod, at kun en forholdsvis lille andel af de hårdt belastede børn selv pådrager sig lige så alvorlige problemer som deres forældre (Benjaminsen, Andrade, Andersen, Enemark, & Birkelund, 2015; Appel et al., 2013; Baadsgaard, 2013; Christoffersen, Olsen, Vammen, Nielsen, Lausten, & Braunen, 2011; Thornberry, Knight, & Lovegrove, 2012; Ejrnæs et al., 2007).

Udsatte børns muligheder for at klare sig er bedre end almindeligvis antaget, fordi der som regel også er beskyttelsesfaktorer, og fordi resiliens er et udbredt fænomen (Ejrnæs, 2015). Endvidere er årsagerne til børns alvorlige problemer som eksempelvis arbejdsløshed, kriminalitet, misbrug og vold mange og forskelligartede. Nogle er samfundsstrukturelle,

for eksempel erhvervsudviklingen, klasseforskelle og økonomiske kriser; nogle er forhold i lokalsamfundet, eksempelvis en stærk koncentration af problemer i boligkvarterer; andre er faktorer knyttet til skolelivet, for eksempel skulkeri og mobning; andre er forældrenes helbred, uddannelsesniveau og sociale problemer, og atter andre er biologiske og genetiske forhold. Alle disse forhold og mange andre kan betragtes som risikofaktorer og i nogle tilfælde også som årsagsfaktorer. Disse faktorer forøger risikoen for, at et barn pådrager sig problemer, men sjældent ret meget (Ejrnæs & Guldager, 2008). Baadsgaard (2013) har på baggrund af registerdata analyseret risikoen for, at unge mennesker kommer på kontanthjælp. Analysens resultater belyser problematikken godt. Nedenfor anføres en tabel fra analysen, der viser, hvordan forekomsten af hver enkelt risikofaktor forøger risikoen for at modtage kontanthjælp i forhold de unge, der ikke er karakteriseret ved den pågældende risikofaktor.

| | Nej (1) | Ja (2) | I alt | Risikoforhold (2)/(1) |
|--|------------|-----------|-------|--------------------------|
| | Pct. | | | |
| Mor eller far modtog kontanthjælp eller førtidspension | 5,3 | 14,7 | 6,3 | 2,8 |
| Boede ikke hos både mor og far som 15-årig | 4,2 | 10,58 | 6,3 | 2,6 |
| Forældre har ingen uddannelse | 4,4 | 14,6 | 6,3 | 3,3 |
| Forældre har en indkomst blandt de 20 pct. laveste | 4,5 | 14,3 | 6,3 | 3,3 |

Tabel 1: Andel 18-29-årige, der modtager kontanthjælp opdelt efter opvækstvilkår som 15-årig.

Anm.: Personer, der ikke boede i Danmark som 15-årige, er ikke medtaget, men indgår i kolonnen "I alt".

Kilde: AE på baggrund af DREAM og Danmarks Statistiks registre (Baadsgaard, 2013).

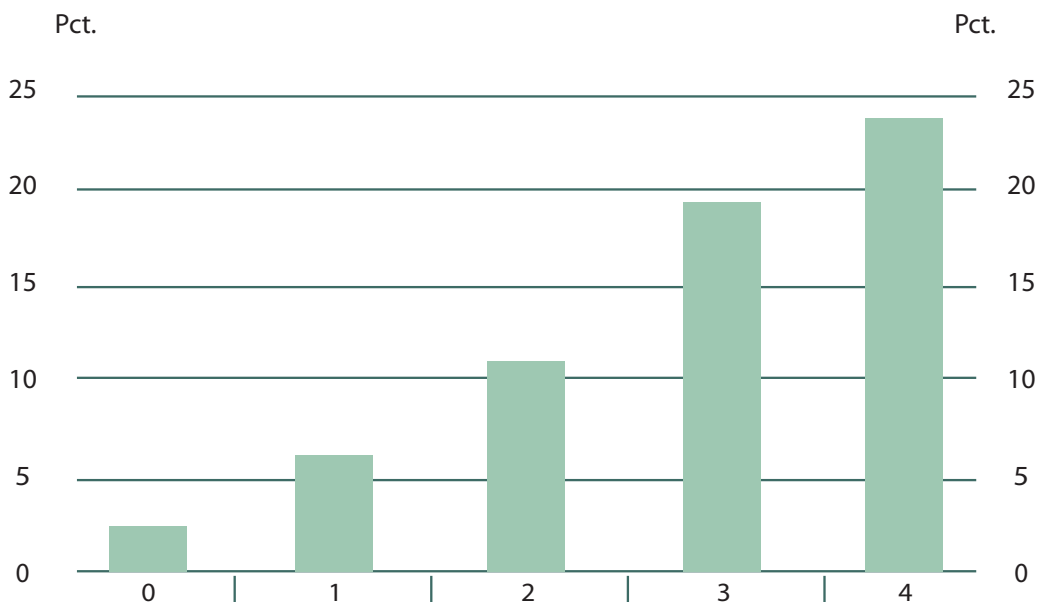
Det ses, at det er en risikofaktor, at far eller mor modtog kontanthjælp. Den øger risikoen fra 5,3 % til 14,7 %. Det er en stigning på 9,4 procentpoint eller næsten en tredobling af risikoen for, at den unge modtager kontanthjælp. Det sidste udtryk, "en tredobling",

lyder som om denne risikofaktor er meget afgørende for, om en ung kommer til at modtage kontanthjælp. Det fremgår imidlertid af de absolutte risikoopgørelser, at det er under 15 % af de unge med denne risi-

kofaktor, der bliver kontanthjælpsmodtagere. Altså 85 % "arver *ikke*" forældrenes problem.

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) har foretaget en analyse, hvori der tillige findes en tabel, som afklarer den myte om social arv, der går ud på, at den

social arv først slår rigtig igennem, når der optræder flere risikofaktorer på samme tid. Nedenstående figur viser nemlig, at heller ikke kombinationen af flere risikofaktorer betyder, at der fremkommer nogle meget høje absolutte risici.



Figur 1: Andel 18-29-årige på kontanthjælp fordelt på antal risikofaktorer.

Kilde: AE på baggrund af Danmarks Statistiks registre (Baadsgaard, 2013).

Figuren viser, at risikoen stiger fra omkring 2,5 % til ca. 6 %, når der tilføjes en risikofaktor, så der i alt er to. Ved tre risikofaktorer er den absolutte risiko ca. 19 %, og ved fire ca. 24 %. Forekomsten af fire risikofaktorer hos en ung betyder en tidobling af risikoen i forhold til, når der ikke optræder nogen risikofaktor. Det sidste udsagn lyder dramatisk og gav anledning til fejlagtige generaliseringer som "Unge bliver født til kontanthjælp". AE-rådets undersøgelse viser dog klart, at heller ikke ophobningen af flere risikofaktorer øger den absolutte risiko til et højt niveau. Forekomsten af fire risikofaktorer fører således kun til en stigning til ca. 24 %, hvilket altså betyder, at 76 % på trods af at være ramt af alle fire risikofaktorer *undgår* at komme på kontanthjælp.

Det fjerde problem er, at den mest udbredte opfattelse blandt lærere og pædagoger er, at "social arv er en betegnelse for sociale problemer, der overføres fra forældre til børn". Opfattelsen er forkert men sejlivet, og den betyder, at professionelle overvurderer risikoen for, at børn, der er vokset op i familier, hvor forældrene har alvorlige problemer, også selv som voksne pådrager sig alvorlige problemer (Ejrnæs et al., 2007). Professionelles fejlopfattelse kan have alvorlige konsekvenser, fordi de professionelle forventninger til børnenes udvikling kan medføre uheldig forskelsbehandling og stigmatisering. Enten kan der blive tale om for lave forventninger til disse elevers præstationsniveau, eller der kan blive tale om forventninger om skulkeri, kriminalitet, misbrug m.v. I

værste tilfælde bliver disse børn tildelt et stigma som "dumme" eller "potentielle sociale tabere" og forældrene som "dårlige forældre". Begge dele modvirker børnenes deltagelse i det faglige og det sociale liv i skolen. Forskningsresultater, der kun opgør risikofaktorerets betydning relativt, dvs. som flerdoblinger af risikoen og en ensidig anvendelse af psykodynamisk teori om traumer, er nogle af de forhold, der har skabt en myte om social arv som hovedforklaringen på børn og unges sociale problemer.

Lærere og pædagoger kan imidlertid bruge undersøgelsesresultater som de ovenfor fremlagte til at fastslå, at der findes en myte om "social arv af problemer". De kan tillige bruge teorier om stempeling og stigmatisering fra den symbolsk interaktionistiske teori hos for eksempel Becker og Goffman til at belyse, hvad stemplingen kan betyde for eleverne. De kan derfor bruge den ny viden til at afstigmatisere og i stedet indgyde udsatte elever en optimisme med hensyn til, at de nok skal klare sig trods de øjeblikkelige belastninger i deres familie. De kan endelig bruge den samlede viden til at få ideer til, hvordan de gennem positive forventninger kan understøtte en positiv udvikling hos disse elever.

Viden, der skal gøre skolen bedre til at skabe lige muligheder for alle

Social arv er også et almindeligt anvendt begreb, når man diskuterer mobilitet. Social arv opfattes så som udtryk for, at "børnenes uddannelsesniveau ligner forældrenes", eller som et udtryk for "reproduktionen af uligheden i samfundet" (Ejrnæs et al., 2007, s. 242-243). Begge disse betegnelser dækker over en tendens eller en hovedtendens, hvilket jeg skal tydeliggøre nedenfor. Problemet er imidlertid, at pædagoger og lærere langt hyppigst opfatter social arv som en tendens til, at børnene pådrager sig problemer af samme sværhedsgrad som forældrenes problemer, hvilket altså er en forkert opfattelse. Dermed har praktikere en tilbøjelighed til at misforstå, hvad op-

gaven går ud på, når det drejer sig om at bryde den sociale arv og skabe lige muligheder for alle. Problemet er her, at professionelle desværre ikke har tilstrækkeligt relevant samfundsvidenskabelig forhåndskendskab til at udvælge de for praksis relevante undersøgelsesresultater.

I dette afsnit diskuterer jeg spørgsmålene om, hvilken viden der faktisk kan stilles til rådighed for de professionelle, og hvordan denne viden kan være nyttig for praktikere.

Der findes solid dokumentation for, at chancerne for at få en ungdomsuddannelse, en professionsuddannelse eller en akademisk uddannelse er ulige fordelt, og at forældrenes socioøkonomiske situation er af stor betydning for, hvordan det går. Viden om disse forhold er også udbredt blandt de professionelle. Der er heller ikke den store uenighed om, at det er ønskeligt at skabe større lighed i muligheder for at få uddannelse. Problemet består imidlertid i, at det ofte forudsættes, at skolen *kan skabe* lige muligheder, selvom børnene altså har vidt forskellige udgangspunkter for at få succes i skole- og uddannelsesforløb. Samtidig er den dominerende politiske diskurs, at ulige muligheder for opadgående mobilitet forstås som forårsaget af social arv. Kort sagt gøres forældrenes egenskaber til årsagen til, at børnene ikke er opadgående mobile. Dermed bliver skolens opgave med at bryde den sociale arv ofte til et spørgsmål om påvirkning af forældrene. Men med fokuseringen på forældrenes egenskaber som den dominerende årsag til børnenes vanskeligheder i skolen er der risiko for, at skolen marginaliserer disse familier og stigmatiserer dem som "belastede", "uden samarbejdsvilje" eller "skolefjendske". I denne optik kommer det til at se ud, som om det er forældrenes egenskaber, uddannelsesfremmedhed, skepsis over for skolens metoder, manglende forståelse for skolens pædagogik osv., som er afgørende for deres børns svagere faglige præstationer i skolen. Forældrene stigmatiseres

og tillægges skylden for børnenes påståede faglige fiasko.

Nødvendig viden om ulighed og mobilitet

Det er en hovedtendens, at børnene hyppigt som voksne indtager nogenlunde den samme relative placering i indtægts- eller uddannelseshierarkiet som deres forældre. Denne tendens ses tydeligt i nedenstående tabel, der viser sammenhængen mel-

lem forældrenes klasseposition, da børnene var 17 år gamle, og børnenes egen personlige klassesituation, da de blev 35 år. Tabellen viser, hvordan 50.435, der blev født i 1977, var fordelt på henholdsvis deres klassetilhørsforhold i 1994, hvor de altså som 17-årige blev indplaceret på baggrund af opvækstfamiliens klassetilhørsforhold og deres eget klassetilhørsforhold i 2012, da de var 35 år gamle.

| Sociale klasser for de 35-årige fordelt efter sociale klasse som 17-årige (forældrenes klasse). Absolutte tal | | | | | |
|--|------------------------------------|--------------|--------------|-------------|---------------|
| | Klasse som 35-årige (personniveau) | | | | |
| | Overklasse og højere middel | Middel | Arbejder | Underklasse | Total |
| Klasse som 17 årige (familieniveau) | Antal personer | | | | |
| Overklasse og højere middel | 2450 39% | 1929 31% | 1305 21% | 580 9% | 6264 100% |
| | 30% | 13% | 6% | 8% | 12% |
| Middel | 2876 20% | 4995 35% | 4663 33% | 1566 11% | 14100 100% |
| | 35% | 34% | 23% | 22% | 28% |
| Arbejder | 2501 10% | 7195 28% | 12610 49% | 3689 14% | 25995 100% |
| | 31% | 48% | 62% | 52% | 52% |
| Underklasse | 296 7% | 732 18% | 1769 43% | 1279 31% | 4076 100% |
| | 4% | 5% | 9% | 18% | 8% |
| Total | 8123 16% | 14851 29% | 20437 41% | 7114 14% | 50435 100% |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Tabel 2: Andel 18-29-årige, der modtager kontanthjælp opdelt efter opvækstvilkår som 15-årig.

Anm.: Personer, der ikke boede i Danmark som 15-årige, er ikke medtaget, men indgår i kolonnen "I alt".

AE på baggrund af DREAM og Danmarks Statistiks registre (Andersen et al., 2015; Sabiers & Larsen, 2014).

Primært har man i både politisk debat og inden for forskning interesseret sig for at belyse chancen for opadgående mobilitet afhængig af klasseudgangspunktet (vandret procentberegning). Men man kan også belyse spørgsmålet om rekrutteringen til de

enkelte klasser. Altså for eksempel hvilken klassebaggrund medlemmerne af underklassen har (lodret procentberegning). Med denne enkle krydstabel og vandret og lodret procentberegning kan vi altså få belyst flere forskellige men centrale forskningsspørgs-

mål. Det kan eksempelvis belyses, hvilke chancer en elev med en bestemt klassebaggrund har for at forblive i samme klasse, blive opadgående mobil eller nedadgående mobil. Det kan også belyses, hvordan klasserne er sammensat, hvilket kan vise, hvor godt man vil "føle sig hjemme" i den klasse, man er havnet i, når man er 35 år. Jeg vil nu behandle to spørgsmål, hvor resultaterne kan give lærere og pædagoger muligheder for at reflektere over ulighed og mobilitet ud fra meget præcise oplysninger:

Tabellen viser, at det er 31 %, det vil sige mindre end 1/3 af børnene fra underklassen, der selv kommer til at befinde sig i underklassen, hvilket altså betyder, at der er over 2/3, der har været opadgående mobile. Som udgangspunkt kan man altså som lærer eller pædagog regne med, at sandsynligheden for at være opadgående mobil for en "underklasseelev" er mere end dobbelt så stor end sandsynligheden for, at eleven forbliver i "underklassen". Enhver form for opgivenhed eller pessimisme i forhold til, at en placering i bunden af samfundet er fastlåst eller permanent, bliver således grundig dementeret af denne opgørelse. Der er grund til optimisme i den forstand, at det for langt de fleste, der har det dårligste udgangspunkt, lykkes at forbedre situationen, og lærere og pædagoger har derfor som udgangspunkt afgjort muligheder for at se optimistisk på det enkelte barns mulighed for at få et bedre liv (i form af mere uddannelse og højere indtægt) end forældrene. Både pædagoger og lærere kan med forskningen i ryggen forvente, at i et velfærdssamfund som det danske kan børnene fra de ressourcefattigste hjem som regel tilegne sig viden og kompetencer, der gør dem opadgående mobile. De professionelle kan altså godt stille høje forventninger til disse børns præstationsniveau, samtidig med at de kan støtte dem på de punkter, hvor børnene er underprivilegerede, så hjemmets uddannelsesfremmedhed og materielle ressourcemangel kommer til at hæmme dem så lidt som muligt i både deres faglige og sociale skoleliv.

Tabellen viser tillige, hvilken situation en elev fra underklassen kommer i, hvis vedkommende er opadgående mobil. Vi kan således vise, at der kun er 4 % fra underklassen blandt de 35-årige i overklassen, hvilket betyder, at de 4 %, der kommer fra underklassen, vil skille sig kraftigt ud fra de øvrige i overklassen.

Der kan således være god grund til, at man i skolen har overvejelser om, hvilke problemer som eksempelvis ensomhed, fremmedfølelse og ukendskab til overklassesprog og -stil der kan opstå for de opadgående mobile (Csonka, 2017). Denne oplevelse kan allerede forekomme i slutningen af folkeskoleforløbet, og den forstærkes selvfølgelig, hvis man kommer til at gå på universitetet. På den ene side bør denne viden føre til både overvejelser om, hvordan man på den ene side gør folkeskolen så folkelig, at den ikke kun bygger på boglig, teoretisk og abstrakt viden, men at også praktiske kundskaber værdsættes som en ressource, man bygger videre på, således at skolen ikke ekskluderer elever, der kommer fra underklassen og arbejderklassen. På den anden side er det også vigtigt, at skolen kompenserer for nogle af de problemer, der skyldes økonomisk knaphed, for eksempel elevers mangel på eget værelse til lektielæsning eller penge til at deltage i skoleudflugter og forældrenes uddannelsesfremmedhed. Skolen kan give eleverne bedre mulighed for også at blive en del af det fagligt boglige skoleliv. I forbindelse med udskoling kan lærerne forberede de potentielt opadgående mobile på de forhindringer, de vil støde på i form af såvel mangel på ressourcer i form af både økonomisk og uddannelsesmæssig hjælp fra forældre og vennekreds som ukendte sprog- og opførselskoder (Csonka, 2017).

Tabel 2 tydeliggør imidlertid også to andre forhold, som almindeligvis forbigås i tavshed, når man diskuterer, hvordan man skal øge mobiliteten for de dårligst stillede.

For det første tydeliggør tabellen jo umiddelbart hovedproblemet, at det er uligheden, der skaber pro-

blemer. Det dokumenteres, at uligheden reproduces, og at der er en forholdsvis stærk tendens til, at børn ikke rykker sig så meget fra deres klasse-mæssige udgangspunkt. Der er imidlertid intet sociologisk overraskende i dette forhold. Marx og Weber har beskrevet disse forhold og forklaret tendensen til den ringe mobilitet med henholdsvis økonomiske og sociale forhold. Senere har blandt andre sprogforskeren Bernstein, sociologerne Bourdieu og Wacquant samt økonomen Standing ydet bidrag til at forstå både reproduktionen af klasserne og den begrænsede mobilitet. Det er økonomisk og sociologisk utænkeligt, at skolen skulle kunne give børn fra økonomisk og uddannelsesmæssigt underprivilegerede hjem de samme muligheder for at opnå højt uddannelsesniveau og indtægtsniveau som resten af befolkningen. Det er en umulig opgave at give børn, der i kraft af deres klasse-mæssige udgangspunkt er forskelligt stillet, de samme muligheder for at opnå velstand, velfærd og uddannelse som dem, der er privilegerede. Opgaven bliver endnu sværere, når man med statslige tiltag som forkortelse af dagpengeperioden og nedsættelser af kontanthjælpen øger uligheden og uddyber klasseskellene.

For det andet forbigås det i debatten, at forudsætningen for at øge den opadgående mobilitet er, at man samtidig øger den nedadgående mobilitet. Uligheden kan altså udmærket reproduceres, samtidig med at man øger mobiliteten. Samfundet bliver dermed ikke nødvendigvis mere præget af lighed gennem disse tiltag. Det betyder, at det bliver mere meritokratisk, altså at der bliver bedre muligheder for at meritere sig og gennem egne præstationer få en bedre samfundsmæssig position (Hansen, 2017). Risikoen er, at den stigende mobilitet medfører en øget indbyrdes konkurrence mellem eleverne, som kan ekskludere de ressourcetsvage elever.

Lærere og pædagoger skal overveje, hvorvidt de tiltag, der sigter mod at øge mobiliteten, ikke først og fremmest øger konkurrencen, hvilket nok kan give

nogle intelligente børn fra ressourcefattige hjem bedre muligheder for opadgående mobilitet, men det vil også føre til endnu større marginalisering og eksklusion af de svageste. Det er vigtigt, at lærere og pædagoger rustes til at gøre sig den slags overvejelser, før de iværksætter tiltag, der virker gennem øget konkurrence.

Viden, der skal give bedre muligheder for at inkludere fattige elever i skolens faglige og sociale liv

Fattigdom er et andet eksempel på et problem, hvor både forskningsresultater om fattigdommens virkninger og formidlingen af viden om fattigdom til praktikere i skolen ikke er optimal. Formidlingen af viden på dette felt frembyder imidlertid en anden type vanskeligheder, som er forbundet med den meget begrænsede viden om fattigdom, som almindelige mennesker – og altså også lærere og pædagoger – har. Vi kender sjældent fattige mennesker så godt, at vi gennem erfaring har en nuanceret indsigt i, hvordan det påvirker børn at vokse op i fattigdom. Lærere og pædagoger har ikke nødvendigvis en tilstrækkelig nuanceret viden om fænomenet fattigdom til, at de kan anvende denne viden konstruktivt i deres arbejde med børn og unge i skolen. Det skyldes blandt andet, at fattigdom ikke længere opfattes som et socialt problem, men i større og større grad ses som en mangeltilstand, der delvist er selvforskyldt. Den forskning, der begunstiges, er derfor først og fremmest undersøgelser, der sigter på at dokumentere, at lavere ydelser motiverer og tilskynder mennesker til at få job. Den samfundsvidenskabelige forskning vedrører derfor fremmest størrelsen af kontanthjælpen, og hvad den betyder for arbejdsudbuddet. Politikerne anvender nemlig denne viden til at argumentere for, at forsørgelsesydelseens niveau skal ligge et godt stykke under lønningerne. Politikerne har med både deres retorik og med lovgivning omkring dagpenge, kontanthjælp og integrationsydelse og 225-timersreglen understreget, at meningen med de lave

ydelse er, at de skal motivere mennesker til at få et arbejde, hvilket betyder, at det offentlige selvfølger ikke kompenserer for mangeltilstanden, da den er til sigtet og netop er det incitament, der skal tilskynde forældrene til at få et job. Derfor gøres selve mangeltilstanden og dens betydning for børnenes liv heller ikke til genstand for særskilt politisk eller forskningsmæssig opmærksomhed. Det bliver således hverken i offentligt finansierede undersøgelser eller i regeringens lovforberedende arbejde gjort klart, hvad fattigdommen betyder for de berørte børns aktuelle trivsel og mulighed for deltagelse i skolens faglige aktiviteter og sociale liv.

På den baggrund er det godt, at lærere og pædagoger kan anvende fattigdomsteori til og undersøgelsesresultater at vurdere, om skolen overhovedet kan gøre noget i forhold til selve årsagen til problemet: fattigdom. Dernæst om de kan mildne eller afbøde virkningerne af fattigdommen for børnene. Og til sidst om de gennem særlige tiltag på skolen kan gøre noget for, at børn fra fattige familier får et skoleliv, der i

så høj grad som muligt giver de samme trivsels- og udviklingsmuligheder som dem, der gælder for andre børn. Udvælgelsen af teori og undersøgelsesresultater skal altså ske under hensyntagen til, at teorien skal indeholde begreber og forklaringer, der i dette tilfælde tydeliggør, *hvad fattigdom betyder* for de berørte børn og unge, og hvordan de deraf følgende *sociale problemer opstår, udvikler sig* og endelig *kan påvirkes* gennem tiltag (Lister, 2004; Müller, Hussain, Larsen, Hansen, Hansen, & Ejrnæs, 2015).

I den aktuelle situation er det altså vigtigt, at skolenes personale er opmærksomme på, at der på deres skole er børn, som alene i kraft af lovgivningen om ydelser, der er lavere end det almindelige kontanthjælpsniveau, har et levestandard, som fører til mange afsavn i børnefamilier (Benjaminsen et al., 2015; Müller et al., 2015). I tabellen nedenfor tydeliggøres med data fra situationen i 2008, hvor tilsvarende lave ydelser var gældende, en række af de konsekvenser, som fattigdom har for specielt børnenes og børnefamiliernes velfærd.

| | Starthjælp/ Introduktions- ydelse | Nedsat kontanthjælp | Almindelig kontanthjælp | Dagpenge | Beskæftigelse |
|--|---|------------------------|----------------------------|-------------|---------------|
| At købe tøj og fodtøj til børnene | 39,1 N*=115 | 37,3 N=126 | 27,0 N=111 | 2,2 N=46 | 2,1 N=239 |
| At fejre børnenes fødselsdag | 27,8 | 22,2 | 16,2 | 2,2 | 1,3 |
| At invitere børnenes venner hjem | 32,9 N=79 | 17,6 N=102 | 13,8 N=80 | 2,2 N=46 | 1,7 N=239 |
| At lade børnene dyrke sport eller andre interesser | 38,0 | 31,4 | 31,2 | 0,0 | 1,7 |
| At lade børnene komme med på skoleudflugter o.l. | 20,3 | 15,7 | 10,0 | 0,0 | 0,8 |

Tabel 3: Andelen af børnefamilier med forskelligt forespørgselsgrundlag, der havde lidt afsavn med hensyn til fem forskellige goder. N = antal respondenter (Müller, 2015).

Det fremgår tydeligt, at børnene i disse familier meget hyppigt lider afsavn med hensyn til en række goder, der almindeligvis opfattes som nødvendigheder i det danske samfund. Det er således mere end 35 % af dem på de laveste ydelser, der har måttet give afkald på at købe så væsentlige ting som tøj og fodtøj til børnene. I familier i beskæftigelse og på dagpenge er det kun 2 %. I flere tilfælde er afsavnene mere end 20 gange så hyppige for børnene i de hårdst ramte familier, nemlig dem på starthjælp og introduktionsydelse, som for børnene i familier, hvor forældrene er i beskæftigelse eller på dagpenge. Denne beregning af den relative hyppighed af afsavn kan imidlertid give anledning til myter om, at fattigdommen har samme voldsomme og ens konsekvenser for næsten alle børn. Det er derfor vigtigt at understrege, at selv om sammenhængen mellem fattigdom og afsavn er meget tydelig, så er der selv i familierne på starthjælp og introduktionsydelse ikke nogle eksempler på, at der er over 50 % af børnene, der har måttet give afkald på det samme gode, hvilket viser, at forældrene prioriterer, hvilke behov der skal imødekommes, og hvilke behov der skal negligeres.

En undersøgelse viser, at både forældrene og i nogle tilfælde også børnene diskuterer, hvad man kan købe, og hvad man må undvære, og det er tydeligt, at mange forældre anstrenger sig meget for at give børnene mulighed for at deltage i de samme ting som deres kammerater. Alligevel er det tydeligt, at børnene fra disse familier ofte må undlade at gøre ting, som deres kammerater gør med stor selvfølgelighed. Det kan føre til, at eleverne isolerer sig og undgår at komme i situationer, hvor deres fattigdom og forældrenes uformåenhed bliver udstillet. Konsekvensen er manglende deltagelse i både faglige og sociale aktiviteter og begyndende eksklusion (Müller et al., 2015).

Det er vigtigt, at lærere og pædagoger kender både til teorien om fattigdom, afsavn og social eksklusion

og til fakta om, hvordan de laveste ydelser i Danmark påvirker børns trivsel og udviklingsmuligheder i de berørte familier, men også hvordan disse familier overvejer og håndterer deres situation.

Konklusion

Der er behov for, at pædagoger og lærere besidder en viden, der gør dem i stand til at reflektere over sociale problemer, fattigdom samt ulighed og mobilitet. Der eksisterer nemlig sejlivede myter om, at børnenes sociale problemer hovedsagelig skyldes forældrenes egenskaber. Social arv og andre enfaktorforklaringer er populære også blandt professionelle, skønt de som oftest kun forklarer en lille del af problemet. Det betyder, at helhedssynet trænges i baggrunden, og eleverne risikerer at blive stemplet som potentielle tabere og forældrene som skyldige. Relevant teori og kendskab til empiriske undersøgelsesresultater kan imidlertid evidensinformere helhedssynet og modvirke stigmatisering af både forældre og børn samt endelig give lærere og pædagoger en optimisme på deres elevers vegne, som de kan bruge til opmuntre og støtte dem (Ejrnæs, 2008).

Social arv anvendes også hyppigt til at forklare, at elever fra hjem, hvor forældrene har et lavt indtægts- og uddannelsesniveau, har mindre chancer for at få uddannelse og et vellønnet job, og denne forklaring har en vis, men begrænset gyldighed. Det er rigtigt, at der findes chanceulighed, og at denne i et forholdsvis stort omfang er betinget af forældrenes økonomiske og uddannelsesmæssige klasseposition. Denne generalisering skal dog nuanceres, fordi detaljerede opgørelser viser, at langt de fleste fra de mest ressourcefattige hjem selv bliver bedre stillede, hvilket gør, at det er muligt på grundlag af troværdige undersøgelsesresultater at indgyde eleverne optimisme. Teori og praksisrelevante opgørelser af mobilitet giver nemlig pædagoger og lærere mulighed for både at iværksætte inkluderende tiltag, der begunstiger disse elever, og samtidig undgå at stimulere til kon-

kurrencementalitet. Mobilitet og skærpet konkurrence fjerner ikke uligheden, tværtimod kan sådanne tiltag øge risikoen for marginalisering og eksklusion. Pædagoger og lærere kan endelig målrettet stimulere elever, der både har lyst og evner til mere uddannelse, end deres forældre har fået, men også realistisk forberede dem på, hvilke vanskeligheder de kan komme til at møde.

Fattigdom er et samfundsmæssigt fænomen, som ikke umiddelbart opfattes som et problem i Danmark i dag. Mangeltilstanden er nemlig tilsigtet, og den skal motivere forældrene til at få et job. Derfor er viden om fattigdommens konsekvenser i form af afsavn og social eksklusion fraværende. Pædagoger og lærere har imidlertid brug for denne viden for at kunne tilrettelægge skolelivet, så det giver elever, der må undvære en række af de goder, som andre børn og voksne regner for selvfølgelig, mulighed for deltagelse i både faglige og sociale aktiviteter i skolen.

Samfundsvidenskabelig teori og kendskab til undersøgelsesresultater om samfundsforhold er ikke kernefaglighed for pædagoger og lærere, men i et samfund, hvor udbredelsen af både ulighed og fattigdom er voksende, er det bydende nødvendigt, at disse faggrupper får mulighed for at reflektere over disse forhold. Ellers er der stor risiko for, at politisk retorik, fordomme og myter udstyrer børnene med en dårligere prognose, end den prognose, som troværdige undersøgelsesresultater dokumenterer. Det kan føre til stigmatisering af børnene som "sociale tabere" og forældrenes som "dårlige forældre", hvilket kan skabe selvopfyldende profetier. Det kan videre føre til social eksklusion af netop de elever, der har det sværest i folkeskolen. Lærere og pædagoger skal have en realistisk opfattelse af udsatte børns trods alt lave risiko for at pådrage sig alvorlige problemer og en nuanceret opfattelse af deres muligheder for mobilitet. Det giver lærere og pædagoger mulighed for at støtte disse elever i deres faglige og sociale udvikling og undgå stigmatisering og en ekskluderende indbyrdes konkurrence mellem eleverne.

Litteratur

- Andersen, T. M., Andersen, L., Fløtten, T., Pedersen, L., Ploug, N., & Sjørnsen, J. (2013). *En dansk fattigdomsgrænse – analyse og forslag til opgørelsesmetoder*. Ekspertudvalg om fattigdom. København: Social- og Integrationsministeriet, Økonomi- og Indenrigsministeriet, Finansministeriet, Skatteministeriet og Beskæftigelsesministeriet. Lokaliseret den 24. oktober 2017 på <http://www.ft.dk/samling/20121/almdel/sou/bilag/263/1257640.pdf>
- Andersen, J. G., Andersen, L., Olsen, L., Ploug, N., & Sabiers, S. E. (2015). *Klassekamp fra oven: Den danske samfundsmodel under pres*. København: Gyldendal.
- Appel, C. W., Johansen, C., Deltour, I., Frederiksen, K., Hjalgrim, H., Dalton, S. O., ... & Bidstrup, P. E. (2013). Early parental death and risk of hospitalization for affective disorder in adulthood. *Epidemiology*, 24(4), 608-615.
- Baadsgaard, M. (2013). *Hver 5. ung med svag hjemmebaggrund er på kontanthjælp*. København: AE-rådet. Lokaliseret den 24. oktober 2017 på https://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_hver-5-ung-med-svag-hjemmebaggrund-er-paa-kontanthjaelp.pdf
- Benjaminsen, L., Andrade, S. B., Andersen, D., Enemark, M. H., & Birkelund, J. F. (2015). *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark – en registerbaseret kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Benjaminsen, L., Holm, M. H., & Birkelund, J. F. (2016). *Fattigdom og afsavn – om materielle og sociale afsavn blandt økonomisk fattige og ikke-fattige*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Christoffersen, M. N., Olsen, P. S., Vammen, K. S., Nielsen, S. S., Lausten, M., & Braunen, J. (2011). *Tidlig identifikation af kriminalitetstruede børn og unge*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Csonka, A. (2017). *Hvordan får vi mere lighed i uddannelse?* København: Informations Forlag.
- Ejrnæs, M. (2008). Teori og empati: faglighed i relationsprofessionerne. I: Hvid, M., & Pringle, K (Red.), *At forstå det sociale*, (s. 127-157). København: Akademisk Forlag.
- Ejrnæs, M. (2010). *Det ved vi om social arv*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ejrnæs, M. (2015). Risiko, risikofaktorer og resiliens. I: Erlandsen, T., Rosendal, N., Langager, S., & Petersen, E. (Red.), *Udsatte børn og unge*, (s. 47-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ejrnæs, M. (2017). Vidensbaseret arbejde med socialt udsatte – men hvilken viden? *Social Kritik*, 15, s. 25-39.
- Ejrnæs, M., Gabrielsen, G., & Nørrung, P. (2007). *Social opdrift – social arv*, (2. udgave). København: Akademisk Forlag.
- Ejrnæs, M., & Guldager, J. (2008). *Helhedssyn og forklaring: i sociologi, socialt, sundhedsfagligt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Ejrnæs, M., & Monrad, M. (2017). Teorier om sociale problemer. I: Guldager, J., & Skytte, M. (Red.), *Socialt arbejde*, (2. udgave, s. 52-87). København: Akademisk Forlag.
- Hansen, E. J. (2017). *Hvordan kan vi bekæmpe social ulighed, igen?* København: Informations Forlag.
- Jensen, C. J. (2016). *Sociale forskelle og social stratifikation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Killén, K. (2005). *Omsorgssvigt er alles ansvar*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kirk, R. E. (1996). *Practical significance: A concept whose time has come*. *Educational and psychological measurement*, 56(5), 746-759.
- Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: Towards evidence-informed practice. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1176-1197
- Lister, R. (2004): *Poverty. Polity*
- Müller, M., Hussain M. A., Larsen, J. E., Hansen, H., Hansen, F.K., & Ejrnæs, M. (2015). *Fattigdom, afsavn og coping*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ploug, N. (Red.) (2003). *Vidensopsamling om social arv*. København: Socialministeriet.
- Ploug, N. (2017). *Social arv og social ulighed* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sabiers, S., & Larsen, H. (2014). *Social arv i de sociale klasser*. AE-rådet.
- Thornberry, T., Knight, K., & Lovegrove P. (2012). Does Maltreatment Beget Maltreatment? A systematic of the intergenerational literature. *Trauma Violence Abuse*, 13(3), 135-152.